



VITÁLYOS GÁBOR ÁRON (SZERKESZTETTE)

Mester és tanítvány V.



Mester és tanítvány V.

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

Mester és tanítvány V.

Tanulmánykötet

Szerkesztette:
Vitalyos Gábor Áron

Budapest, 2019



A kötet az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar támogatásával jelent meg.

Minden jog fenntartva, beleértve a kiadvány egészének vagy egy részének bármilyen formában történő sokszorosítását.

© Szerzők, Szerkesztő, 2019

ISBN 978-963-489-155-0 (pdf)

Felelős kiadó: az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja

Tördelés: M. Pintér Tibor

Borító: M. Pintér Tibor

Tartalomjegyzék

Előszó.....	7
TANULÁS- ÉS TANÍTÁSMÓDSZERTANI, TUDÁSTECHNOLÓGIAI SZEKCIÓ	8
Angyal Sára – Dr. Habil. Hercz Mária	
Hétköznapi hősök nevelése: vállalkozóképesség fejlesztésének	
lehetősége gyermekkorban.....	10
Bujdosó Petra – Dr. Böddi Zsófia	
Az új szociális környezet kihívásainak vizsgálata játékos módszerrel óvodáskorban	17
Károlyi Borbála – Pintér Marianna	
Matematikatanítás a digitális bennszülöttek nyelvén.....	23
Tünde Reháková – Dr. Habil. Szarka László	
Magyar tannyelvű központi iskolák és kisiskolák a Mátyusföldön.....	31
TÁRSADALOMTUDOMÁNYI SZEKCIÓ.....	40
Édes Regina – Déri András	
A gyermekbántalmazás megítélésének és felismerésének vizsgálata	
koragyermekkorban a bölcsődékben	42
TERMÉSZETTUDOMÁNYI SZEKCIÓ.....	46
Józsa Adrienn – Dr. Hill Katalin	
Gyermek és a természet. A természet hatása a gyermek fejlődésére	
különböző településtípusokon	48
Molnár Krisztina – Doc. RNDr. Jurík Tünde, PhD	
A Mellétében és Beretkén előforduló gyógynövények feltérképezése,	
illetve a lakosság ezzel kapcsolatos ismereteinek felmérése.....	60
ANGOL NYELVI SZEKCIÓ.....	66
Meggyesné Erdős Barbara – Trentinné Dr. Benkő Éva	
Teaching Materials Used in Teaching English to Young Learners	68
Trajtler Boglárka – Trentinné Dr. Benkő Éva	
Teachers’ Role in Motivating Language Learners in the Primary Classroom	77

Előszó

Lassan hagyományossá váló kari kiadványunk ötödik kötetét tartja kezében a kedves Olvasó.

A korábban megszokottakhoz hasonlóan, most is több tudományterületet képviselő pályamunkával találkozhatunk a kötetben, melyek szerzőinek mindegyike kimagasló eredményt ért el a 2018-as kari Tudományos Diákköri Konferencián.

A pedagógiai, didaktikai, szociológiai témák mellett a természettudomány is képviselteti magát a jelen kötetben.

A pályamunkák mindegyike hasznos segítség lehet a tudományos életbe bekapcsolódni vágyó hallgatók, diákok számára, ezzel is lendületet adva a tehetséggondozás számára.

Bízva abban, hogy mindenki kedvére olvasgatja a kötetet és megtalálja a számára a szakmailag legközelállóbb írást, örömteli olvasást kíván:

Dr. Vitályos Gábor Áron
ELTE TÓK
kari TDT-elnök

**TANULÁS- ÉS
TANÍTÁSMÓDSZERTANI,
TUDÁSTECHNOLÓGIAI SZEKCIÓ**

Angyal Sára – Dr. Habil. Hercz Mária

Hétköznapi hősök nevelése: vállalkozóképesség fejlesztésének lehetősége gyermekkorban

How to educate 'everyday heroes': developing of entrepreneurial skills

LEKTOR: DR. SÁNDOR MÓNKA

Absztrakt

Kutatásom a szociális vállalkozóképességre nevelés kisgyermekkorai lehetőségeire fókuszáló UKids Erasmus nemzetközi együttműködésre épülő kutató-fejlesztő program (ELTE 2018) egy résztémáját állítja középpontjába: a környezettudatos magatartásra nevelést. A pilot-projekt résztvevői 4. osztályos (9–10 éves) tanulók voltak, akik egy adaptált projekt-tervező füzet segítségével 6 foglalkozáson át dolgoztak egy újrahasznosított anyagokból készülő produktumon, melyet be is mutattak. Az eredményességet vizsgálata módszerek pozitív eredményt mutattak. Kutatásom további célja a szociális vállalkozóképesség összetevőinek és szintjének, illetve a szülők támogató-fejlesztő gondolkodásának vizsgálata volt. Az általam fejlesztett kérdőívek korábbi kutatásra épülnek, megbízhatóak. Jelen tanulmányban bemutatom a pilot-projekt eredményeit, illetve a 135 gyermek, és 108 szülő válaszaiból emelem ki a legérdekesebbeket.

Kulcsszavak: szociális kompetencia, szociális vállalkozóképesség, gyermekkorai fejlesztés, nemzetközi kutatás, fenntarthatóság

Bevezetés

A nevelés örök kérdése, hogy hogyan készíthetjük fel a gyerekeket a jövőre. A 21. század folyamatosan változó világában, ahol az ismeret jellegű tudás hamar elavul, a kompetenciák válnak hangsúlyossá. A világ számos kutatója évtizedek óta próbálja meghatározni, hogy a kompetenciák között melyek azok, amelyek a felnőtt életben való sikert alapozzák meg (EC 2000; UN 2017; OECD 2014). A képességek hosszú sorában a kreativitás, az innovációs képesség és a vállalkozóképesség is a kiemeltek között szerepel. Nemzetközi viszonylatban a tudományok különböző területein már nagy számban foglalkoznak a vállalkozóképesség fejlesztésével, a vállalkozóvá nevelés jól elkülönülő tudományterületté vált, hazánkban az iskola alapozó szakaszában azonban alig van ilyen kutatás (HERCZ – SÁNDOR – F. LASSÚ 2018).

2018 februárjában találkoztam először e témával, csatlakozva az ELTE TÓK UKids Nemzetközi Kutatóműhelyhez. A nemzetközi kutatócsoport hat európai ország kutatóinak együttműködésével törekszik arra, hogy kidolgozzanak és kipróbáljanak egy olyan szociális vállalkozóképesség fejlesztő programot, amely élmény-alapú tevékenységekre és tematikus kihívásokra épülő aktív tanulással alapozza meg a gyermekek aktív és felelős állampolgárrá válását, s ezzel párhuzamosan egyre magasabb szintre emeli vállalkozóképességüket (LINDNER 2004). A program hazánkban való megjelenése a tervek szerint lehetővé teszi majd, hogy az alapozó oktatásban minél nagyobb arányban megjelenjen a szociális vállalkozóképesség fejlesztése. A kutatócsoport hároméves programjában résztvevő hallgatókkal, oktatókkal közös célt kíván elérni egy adott tartalmi keretrendszerben, de az egyes tematikus fejlesztési területeket önállóan kutatjuk.

Kutatásom elméleti célja annak megvizsgálása volt, hogy alkalmasak-e a gyermekek a kisiskolás kor végére saját nevelési és fejlődési környezetük értékelésére, illetve, hogy létrehozható-e egy olyan vizsgálóeszköz, ami a pedagógusok számára megmutatja e területen osztályuk aktuális fejlettségi szintjét, amelyre a későbbiekben szociális vállalkozóképességük fejlesztő programja épülhet. Gyakorlati célja a gyermekek számára egy olyan, tanításba építhető projekt kidolgozása, illetve adaptálása volt, amely fejleszti a tanulók szociális vállalkozóképességét egy választott tematikus kihívásra épülve, s egyben segíti őket az önálló, innovatív személyiséggé válásban.

Kutatásomat négy alapkérdéssel kezdtem, a következőkre kerestem a választ: (1) Hogyan gondolkodnak a gyermekek a szociális képességek, kiemelten a vállalkozóképesség fejlesztéséhez alapvető nevelési környezet jellemzőiről, illetve saját magukról e vonatkozásban? (2) Létrehozható-e egy olyan projekt, amely a gyerekek érdeklődésének és életkori sajátosságainak megfelelően, a gyermekek számára kihívást tartalmazva biztosítja az önálló munka lehetőségét is? (3) Vizsgálható-e, s ha igen, milyen módon a gyermekek szociális vállalkozóképességét megalapozó képességek megléte? (4) Milyen módon ismerhető meg a gyermekek fejlődésére leginkább ható környezet milyensége?

Feltételeztem, hogy: (1) A negyedik évfolyamos tanulók képesek az önálló és innovatív munkavégzésre megfelelően tervezett projektfeladat segítségével. (2) A tanulók élnek a differenciálás nyújtotta lehetőséggel a feladatmegoldásban. (3) Képesek értékelni saját magukat és környezetüket, ezzel segítve a tényekre épülő fejlesztő munkát.

Szakirodalmi áttekintés

Közismert tény, hogy eredményes iskolai közösségfejlesztő, illetve személyiségfejlesztő munkát akkor lehet végezni, ha az adott csoportra, adott gyermekre szabottak a pedagógiai stratégiák és módszerek, ha megállapításra, értékelésre kerül az aktuális helyzet (KÓSA-NÉ 1998: 5; HERCZ, 2003), így a nevelési vizsgálatok megalapozzák a fejlesztő munkát. Programunkban a tanulók szociális kompetenciáit, ezen belül szociális vállalkozóképességüket kívánjuk fejleszteni, ebből adódóan dolgozatomban e témák kerültek feldolgozásra.

A nevelési vizsgálatok fejezetben fontosnak tartottam a fogalom és a történetiség bemutatását, illetve kiemelten azt a kutatási szemléletet, hogy a fejlesztő munkát tényekre alapozva lehet megkezdni, s a módszerek mélyreható megismerése után azokat megfelelő körülmények között alkalmazni. Magyarországon a hatvanas évek óta beszélhetünk rendszeres és átfogó nevelési vizsgálatokról (KELEMEN 1967, In: HERCZ 2003). A nevelési vizsgálatok alapja a diagnosztizálás és a folyamatkövetés, melyek koherens módszeregyütttest alkotnak, éppen ezért, együttes használatuk szolgál a legvalósabb eredményekkel. E rendszerben „az információszerzés és -elemzés mennyiségi (kvantitatív) és minőségi (kvalitatív) oldala” szervesen egymásra épül, összefügg (Szekszárdi 2001: 9).

A szociális kompetencia fogalmának és fejlesztési lehetőségeinek áttekintése során kiemelten kezeltem annak összetevőit, a gyermekek szociális képességeinek, illetve készségeinek fejlődését, valamint a fejlesztési lehetőségeket hazai vonatkozásban, megismerkedve a legfontosabb módszertani elemekkel (pl: NAGY 2000, 2010; ZSOLNAI 1998, 2008, 2013; ZSOLNAI – KASIK 2007).

Kutatásom a neveléstudomány területén belül egy hazánkban kevésbé kutatott részterület, a vállalkozóvá nevelés (entrepreneurship education) gyermekkori megvalósíthatóságát helyezi fókuszába, ahol a neveléstudományok, a pszichológia és a közgazdaságtudomány találkozik, ezért a kutatás elméleti háttérének utolsó nagy csomópontját e fejezet alkotja. A fogalmat vizsgálva az eredeti angol kifejezés magyar fordítása és használata problémát okoz a következők miatt (HERCZ 2019):

(1) Magyarul a vállalkozói neveléshez a gazdasági vállalkozásokat asszociálják általában, ezért a *vállalkozóvá nevelés* fogalom használata javasolható. A vállalkozóvá nevelés szélesen értelmezve nem csak a gazdasági nevelés megalapozását jelenti, hanem általános személyiségfejlesztést, ezen belül a különféle személyiségtulajdonságok (kezdeményezőképesség, bátorság, kreativitás), és kompetenciák (önismeret, önértékelés, gondolkodás, kommunikáció, problémakezelés, együttműködés stb.) fejlesztését. Ezek a későbbiekben megalapozzák, hogy az adott személy merjen a tipikustól eltérően gondolkodni, legyen problémaérzékeny és problémamegoldó, merje érvényesíteni kreativitását, legyen innovátor, merjen kiállni az ötletei mellett.

(2) A *szociális vállalkozóképesség* (*social entrepreneurship*) magyar értelmezése, ha lehet, még nehezebb, hisz a „szociális” fogalom a szóösszetételekben rendkívül sokféleképpen használt. E helyett azonban eddig nem sikerült olyan fogalmat találni, amely azonnal megmutatná az összetett kifejezés tartalmát. Körülírható azonban: azokat a jellemzőket foglalja magába, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a vállalkozóképesség a társas környezetben érvényesülhessen,

és egyben a társadalom vagy a közvetlen szociális környezet számára hasznos legyen. Ilyen személyes tulajdonságok például a bátorság, kiállás, önbizalom, felelősségtudat, a képességek közül például a problémátalálás, problémakezelés, innovációs képesség, kreativitás. A szociális vállalkozóképeség megléte esetén a gyermek képes észrevenni az őt körülvevő világban a problémákat, ezekre megoldásokon gondolkodni, s a megoldások megvalósítási módját másokkal megosztani, illetve másokat bevonni e folyamatba. Végül pedig a már speciális kompetenciának (Nagy 2000) tartott tervezési, szervezési kompetencia az azt kísérő érzelmekkel, mint például kitartás, szociális kommunikáció, hogy a tanuló meg is valósítani mindazt, amit megálmodott – így felnőttként akár saját szakmájában újtó vagy kutató, illetve gazdasági vállalkozó is lehet.

A hazai oktatás tekintetében az első, 1995-ben kiadott Nemzeti alaptantervben a *vállalkozó, vállalkozói magatartás, tevékenység, gondolkodásmód* jelenik meg a különböző tananyagegységekben (NAT 1995). A 2003-as Nemzeti alaptantervtől kezdődően már fellelhető a *vállalkozóképeség, készség* a kulcskompetenciák soraiban, mint kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia (NAT 2003), amely jelen van a 2012-es évben kiadott Nemzeti alaptantervben is (NAT 2012: 21).

A UKids projekt célja a vállalkozóvá nevelés és a szociális vállalkozóképeség tanításának módszertanában olyan változások megteremtése, amelynek köszönhetően a diákok hatékony állampolgárokká válhatnak (HERCZ és mtsai. 2018). Elméleti modellje az úgynevezett TRIO Model, vagy hagymamodell Josef Add és Johannes Lindner nevéhez köthető (KOMARKOVA – CONRADS – COLLADO 2015). Három koncentrikus kör szimbolizálja a vállalkozói nevelés három szintjének egymásra épülését. A legbelső kör az alapokat jelöli, erre épül a vállalkozói kultúra elsajátítása, majd időben és bonyolultságában a legmagasabb az állampolgári, társadalmi szint. A modell szimbolizálja azt a folyamatot, melyben a vállalkozói nevelésben részesülő fiatal egyre autonómabbá, felelősebbé válik mind önmagáért, mind a társadalomért, összességében tehát a közösség hasznos tagjává, aktív állampolgárrá fejlődik (KOMARKOVA – CONRADS – COLLADO 2015: 100).

A kutatás jellemzői

Kutatásom folyamata különböző szakaszokból állt, mely során kvalitatív, és kvantitatív stratégiát alkalmaztam. A *kvalitatív fázisban* félig strukturált interjút készítettem, valamint pilot-projektet terveztem, vezettem, és dokumentáltam. Interjúm alanya a kutatásban résztvevő általános iskola igazgatóhelyettese, aki egyben a projektben résztvevő osztály környezetismeretet, technikát tanító pedagógusa. Célom az osztály, valamint a pedagógus, s az általa korábbi években alkalmazott nevelési-oktatási stratégia megismerése volt.

A pilot projekt során a YouthStart program által kifejlesztett „Trash Value” kihívását adaptáltam (YOUTHSTART 2018). A kihívás általam elnevezett „Tervezz, alkoss, cselekedj! Újrahasznosítás” változatának tartalmi célja, hogy a résztvevő tanulók hulladékok felhasználásával alkossanak valami újat, értékeset. A kvalitatív kutatás eszközeként az eredeti programhoz készült projektfüzetet adaptáltam oly módon, hogy a hazai oktatásban is alkalmazható legyen minden 9–11 éves gyermek számára. A füzet, illetve az egész projekt a fenntarthatóságra, környezettudatosságra épül, melynek legfontosabb célja a szociális vállalkozóképeség fejlesztése gyermekközpontú módszerrel, olyan eljárással, hogy motiváló, aktív tanulást biztosító, kreativitást fejlesztő legyen, hogy a résztvevő gyermekek a lehető legnagyobb önállósággal dolgozzanak. További cél fejleszteni, vagy éppen kialakítani a tanulóknak az anyagtakarékos, környezettudatos magatartást és szemléletet, fejleszteni a bátorságot, kiállást, kommunikációt, problémamegoldó képességet, a tervezési készséget.

A füzetet, az eredetihez hasonlóan négy fő lépésből építettem fel, melyek a munkafolyamat fázisait tükrözik: 1. Ötletelj, tervezz! 2. Az alkotás 3. Mutasd be társaidnak! 4. Te mit gondolsz? Az adaptálásánál fontos alapelv volt a differenciálás, az egyéni tanulási utak lehetőségének megteremtése.

A pilot-projekthez a negyedik évfolyam egyik osztályát választottam, amelyben már első osztálytól környezettudatosságra nevelnek, s van tapasztalatuk az önálló munkavégzésben, így az eredményeket ezek a körülmények nem befolyásolhatták. A 26 tanulóból 25 gyermek tervező- és munkáltató füzetében került minden egyes feladat kitöltésre, ezért kutatásom elemzésének mintáját 25 tanuló alkotja, 13 lány és 12 fiú.

Kutatásom *kvantitatív szakaszában* elsősorban témavezetőm által (a megíráshoz képest) egy éve felvett országos nevelési vizsgálat 4. évfolyamos adatainak másodelemzését végeztem el (kutatása publikálása folyamatban van), melynek mintáját 1237 gyermek alkotta. Célom az volt, hogy képet kapjak arról, hogy országos szinten a

4. évfolyamos gyerekek hogyan gondolkodnak osztályukról és saját magukról a szociális vállalkozóképességgel összefüggő területek, jellemzők esetében, s hogy erre alapozva felépíthessem saját kérdőívemet, amely kifejezetten a szociális vállalkozóképességet vizsgálja.

Az olvasott szakirodalomra, valamint az országos nevelési vizsgálat másodelemzésére alapozva elkészítettem kérdőívemet tanulók és szülők számára. A fejlesztő és egyben támogató tényezők otthoni meglétét mind a két csoporttól megkérdeztem, így ezek összevethetővé váltak. Mindkét kérdőív megbízhatósága meghaladta a Cronbach- $\alpha=0,8$ szintet, ami megfelel a követelménynek.

Kutatásom folyamatában problémaként jelentkezett a nemzetközi kutatócsoport időütemezése, emiatt csúszott az adatfelvétel, így dolgozatomban csak két osztály képezhette mintámat, a teljes elemzés később, az OTDK idejére készült el. A teljes mintát 135 fő alkotta, három negyedikes, valamint három ötödikes évfolyam, a szülőket 108 fő.

Kutatásomban különféle adatfeldolgozási módszerekkel dolgoztam. A kvalitatív szakasz esetében az interjút, a pilot projekt dokumentációját és a kérdőív kvalitatív részeit kvalitatív tartalomelemzéssel vizsgáltam. A kvantitatív szakaszban a kérdőívek adatait SPSS 20.0 statisztikai elemző programmal dolgoztam fel (FALUS – OLLÉ 2008).

A kutatás néhány kiemelt eredménye

Kutatásom összetettsége miatt, a különböző szakaszokban kapott érdekes eredmények közül emelek ki néhányat, amelyek már közvetlenül a szociális vállalkozóképesség vizsgálatához kapcsolódnak, továbbá alapkérdéseimre és feltételezéseimre adják meg a választ.

Az országos nevelési vizsgálat eredményéből, az *1. táblázatban* a tanulók önjellemzéséből azokat a tulajdonságokat emeltem ki, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a kutatott témához. Az ellentétpárokról kellett megállapítaniuk, melyik jellemzi őket jobban. A legpozitívabb a skálán a 9-es érték volt. A gyerekek e tulajdonságok közül a jókedvű és az érdeklődő jellemzőket találták igazra magukra, a nyugalmat, kiegyensúlyozottságot a legkevésbé, a vállalkozókedvű a középértékbe sorolható. A vállalkozókedv gyakorisági eloszlásában érdekes eredmény született, a tanulók 22%-a nem tudott, vagy nem kívánt válaszolni a kérdésre, 21%-uk visszahúzódónak gondolja magát, kiemelendő azonban, hogy 57%-uk vállalkozókedvűnek (nagy szórással).

Ellentétpárok pozitív jellemzői	Fő	Min.	Max.	Átlag	Szórás
jókedvű/vidám – kedvetlen/szomorú	1234	1	9	6,41	1,77
érdeklődő – unatkozó	1235	1	8	6,18	1,86
határozott, bátor – határozatlan, félénk	1222	1	8	5,89	1,77
vállalkozókedvű – visszahúzódó	1235	1	9	5,83	1,99
nyugodt – feszült/izgulós	1234	1	8	4,89	2,23

1. táblázat. Tanulói önjellemzés az országos nevelési vizsgálatból (Hercz, 2018)

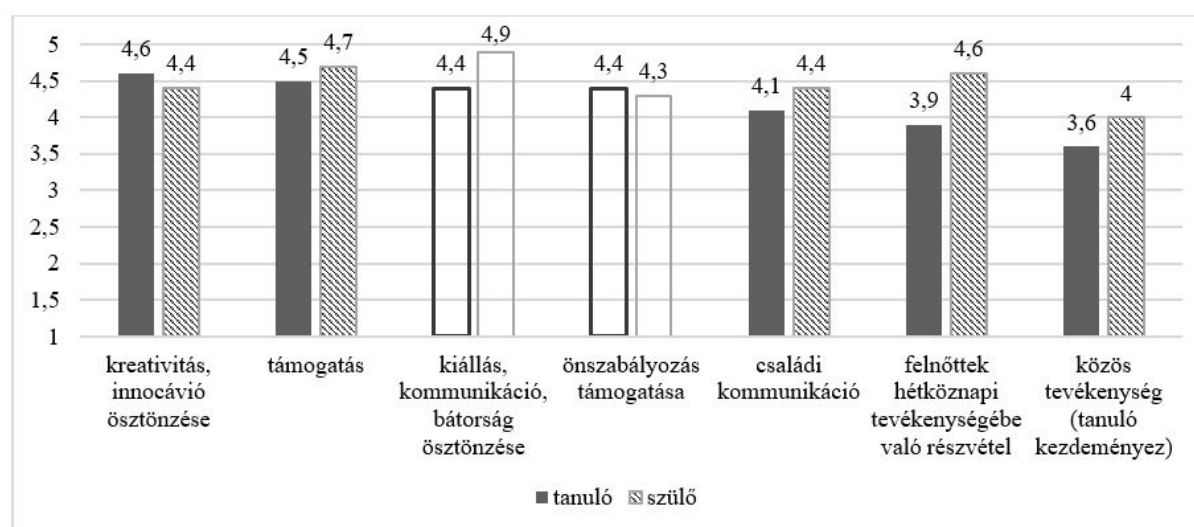
A szociális vállalkozóképességgel összefüggő tulajdonságok közül a szociális vállalkozóképesség alapjait vizsgáló kérdőívemben a tanulók énképének vizsgálata szempontjából ötöt értékeltem a gyerekekkel (*2. táblázat*) hasonlóképpen, mint az országos vizsgálatban. A tanulók határozottságukat, vállalkozókedvüket, érdeklődésüket értékelték a legmagasabbra.

Tulajdonság	Gyakoriság %									Tulajdonság	Átlag	Szórás
	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
határozatlan, félénk	2	1	0	8	11	25	19	19	15	határozott, bátor	6,7	1,75
visszahúzó	1	2	4	10	7	22	22	13	19	vállalkozó-kedvű	6,5	1,89
unatkozó	1	3	1	8	13	19	22	18	16	érdeklődő	6,5	1,81
nem szeretek mások előtt beszélni	6	4	6	8	13	13	12	18	21	szeretek mások előtt beszélni	6,2	2,43
feszült/izgulós	8	7	9	21	8	15	12	10	10	nyugodt	5,2	2,38

2. táblázat. Tanulói önjellemzés relatív gyakorisága

A feldolgozott szakirodalom (pl. NAGY 2000, 2010; ZSOLNAI 1998, 2001, 2013) alapján egyértelműen bizonyított tény, hogy a gyermekek szociális képességeinek fejlődését, pro-szociális magatartásának alakulását az iskolai környezet, az osztály klímája (az osztályhoz való kötődés, kapcsolatok) jelentősen befolyásolják. A szociális vállalkozóképesség alapjait vizsgáló kérdőívem egyik kiemelendő eleme az osztály énképét bemutató adatok. A kapott eredményekről elmondható, hogy kiemelkedően magas az osztály versenyben, rendezvényszervezésben való aktivitása, vállalkozása (4,7), a skálán jelölt minimum érték kettő volt. A szociális képességek fejlődésének fontos feltétele a megfelelő érzelmi környezet, így a második és harmadik helyre kerülő kötődés (4,5) és érzelmi állapot (4,4) eredmény jónak mondható. A legalacsonyabb átlag az osztály klímájában (3,3), és tanulók közötti munkamegosztásban (2,9) mutatkozott.

A gyermekek nevelésének elsődleges színtere a család, ezért vizsgáltam az otthoni környezet hatását a gyermekek szociális vállalkozóképességének fejlődésére nézve. A tanulók és a szülők kérdőívében az úgynevezett híd kérdések segítettek, hogy összehasonlítható legyen a család támogató környezetéről való tanulói és szülői vélekedés. Az 1. ábrán látható eredmények esetében a kiállásra, kommunikációra, bátorságra való ösztönzésen, valamint az önszabályozás támogatásán kívül kétféle t-próbával vizsgálva $p < 0,05$ szignifikancia szinten minden esetben szignifikáns különbség adódott. A legnagyobb különbséget a tevékenységekbe való bevonás esetében, és a tanulói kezdeményezésű közös tevékenységek értékelésében kaptam.



1. ábra. Tanulói és szülői vélekedések átlagai, különbségei

Az interjú alapján elmondható, hogy a pilot-projektben résztvevő tanulók különböző tantárgyakban folyamatos fejlesztésben részesültek, de a kutatásunk szempontjából kiemelt képességeik hangsúlyosan a környezetismeret tantárgy keretein belül. Itt az aktív tanulás lehetőségének biztosítása volt az alap. Az eredmények alapján az alkotásügyben és a motiváltságban tűntek ki leginkább. Negyedik osztályban az alkalmazott projekt tevékenység során a tanulók már maguk választhatják a témakörön belül azt a résztémát, ami leginkább érdekli, és tanulásra, megismerésre motiválja őket. A fejlesztési folyamat egyik különösen látványos eredménye a gyermekek önálló és önirányított tanuláshoz való pozitív viszonya, illetve, hogy családjaik hétköznapi életére is hatással vannak a tanultak.

A „Tervezz, alkoss, cselekedj! Újrahasznosítás” című projektem hat egymásra épülő foglalkozáson valósult meg több héten át. A foglalkozások fejlesztési célját tekintve, mindegyik óra a tervező füzet lépéseire építkezve történt, környezetismeretórák keretein belül. A gyerekek az órán töltötték ki a füzet feladatait, készítették el a várt alkotást azért, hogy teljes mértékben a saját, önálló munkájuk legyen. A tanulók a differenciálás nyújtotta lehetőséget használva töltötték ki az egyes feladatokat füzetükben, a válaszadások eltérő és változatos módon (írás, rajz, fénykép kombinációja) és szinten valósultak meg.

A pilot-projekt alkalmairól és a tervező füzetéről való konklúzióm pozitív, amelyet alátámaszt egyrészt a gyerekek tervező füzetének gondos kitöltése, a kezdeményezett beszélgetésekben való aktív részvétel, és a projekt értékeléséből tapasztalt visszajelzések. Az utóbbi számokban is megnyilvánult, miszerint az osztály több mint fele, 19 tanuló mindennel meg volt elégedve a projekt során, a többi gyermek reflexiójában megjelentek olyan válaszok is, amelyek a saját munkafolyamatukra utaltak vissza.

A projektben részt vett osztállyal utóvizsgálatként, közel fél évvel később töltöttem ki a kérdőívet, majd hasonlítottam eredményét a többi osztályhoz. Egyértelműen látszik, hogy a gyermekek jól emlékeznek a projektre (3. táblázat), s az is, hogy pozitívan értékelik saját szociális vállalkozóképességüket lefedő képességeket.

„Újrahasznosítottam már régi, használt dolgokat úgy, hogy egy újat hoztam létre belőle.”			
Osztály	Fő	p<0,5	
		1	2
5. b	19	3,11	
4. a	24	3,38	
4. c	24	3,46	
5. a	21	3,57	
4. b	24	4,08	
5. c	23		5,00

3. táblázat. Az újrahasznosítási tapasztalat megjelenése a tanulók életében
(Megjegyzés: varianciaanalízissel és Tukey B próbával számolva p<0,001 szinten szignifikánsak a különbségek)

Összegzés

Kitűzött elméleti céljaimat elértem, választ kaptam a kutatás kérdéseire, kifejlesztettem egy kérdőívet, amely a szükséges módosítások után alkalmassá válhat a jövőben egyes osztályok szociális vállalkozóképességét befolyásoló környezet és a tanulói önértékelés feltárására melyre a további fejlesztés épülhet. Gyakorlati célom a kitűzöttek szerint valósult meg, a szakirodalomban talált elméleti alapokra építve és az angol nyelvű füzet mintájára kifejlesztettem egy tervező füzetet a gyermekek számára, melyet a kipróbálás során hasznosnak és motiválónak értékeltek, valamint kidolgoztam egy kihívást, amit projektként eredményesen megvalósítottam. Bízom benne, hogy a következő félévben esedékes szélesebb körű kipróbálás során is eredményes lesz projektem, így, ha csak egy kicsivel is, de hozzájárulhatok a szociális vállalkozóképesség fejlesztésének hazai módszertanának kidolgozásához és terjesztéséhez.

Felhasznált irodalom

- EC/European Commission (2000): *European Report on Quality of School Education*. Publication Office of European Union. Brussels.
- ELTE (2018): "Youth Start" Social Entrepreneurship Programme for Kids – "Youth Start" szociális vállalkozóképesség fejlesztő program gyermekeknek: hétköznapi hősök nevelése- (UKids). Erasmus+ KA201. <https://pak.elte.hu/UKids>
- HERCZ M. (2003): A nevelési vizsgálat szerepe az iskolaértékelésben. *Magyar Pedagógia*, **103**. 1.sz. 57–80.
- HERCZ, M. (2018): *Challenges outside and inside: Creating an international project on entrepreneurship education*. In I. Z. ŽAGAR – A. MLEKUŽ (Eds.) 3rd Annual Scientific Conference Research in Education and Training: International Co-operation as Support to Education and Training. Ljubljana, Szlovénia: Pedagoski Institut, p. 34.
- HERCZ M. (2019): Fiatalok kivándorlásának csökkentése pedagógiai szemléletváltással: a tanuló-központú értékeléstől a szociális vállalkozóképesség fejlesztéséig. *Létünk*, 1.sz. Szerbia, Subotica
- KOMARKOVA, I. – CONRADTS, J. – COLLADO, A. (2015): *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives*. European Commission. Spain.
- KÓSÁNÉ ORMAI V. (1998): *A mi iskolánk*. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében. Iskolafejlesztési Alapítvány. Budapest.
- LINDNER, J. (2004): *What is entrepreneurship and how to teach it?* AEEE Conference in Copenhagen 25 – 27 August 2004
- NAGY J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- NAGY J. (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó. Budapest.
- NAT (1995): 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.
- NAT (2003): 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- NAT (2012): A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- OECD/The European Commission (2014): *The Missing Entrepreneurs: Policies for Inclusive Entrepreneurship in Europe*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264213593-en>
- SZEKSZÁRDI J. (2001): *Nevelési vizsgálatok a pedagógiai gyakorlatban*. Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.
- UN. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2017. *Education transforms lives*. UNESCO Publishing. Paris.
- YOUTHSTART (2018): *Challenges*. <http://www.youthstart.eu/en/challenges/> (megtekintve: 2018. 02. 19.)
- ZSOLNAI A. – KASIK L. (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*. 57. 7–8. sz. 3–15.
- ZSOLNAI A. (1998): A szociális kompetenciafejllettség serdülő korban. *Magyar Pedagógia*. **98**. 3. sz. 187–210.
- ZSOLNAI A. (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös Kiadó. Budapest.
- ZSOLNAI A. (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*. 2. sz. 119–140.
- ZSOLNAI A. (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Bujdosó Petra – Dr. Böddi Zsófia

Az új szociális környezet kihívásainak vizsgálata játékos módszerrel óvodáskorban

Examination of the new social environment challenges in kindergarten with player method

LEKTOR: KERÉKES VALÉRIA

Absztrakt

Az óvodáskorú gyermekek számára legfontosabb biztonságot adó tényezők az ismert, kiszámítható tárgyi környezet és a számukra fontos személyek jelenléte. (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról) Az érzelmi védettség és a biztonságos környezet a gyermek alapvető lelki szükséglete. (SKIERA 1994) A nyári összevont óvoda új fizikai és szociális környezetet jelent sok gyermek számára, ahol ebből adódó kihívásokkal kell a gyermeknek megküzdenie. Kutatásom célja az óvodás gyerekek nyári összevont óvodával kapcsolatos vélekedéseinek feltárása volt. Mindez egy játékos módszerbe ágyazva történt. A gyerekek egy befejezetlen történet folytatását játszották el saját érzelmeik, gondolataik alapján. A játék bizonyos pontjain feltettem kérdéseket is, hogy jobban megismerjem a gondolataikat. A játékhoz egy „nyuszi óvodát” modelleztem és a történet a „nyuszi óvodásokról” szólt. Az adatelemzést 56 (5 év és 6 hónap átlag életkorú, 29 fiú és 27 lány óvodásgyermek) értékelhető jegyzőkönyvön végeztem el. Az eredmények azt mutatják, hogy a gyermekek számára legnagyobb kihívást az új szociális környezet állította nehézségek legyőzése jelenti. Kitüntetett helyen az általuk jól ismert egykorú társak, óvodai csoporttársak hiánya szerepelt mint nehézség. A megküzdési stratégiáikban is az egykorú társakkal való interakció állt a középpontban. A történetbefejezésekből kiderült, hogy az új környezet által nyújtott nagy kihívás ellenére a legtöbb szereplőnek sikerült beilleszkednie az új környezetébe. Tehát az eredményeim azt mutatják, hogy a főként a középső- és nagycsoportos óvodás gyerekek, akiket megkérdeztem, a szociális környezetükben kiemelkedően fontosnak tartják egykorú társaikat. A kutatás továbblépéseként érdekesnek találnám a nyári összevonás kihívásainak, hatásainak óvodapedagógus szemszögéből történő vizsgálatát.

Kulcsszavak: óvodai környezet, nyári összevonás, befejezetlen történet, koragyermekkori kutatás, megküzdés

Bevezetés

Az óvodás korú gyermekek számára nagyon fontos az állandóság, a megszokott környezet, a mindennapi rutin, az általuk ismert és szeretett felnőttek közelsége. Az óvoda szokás és szabályrendszere és az óvodapedagógus állandó jelenléte biztosítja ezeket a feltételeket a gyermekek számára.

Azonban vannak olyan helyzetek, időszakok az intézményekben, mikor ezek a feltételek nem a megszokott módon teljesülnek. Erre példa a nyári összevonás az óvodákban. A gyermekek szociális környezete szinte minden esetben változik, egyrészt a társak cserélődnek, másrészt az óvodapedagógus. Emellett a fizikai környezet is változhat, amikor nem a saját óvodájában van az összevonás. Ilyenkor a szokás-szabályrendszer is felbomlik, átalakul, esetleg minden óvodapedagógus váltáskor részben módosul. Ezek miatt a gyermekben nincs meg az a biztonságérzet, ami az év többi részében megvan a saját csoportjában. Ez a szituáció nem csak a gyerekeknek, de az óvodapedagógusoknak is kihívás. Az új helyzetben nekik is meg kell ismerniük a különböző helyekről érkező gyerekeket és kialakítani egy ideiglenes szokás és szabályrendszert.

A nyári összevonás teremtette szituáció keltette fel az érdeklődésemet, ez indokolta témaválasztásomat. Mindezt a gyerekek szemszögéből vizsgáltam. A bennük felmerülő vélekedésekre, érzésekre, problémákra voltam kíváncsi.

Az eredmények az óvodapedagógusok számára is hasznosak lehetnek, közelebb kerülhetnek a gyermekben felmerülő problémákhoz. Ezek alapján pedig megoldásokat fogalmazhatnak meg, hogy mi segítheti gyerekek számára megkönnyíteni ezt a helyzetet.

Kutatásom elméleti háttere

Kutatásomhoz szorosan kapcsolódik az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (2012) által megfogalmazott óvoda funkciói és gyermekképe. „Az óvodai nevelés az alapelvek megvalósítása érdekében gondoskodik: a gyermeki szükségletek kielégítéséről, az érzelmi biztonságot nyújtó derűs, szeretetteljes óvodai légkör megteremtéséről; a testi, a szociális és az értelmi képességek egyéni és életkor-specifikus alakításáról” (363/2012. (XII. 17.) KORM. RENDELET AZ ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJÁRÓL 2012)

A Skiera által leírt gyermek alapvető lelki szükségletei (az érzelmi védettség, biztonság és odafordulás iránti szükséglete; dicséret, elismerés iránti szükséglete; új tapasztalatok iránti szükséglete; szabadság iránti szükséglete; mások és önmaga iránt érzett felelősségének szükséglete; esztétikai élmények iránti szükséglete; belső állapotainak spontán kifejezésének szükséglete). (SKIERA 1994, idézi GEREKENNÉ-KERESZTY 1996)

Bowlby, illetve a későbbi kutatók és elméletalkotók által megfogalmazott elméletek és kutatások a kötődésről, illetve a kötődés óvodáskori sajátosságairól segítenek megérteni a nyári összevonás nehézségeinek egy részét. A szociális kötődéseken túl a helykötődés kérdései is fontos szerepet játszanak egy ilyen szituáció megértésében. (BOWLBY 2009; OATES 2007; DÜLL 2009)

Az óvodás gyermek társas fejlődése is szorosan kapcsolódik a nyári összevonás problémáinak feltárásához. Kiemelendő a többszólamú játék, az együttes élmény, a hagyomány képződés fontossága egy óvodás csoportban, illetve, hogy ezek egy nyári összevonás alatt nehezebben valósulnak meg. (MÉREI-V. BINÉT 1970)

Empirikus kutatás

Célkitűzések

A kutatásom célja az volt, hogy megismerjem a gyermekek vélekedését a nyári összevonásról annak kihívásairól, nehézségeiről. Megismerni az új helyzethez való alkalmazkodási stratégiáikat. Kideríteni a számukra legnagyobb nehézséget okozó tényezőt ebben a helyzetben. Rájönni, hogy az új szociális vagy fizikai környezet okoz nagyobb kihívást számukra. Ahhoz, hogy ezekre a kérdéseimre választ kapjak, egy olyan játékos módszert dolgoztam ki és alkalmaztam, amiben a gyerekek a játékkal mondják el a saját gondolataikról a témával kapcsolatban. Ez egy irányított játék, ami nem didaktikus, de alkalmas arra, hogy a gyermekek válaszoljanak az általam megfogalmazott kérdésekre.

Egy nyuszi óvodában a nyuszi óvodások kapnak egy újonnan érkező nyuszi társat (továbbiakban: „új nyuszi”), aki nagyon szomorú. A gyerekekkel közös játékban kiderül, miért szomorú ez a nyuszi, hogyan tudnánk felvidítani és, hogy végül ez sikerül-e, illetve beilleszkedik-e a többiek közé. Három ponton lépek be a játékba, hogy ne tereldődjön el a kutatási kérdéseimről a játék menete, illetve megtudjam a választ a kutatási kérdéseimre.

Kutatási kérdéseim a szociális kapcsolataikra, azok kiépülésére, vagy hiányukra fókuszáltak. Ezek a következők voltak:

1. Hány esetben szomorú azért a nyuszi, mert konkrét személy(ek)e)t hiányol? (anyuka, óvópedagógus, barát(ok))
2. Hány esetben szomorú azért a nyuszi, mert nem ismeri az új környezetét (fizikai környezet és szociális környezet együttesen)?
3. Hány esetben látják a gyerekek a felvidítés megoldását abban, hogy az óvónővel valamilyen interakcióba lépnek?
4. Hány esetben látják a felvidítés lehetőségét abban, hogy a társaikkal játszanak, összebarátkoznak?
5. Hány esetben jelenik meg a játék során a legjobb barát személye?
6. Azok között, ahol megjelenik a legjobb barát, hány esetben választanak olyat, aki hasonló kinézetre, mint az „új nyuszi”?
7. Hány esetben nem tud beilleszkedni az „új nyuszi” a játék végére?

Előfeltevéseim a következők voltak:

- Feltételeztem, hogy legnagyobb arányban személyeket fognak hiányolni.
- Feltételeztem, hogy legnagyobb arányban a társakkal való játék, barátkozás lesz a felvidítés módja.
- Feltételeztem, hogy több esetben lesz pozitív vége a játéknak, tehát az „új nyuszi” be tud illeszkedni az óvodába.

Kutatási módszer

Módszerként a befejezetlen történetet alkalmaztam. A gyerekek a játék során egy általam megkezdett játékba ágyazott történetet szőnek tovább. Másrészt a játék bizonyos pontjain feltettem konkrét kérdéseket a szereplők érzéseiről, az események alakulásáról.

Három kérdést tettem fel a játék során:

1. *Miért szomorú az újonnan érkező nyuszi társ?*

Ezzel a kérdéssel azt akartam megtudni, mi jelent kihívást a számukra az új környezetben.

2. *Hogyan tudnánk felvidíteni?*

Itt a gyermek problémamegoldó, megküzdési stratégiájára voltam kíváncsi.

3. *Még most is szomorú az „új nyuszi”?*

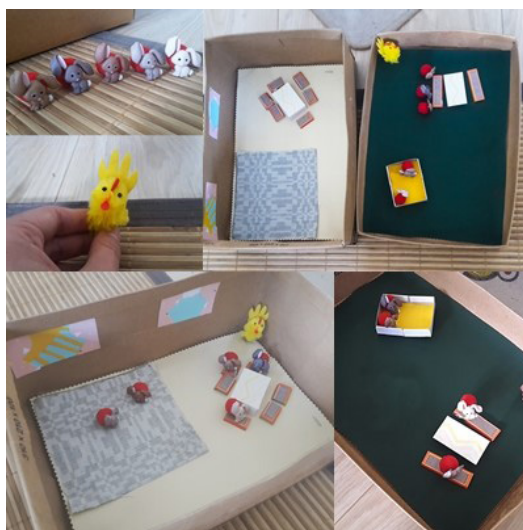
Azt gondolom, ha csökkent a szomorúság, vagy elmúlt, az azt jelenti, hogy jobban érzi magát, a stressz megszűnt, vagy csökkent. Mindez a későbbiekben pedig a beilleszkedéséhez vezethet.

Kutatás időpontja és a vizsgálati személyek

A kutatást 2017 június utolsó két hetében, illetve július első hetében végeztem, négy budapesti óvodában, nyári összevont csoportokban. A játékot a szabad játék ideje alatt játszottam a gyerekekkel. A kétszemélyes játékhelyzet átlagosan 10–12 percig tartott. 56 a kutatás szempontjából értékelhető jegyzőkönyv született. A gyermekek átlag életkora 5 év 6 hónap, a legfiatalabb 3 éves 5 hónapos, a legidősebb 7 éves 1 hónapos korú volt.

Kutatási eszközök

A kutatás eszköze a játék volt. Cipős dobozból készítettem egy „nyuszi óvodát”. (1. ábra) Csoportszobával és udvarral, egyszerű kidolgozásra törekedtem, hogy a gyerekek használják a fantáziájukat, kreativitásukat. Ezt segítettem 4 fehér, papírral bevont gyufás skatulyával, amiből még készíthettek bútorokat, vagy amire még szükségük volt a játékukhoz (ezeket 3 gyerektől eltekintve mindenki használta a játékához). A játékbábuk közül a nyuszik voltak az óvodások, a csirke pedig az óvónő. A játékeszközben az „új nyuszival” együtt összesen 6 nyúl van. Színüket tekintve 3 pár, szürke, barna, fehér.



1. ábra. „Nyuszi óvoda” a játék eszköze

Eljárás és adatgyűjtés

„Nyuszi óvoda”, ahol nyulak az óvodások, a csirke pedig az óvónő, ezzel játszottak a gyerekek. A nyuszi óvodába összesen 5 nyuszi óvoda jár. Miután a gyerekek birtokba vették a játékot, feloldódtak, én is beléptem a játékba és bevitettem egy új nyuszt. Elmondtam, hogy azért érkezett ide, mert nyárra bezárt az óvodája, de ez a nyuszi nagyon szomorú. Ekkor megkérdeztem, hogy szerintük miért szomorú a nyuszi. Ha túl általános válasz született, akkor tovább kérdeztem őket. Ezek után megkérdeztem, hogy hogyan vidíthatnánk fel. Majd miután erre is feleltek, hagytam, hogy játszanak tovább. Amikor láttam, hogy a játék egy alkalmas lezáráshoz érkezik (pl.: alvásidő az oviban, jönnek a nyuszikért a szüleik), megkérdeztem, „Még mindig szomorú az „új nyuszi”?” Majd erre feleltek, és ők a történet továbbszövésével lezárták a játékot.

Az alábbi iránymutató kérdéseket tettem fel a játék során:

„Miért szomorú az „új nyuszi”?”; „Hogyan tudnánk felvidítani?”; „Most is szomorú még a nyuszi?”

Az adatgyűjtés jegyzőkönyv készítésével valósult meg. A jegyzőkönyvek alapján a feltett kérdéseimre érkező válaszokat kategorizáltam és a kategóriák előfordulási gyakoriságát vizsgáltam.

Eredmények

A következőkben a kutatás főbb eredményeit ismertetem, amelyeket ábrákban és táblázatokon keresztül szemléltetek: A „Miért szomorú a nyuszi?” kérdésre adott válaszokat a fent leírtak szerint 7 kategóriába soroltam be. Ezek az 1. táblázatban láthatóak.

Miért szomorú az „új nyuszi”?	
Gyermekek válaszaiból létrehozott kategóriák	Kategóriába tartozó válaszok száma
Hiányzik a barátja	26
Hiányzik az óvónő	11
Hiányzik az ismerős környezet	9
Hiányzik az anyuka	7
Hiányoznak a játékok	6
Nem tudja	4
Veszélyeztetve érzi magát	3

1. táblázat. „Miért szomorú az új nyuszi?” kérdésre érkező válaszok megoszlása

Legtöbb esetben, (26 alkalommal; 39,39%) a barátokat hiányolták. Második leggyakrabban előforduló válasz (11; 16,67%) az óvónő hiányára utalt. A harmadik leggyakoribb válasz (9; 16,07%) az új környezet idegenségére, régi megszokott, ismert környezet hiányára utalt. 7 esetben (10,61%) jelent meg az anyuka hiánya problémaként. 44 esetben (66,67%) hiányoltak személyeket.

Az „új nyuszi” felvidítésére vonatkozó válaszok a következő képen alakultak:

Az 56 játékból a legtöbben, 33 gyerek (58,93%) gondolta úgy, hogy az vidítja fel, ha a társakkal kapcsolatot létesít, játszik, barátokat szerez. Ugyanannyi, 6-6 (10,71%-10,71%) gyerek mondta azt, hogy az óvónővel való interakció, „barátkozás” felvidítja az „új nyuszt” illetve, hogy az óvónővel és a társakkal is ki kell alakítani interakciót, ahhoz, hogy ne legyen szomorú az „új nyuszi”. 4 esetben (7,14%) gondolták úgy, hogy a felvidítésének egyetlen módja, ha ajándékot kap. Ugyanennyi esetben gondolták úgy, hogy interakcióba kell kerülnenek a társakkal, de ajándékot is kapniuk kell. Csak egy gyermek (1,78%) gondolta, hogy az óvónővel való kapcsolat teremtés és az ajándék együtt kell megjelenjen. Kettő gyerek szerint (2,57%) nem lehet semmivel felvidíteni a nyuszt. 43 olyan válasz volt (76,78%) ahol megjelentek a kortársak a felvidítés „érdekében”.

A gyerekek játékában megjelent a legjobb barát fogalma is, ennek előfordulása a játékokban 36% (20 esetben) volt.

A játékban az utolsó kérdésem az volt, hogy „Még most is szomorú az „új nyuszi”?”. Az erre adott válaszuk alapján következtettem arra, hogy beilleszkedett –e az „új nyuszi” a nyári csoportjába. Beilleszkedésnek értékeltem azokat a válaszokat, amelyekben a nyuszi már nem volt szomorú. 51 játékban a gyerekek az utolsó kérdésekre, azt válaszolták, hogy már nem szomorú az „új nyuszi”. Öt gyermek játékában nem sikerült felvidíteni. Egy gyermek játékában az érzelmek külön váltak a cselekvéstől: „attól még, hogy játszanak vele nem lesz vidám”.

Következtetések

Következtéseimet a játék során feltett három irányított kérdés köré rendeztem.

Az első kérdés, „Miért szomorú az új nyuszi társ?” és az erre érkező válaszok tárják fel, hogy mik a gyermekek számára a *kihívások* egy ilyen típusú helyzetben, mi hiányzik neki a régi, megszokott környezetéből való kiszakadaskor. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy központi szerepe van a gyerekek életében a kortársaknak. Legnagyobb arányban őket hiányolták. Elgondolkodtató eredmény, hogy a „saját” óvodapedagógusukat, akikkel az év nagy részét töltik csupán a gyerekek ötöde hiányolta. A régi, ismerős környezet közel annyian hiányolták, mint óvodapedagógusukat. Tehát a helykötődés is fontos szerepet játszik az óvodások életében. (DÜLL 2009)

A második „Hogyan vidíthatnánk fel az „új nyuszi”?” kérdéshez kötöttem a gyerekek a *megküzdési stratégiáikat* az új fizikai és szociális környezet támasztotta akadályokkal szemben. Itt is hasonló eredményeket kaptam. A felvidítés módjában is a kortársak szerepe kiemelkedő. A társas támogatás jelentős szereppel bír a megküzdési stratégiájukban. Emellett, hogy a barátság, legjobb barát kifejezés használatában megnyilvánult az egykorú társakhoz fűződő kötődés (még akkor is, ha ez nem a felnőttek által értelmezett barátságot takarja).

A harmadik és egyben utolsó „Még most is szomorú az „új nyuszi”?” kérdésre érkező válaszokból vontam le következtetéseket a *beilleszkedésre* vonatkozóan. Az, hogy a gyerekek játékának 91,07%-a zárult úgy, hogy az „új nyuszi” már nem szomorú, azt mutatja, hogy a gyermekekben benne van a megküzdési stratégia, a közösséghez való tartozás szükséglete, a társas élmény igénye.

Az eredményeket befolyásoló, torzító tényezők és a kutatási módszer korlátai

Természetesen a kutatási eredmények alakulásában szerepet játszott, hogy a gyermekek 95%-ban nem kiscsoportosok voltak és, hogy év végén az összevonás első heteiben történt a kutatás. Azt feltételeztem, hogy a frissen, aktuálisan megélt élmény élesebben kirajzolódik a nyári összevonás elején, mintha utólag kérdezném a gyerekeket erről, amikor már megküzdöttek a problémával. Érdekes lenne a kiscsoportosok vélekedésére való fókuszálás, hogy megtudjuk a fiatalabb életkorban, (mikor még bizonytalan az óvodai közeg) megjelenő válaszokban milyen arányban jelenne meg a szorongás okaként a hozzájuk közel álló felnőtt (óvodapedagógus) hiánya.

Az eredményeket esetleg torzító tényezőt abban látom, hogy a gyermekek nem mindig voltak a játékra motiváltak. Ez egyben a kutatás korlátainak egyikét is jelentette.

Másik korlátja a kutatásnak, hogy a minta viszonylag kicsinek mondható (ez a kvalitatív jellegéből is adódik). Ezért az eredményeim természetesen nem általánosíthatók és csak megkötésekkel vonhatók le következtetések belőle.

Összegzés, kutatás folytatásának lehetőségei

Az eredmények azt mutatják, hogy a nyári összevont óvoda a gyermekek számára az új szociális környezet szempontjából jelent kihívást. Leginkább az ismerős velük egykorú társaikat hiányolják és abban látják a probléma megoldását, hogy az új csoporttársaikkal interakcióba lépnek. A legtöbb játékban sikerült megküzdenni az új környezet teremtette problémával, ami azt mutatja, hogy a gyerekek törekednek egy ilyen szituációban a megoldás megtalálására.

Tovább lépési lehetőségek

1. A gyerekek válaszaiban kevésbé emelkedik ki az óvodapedagógus szerepe, így egy következő kutatásban meg lehetne vizsgálni az óvodapedagógus személyének fontosságát az óvodások számára, és ennek eltéréseit a kis-, középső-, és nagycsoportos gyermekek vélekedésében.
2. A kutatásban számomra figyelemfelkeltő volt a barátság megjelenése a gyermekek válaszaiban. Egy másik kutatásban árnyaltabban lehetne vizsgálni a kérdést, hogy a gyermekek ebben az életkorban mit értenek a barátság, a legjobb barát fogalma alatt. Miért fontos nekik, mire mondják, hogy barát, legjobb barát.
3. Érdekes lenne hozzáilleszteni az óvodapedagógusok nézőpontját is a kérdéshez.

Felhasznált irodalom

363/2012. (XII. 17.) KORM. RENDELET AZ ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJÁRÓL.

[HTTPS://NET.JOGTAR.HU/JR/GEN/HJEGY_DOC.CGI?DOCID=A1200363.KOR](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR) (utolsó letöltés: 2018.02. 01.)

BOWLBY, J. (2009): *A biztos bázis*. Animula Kiadó, Budapest

DÚLL A. (2009): *A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedés*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.

GEREBEN F. – KERESZTY Zs. (szerk.)(1996): *Különböznek*. BTF. Budapest.

MÉREI F. – V. BINÉT Á. (2016): *Gyermekekléktan*. Libri. Budapest.

OATES, J. M. (2007): Kötődési kapcsolatok. In: WOODHEAD, M. – OATES, J.(2007): *Fókuszban a kisgyermekkor I*. The Open University. Milton Keynes, United Kingdom.

Károlyi Borbála – Pintér Marianna

Matematikatanítás a digitális bennszülöttek nyelvén

Teaching mathematics for Digital natives

LEKTOR: DR. BAGOTA MÓNKA

Abstract

My research is about the new generation, especially how their skills changed throughout the last few years. Nowadays teachers are experiencing a new generation, which is called the Alpha-generation. They were born in the era of digital technologies and it seems like their learning skills and learning strategies are affected by the use of computers, mobile phones, etc. even in the early days of their childhoods. In my research I have investigated whether the teachers can feel the difference between the generations, or not. If so, which skills are more or less developed than others? What is the most effective way to motivate them? And what difficulties teachers have to face in everyday terms? In my opinion it is a very important topic, because the world is changing and teaching strategies have to keep up with it. We should provide the best education for the actual generations.

Kulcsszavak: digitális, alfa-generáció, matematika, képességek, összehasonlítás

Bevezetés

A XXI. században egymást követik a dinamikusabbnál dinamikusabb változások. Egyik pillanatról a másikra születnek és terjednek el világszerte új technológiák, amik megváltoztatják hétköznapijainkat. A világ soha nem látott gyorsasággal fejlődik folyamatosan változtatva az emberek igényeit is. Az alsó tagozatos oktatás elsődleges céljai a későbbi tanulmányok megalapozása, a motiválás, az érdeklődés felkeltése a tanulás iránt. Hogyan lehetne a kiskolások érdeklődését felkelteni és megfelelően fejleszteni őket, ha többnyire korszerűtlen eszközöket alkalmazunk ennek elérése érdekében? És hogyan lehet áthidalni azt a generációs szakadékot, amely a tanárok és diákok között érzékelhető? Hiszen az a minimum 15–20 év korkülönbség, amely elválasztja a két csoportot gyakorlatilag egy komplett technológiai generációváltásnak felel meg. Szerencsére a mai oktatásban is találkozunk számos haladó módszerrel, technikával, azonban e téren mindenképpen van még hova fejlődni.

Bár a kétezres évek elején számos tanulmány született az újabb nemzedékek oktatásával kapcsolatban, azóta viszont nem helyeződött akkora hangsúly erre a területre, mint amekkorát megérdemelve, valamint a meglévő kutatások gyakorlati alkalmazása kevésbé látszik megvalósulni. Márpedig a Z-generációt megcélzó kutatások megjelenése óta, a jelenlegi első, második évfolyam már az Alfa-generációt képviseli, amiről lényegesen kevesebb információval rendelkezünk, a korábbiakhoz képest.

Ezeknek a gyerekeknek másra van szükségük. Más kelti fel az érdeklődésüket és másképpen tanulnak. Kutatásom során azokra a kérdésekre kerestem a válaszokat, amik az alfa-generáció igényeire irányulnak, mivel lehet igazán megragadni a figyelmüket, felkelteni és fenntartani az érdeklődésüket, tudásvágyukat, hogy az hatékony legyen, a megszerzett tudásuk pedig rögzüljön. Továbbá, milyen képességeik erősebbek, mi okoz számukra nehézséget a tanulás során a korábbi generációkhoz képest, és ezeket hogyan lehet korszerűen fejleszteni a matematika tanítás folyamán.

Digitális bennszülöttek

A „digitális bennszülött” illetve „digitális bevándorló” fogalma először **Marc Prensky** „Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók” című 2001-es cikkében bukkant fel és azóta is a téma egyik kulcsfogalmává vált, annak ellenére, hogy egyes kutatók megkérdőjelezzik, hogy léteznek-e egyáltalán a „**digitális bennszülöttek**”.

A „digitális bennszülöttek” elnevezést lényegében az információs társadalomban felnövekvő generációra értjük, akik bizonyos területeken igen fejlett digitális kompetenciával rendelkeznek, és eltérő kulturális környezetben nőnek fel, mint az elődeik. A „digitális bevándorlók”, azaz az előző nemzedék, akik bár széles körben ismerik a modern eszközök alkalmazási módjait, használatuk során mégis megjelenik náluk a Prensky által „akcentusként” emlegetett elem, amely mély szakadékot képez a két említett generáció között. Itt is érvényesül ugyanis, a nyelvtanulásnál már megfigyelt jelenség, miszerint másképp gondolkodik, cselekszik az, aki az adott nyelvi környezetbe születik, mint az, aki később tanulás során sajátította el a tudást.

„A digitális bennszülöttek hozzá vannak ahhoz szokva, hogy rendkívül **gyorsan kapnak információt**. Szerezik a dolgokat **párhuzamosan feldolgozni, egyszerre több mindennel foglalkozni**. Jobban kedvelik az ábrákat, képeket, mint a szöveget, és nem fordítva. Jobban szeretik a **véletlen elérést** (mint a hipertext). Hatékonyabbak, ha **hálózatban** működhetnek. Táptalajuk az **azonnali megerősítés** és a **gyakori jutalmazás**. Előnyben részesítik a **játékot** a ”komoly” munkával szemben” (PRENSKY 2001: 2)

A kutatásom céljai

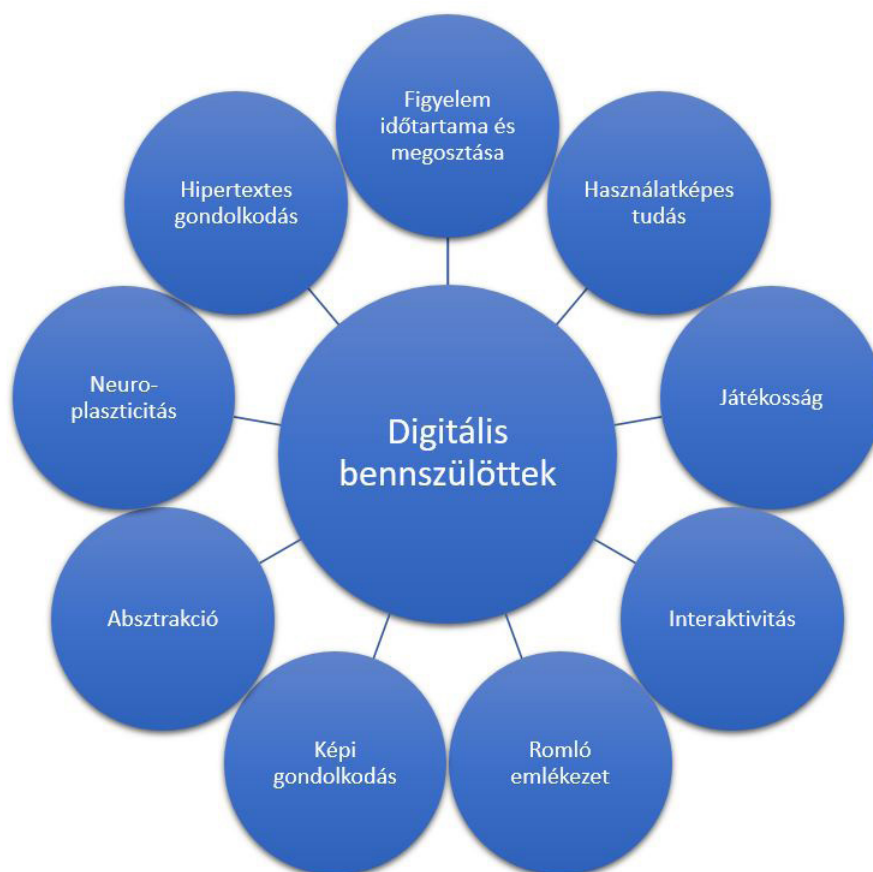
A kutatásom elsődleges célja az **Alfa-generáció** bővebb megismerése volt, hogy képet alkothassunk a generáció képességeiről, azok fejlettségi szintjéről. Az Alfa-generációba a 2010. január 1. után született gyerekek tartoznak, ez azt jelenti, hogy ők most legfeljebb 1–2. osztály körül járnak tanulmányaik során. Ez az évszám természetesen lakóhelyenként, országonként eltérő lehet, de általánosságban a digitális technológia fellendülésétől számítjuk a generáció megjelenését. A táblázatban látható, hogyan követik egymást a generációk Magyarországon az elmúlt évszázadban. Azért tartom nagyon fontosnak az új generáció kérdését, mivel a Z-generációról is viszonylag kevés kutatás született, azonban az Alfa-generációval kapcsolatban még kevesebb információval rendelkezünk, annak ellenére, hogy a gyakorló pedagógusoknak már ezen generációt érintő problémákkal kell szembenéznük a mindennapokban.

A generáció elnevezése	Születési idő
X-generáció	1965–1979
Y-generáció	1980–1994
Z-generáció	1995–2009
Alpha-generáció	2010–

A kutatásom során 7 hipotézist állítottam fel.

A kutatás módszertanának bemutatása

Először egy **kvalitatív formát** választottam, amelynek során interjút készítettem Prutkay Zoltánné tanárnővel, aki közel 40 éves szakmai tapasztalataival hozzájárult, hogy a kérdőívben feltett kérdéseket, valamint válaszlehetőségeket a megfelelő átgondoltsággal állítsam össze. A tőle kapott válaszok és a szakirodalom alapján készítettem az alábbi ábrát, a digitális bennszülötteket jellemző tulajdonságokról.



Az ábrán két fogalom jelenik meg, amely széleskörben még nem annyira ismert: a hipertextes gondolkodás, annyit jelent, hogy a gondolkodás során, internetes linkek működéséhez hasonlóan egyes gondolatok előhívják korábbi tapasztalatokat. És a neuroplaszticitás, ami pedig az agy folyamatos újraszerveződését jelenti. Az agy teljes életünk során újraszervezi magát különböző ingerek hatására, mint például a digitális eszközök használata során minket érő ingerek.

Ezután, **kvantitatív kutatásom** során, interneten keresztül gyakorló pedagógusokkal osztottam meg a kérdőívet. A kutatásom nem reprezentatív, csupán pilot-kutatóként szolgálhat további kutatások számára.

A kutatás eredményeinek bemutatása

A kérdőívre 53 válasz érkezett be, ezek alapján igazoltam, illetve cáfoltam meg a felállított 7 hipotézisemet.

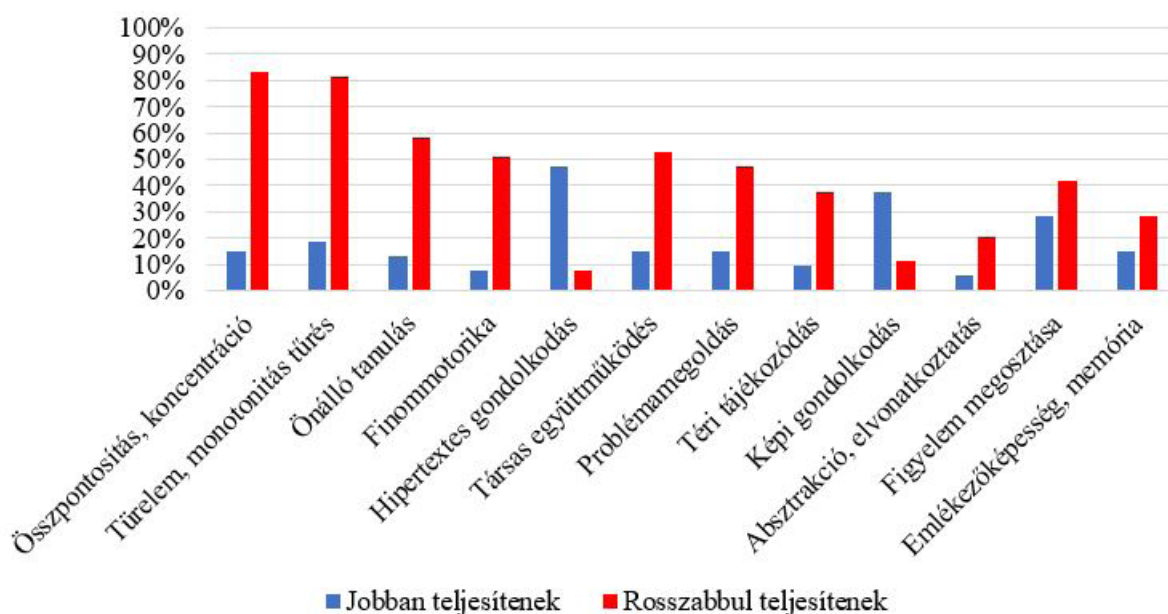
1. *hipotézis:* Az **Alfa-generáció** tudása, képességei, viselkedése kimutathatóan **eltér** az eddigi generációktól. A kitöltők 92,5%-a érzékelt különbséget az előző generációk és a mostani között, ez alapján elmondható, hogy az általam megkérdezett pedagógusok körében érzékelhetően elkülönülnek a generációk bizonyos területek fejlettségében.

2. *hipotézis:* A generáció **erősségei** a képi gondolkodás, a hipertextes gondolkodás, a figyelem megosztása, az absztrakció, elvonatkoztatás, valamint az önálló tanulás fejlett szintje.

3. *hipotézis:* A generáció számára **nehézséget jelent** a problémamegoldó gondolkodás, az összpontosítás, koncentráció, a türelem és monotonitástűrés, a téri tájékozódás, az emlékezőképesség, a finommotorika, valamint a társas együttműködés.

A 2. és 3. hipotézisemet együtt vizsgáltam. Az egyik a generáció erősségeit, a másik a generáció gyengeségeit emeli ki. Kifejezetten érdekes volt látni, hogy egyetlen terület sem kapott kizárólag erősség vagy kizáróan csak nehézség jelölést. Minden területre érkezett legalább egy-egy jelölés. A következő diagram szemlélteti a megjelölt

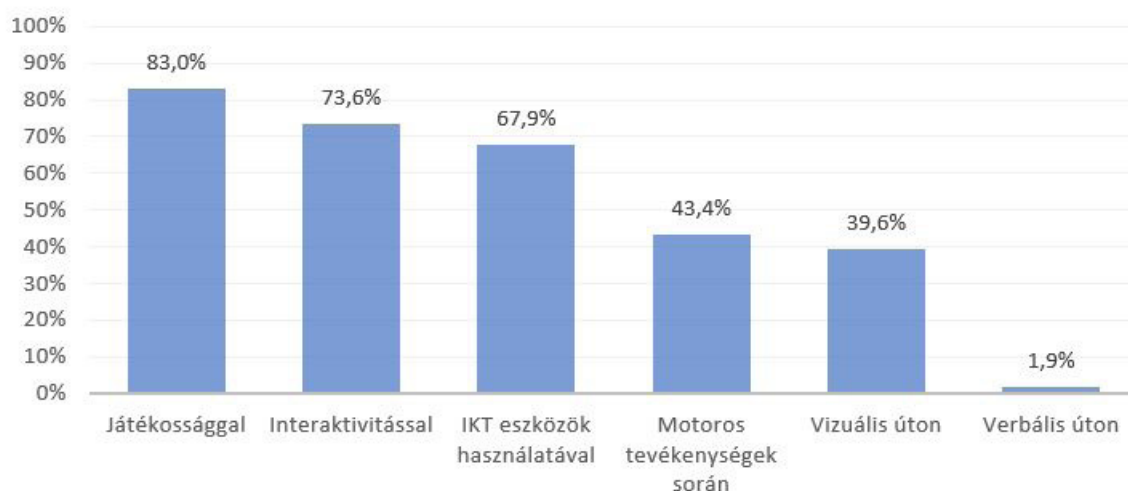
2-3. hipotézis: Képességek összehasonlítása



Kiemelten nehézséget jelentő terület az 53 pedagógus válasza alapján: az összpontosítás, koncentráció, valamint a türelem, monotonitás tűrés. Emellett viszont nagyobb arányban jelölték fejlettebbnek, mint fejletlenebbnek a hipertextes gondolkodást, valamint a képi gondolkodást. Kiemelném még az absztrakciós képességet, mivel erre a területre érkezett a legkevesebb megjelölés, ez azt jelenti, hogy ezen a területen érzékelhető legkevésbé a változás, holott a képek, videók világában jóval magasabb szintre lenne szükségünk.

Ami más eredményt mutatott, mint azt előre gondoltam, az a figyelemmegosztás, az absztrakciós képesség, valamint az önálló tanulás, amit én az erősségek közé soroltam, de ehhez képest inkább a nehézség felé billen a mérce. Ez azért érdekes, mivel ezen képességekre szükségünk van az IKT eszközök használata során. Ezek szerint azonban ezek az eszközök mégsem fejlesztik ezeket a területeket megfelelő mértékben, tehát ehhez egy tudatos tanítói fejlesztés szükséges.

4. hipotézis: Az Alfa-generációt verbális úton lehet a legkevésbé **motiválni**, ehhez tevékenykedtetésre, vizualításra, játékosagra, interaktivitásra, motoros tevékenységekre, valamint időnként IKT eszközök használatára van szükség.



A beérkezett válaszok alapján a tanítás során fellépő nehézségeket az ábrán látható csoportokba soroltam. A sötétkéék oszlopok jelzik azokat a területeket, amelyek a hipotézisem szerint a legnagyobb nehézséget okozzák: a figyelem hiánya, a türelem hiánya, valamint a fegyelmezés. A grafikonon jól látszik, hogy elképzelésem összhangban volt az eredményekkel, azonban feltételezésemmel szemben, a válaszadók szerint, a társas együttműködést nem jelent akkora problémát, mint ahogy én azt előre gondoltam.

Az utolsó két hipotézisem összefüggések vizsgát különböző adatok között. Az összefüggés vizsgálatot SPSS programban végzett χ^2 - próbával.

6. hipotézis: Kimutatható **kapcsolat van a lakóhely típusa és a tanulók képességei, tapasztalati bázisa között.**

A 6. hipotézisemet végül elvettem, mivel nem volt kimutatható kapcsolat a lakóhely típusa, valamint a tanulók képességei között.

7. hipotézis: Kimutatható **kapcsolat van bizonyos képességterületek fejlettsége, illetve fejletlensége között.**

Az elemzés során először külön-külön egy „fejlettebb”, illetve „fejletlenebb” területeket tartalmazó táblázatba foglaltam az adatokat, hogy láthassam, hogy hányan jelölték az adott képességeket egyidejűleg. Ezután kerestem kapcsolatot mind a fejlettebb, mind a fejletlenebb területek között, a talált kapcsolatokat színes négyzetekkel jelöltem. Ezután összevettem a két táblázatot, az egyesítés után keletkezett ábrán, a sárga négyzetek azt jelölik, hogy mely képességpároknál volt kimutatható kapcsolat mind a fejlettebb, mind a fejletlenebb területen.

	képi gondolkodás	problémamegoldás	hipertextes gondolkodás	összpontosítás, koncentráció	türelem, monotonitás tűrés	figyelem megosztás	absztrakció, elvonatkoztatás	téri tájékozódás	emlékezőképesség, memória	önálló tanulás	finommotorika	társas együttműködés
képi gondolkodás												
problémamegoldás												
hipertextes gondolkodás												
összpontosítás, koncentráció												
türelem, monotonitás tűrés												
figyelem megosztás												
absztrakció, elvonatkoztatás												
téri tájékozódás												
emlékezőképesség, memória												
önálló tanulás												
finommotorika												
társas együttműködés												

Mivel a χ^2 -próbával a kapcsolatok irányát nem lehet kimutatni, ezért az ábra az átlóra szimmetrikus, így 9 ilyen képességpárt találtam:

- Problémamegoldás- absztrakció, elvonatkoztatás
- **Hipertextes gondolkodás- képi gondolkodás**
- Hipertextes gondolkodás- finommotorika
- Hipertextes gondolkodás- társas együttműködés
- **Összpontosítás, koncentráció- türelem, monotonitás tűrés**

- Önálló tanulás- problémamegoldás
- Önálló tanulás- összpontosítás, koncentráció
- Önálló tanulás- emlékezőképesség, memória
- Önálló tanulás- társas együttműködés

Kiemelkedő a hipertextes gondolkodás és a képi gondolkodás, valamint az összpontosítás és a türelem kapcsolata. Ezenkívül szembetűnő, hogy nagy arányban tűnik fel a táblázatban az önálló tanulás, valamint a hipertextes gondolkodás pár is, ezek alapján, feltételezhetően ezek olyan képességterületek, amelyek fejlettsége több másik területtel is összefüggésben áll, ezért ezekre érdemes kiemelt figyelmet fordítani. Ezen kapcsolatok irányát további kutatásokkal lehetne vizsgálni.

Összegzés

Összességében a hipotézisek közül hármat teljes egészében sikerült igazolnom, hármat részben, egyet pedig teljes egészében elvettem.

A kutatás alapján kritikusnak talált területek a felsorolásnál láthatók, ezek fejlesztésére dolgozatom végén található játék- és feladatgyűjteményt hoztam létre, amelyben kitérek a matematika órák keretein belül, mind az IKT eszközökkel, mind a hagyományos eszközökkel történő fejlesztésükre.

A legfontosabb fejlesztési területek a következők:

- Koncentráció, összpontosítás
- Figyelemmegosztás
- Türelem, monotonitás tűrés
- Önálló tanulás
- Társas együttműködés
- Finommotorika
- Téri tájékozódás
- Emlékezet
- Beszédértés, szókincs
- Absztrakt gondolkodás
- Kritikai gondolkodás

A kutatás alapján úgy tűnhet, hogy az Alfa-generáció a képességek területén visszamaradottabb az eddigiekhez képest, de ez így nem jelenthető ki, hiszen a hagyományos képességek terén ugyan mutatkoznak hiányosságok az előző generációkhoz képest, azonban olyan újszerű képességekkel rendelkeznek, amik akár 100 évvel ezelőtt még egyáltalán nem is léteztek, márpedig a jövő szempontjából ezek nagyon lényeges területek lehetnek.

Köszönetnyilvánítás:

Szeretnék köszönetet mondani a konzulensemnek, Pintér Marianna tanárnőnek, amiért rendszeres konzultációink során nagyban hozzájárult a dolgozatom megvalósításához.

Továbbá Dancs Gábor tanár úrnak, amiért tanácsaival segítségemre volt a kutatás kiértékelése, az eredmények vizsgálata során.

Prutkay Zoltánné tanárnőnek, aki válaszaival hozzájárult a kérdőívem megalkotásához, valamint a kérdőívet kitöltőknek, akik meglátásaikkal segítették a kutatásomat.

Továbbá szeretném megköszönni az ELTE TÓK matematika, valamint informatika tanszékének, amiért lehetőséget biztosítottak a dolgozatom elkészítéséhez szükséges programok (Smart Notebook 11, SPSS program) hozzáférésehez, használatához.

Felhasznált irodalom

- DEZSŐ R. A. (szerk.) (2014): *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával*. PTE BTK NTI, Pécs.
- FEJÉR Zs. (2018): *Azt hiszem...-ég a ház*. In: Tanító folyóirat 2018. szeptemberi szám.
- FORGÓ S. – HAUSER Z. – KIS-TÓTH L. (2001): *Médiainformatika: a multimédia oktatástechnológiája*. EKF Líceum Kiadó, Eger.
- GYARMATHY É. (2011): *A digitális kor és a sajátos nevelési igényű tehetség*. Fordulópont.
- KÖFALVI T. (2006): *E-tanítás: információs és kommunikációs technológiák felhasználása az oktatásban: alapismeretek a tanári mesterségre készülők számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KULCSÁR Zs. (2009): *Az integratív e-learning felé*. Kulcsár Zsolt, Budapest.
<http://kvt96.lib.uni-miskolc.hu/vegyes/0027/elearning.pdf> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 05. 26.
- TAPSCOTT, D. (1997): *Growing Up Digital: The Rise of Net Generation*. In: Kulcsár Zsolt 2009. *Az interaktív e-learning felé*. Kulcsár Zsolt, Budapest.
- POORE, M. (2015): *Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban?*
- PRENSKY, M. (2001): *Digital natives, digital immigrants*.
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 05. 26.
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> Utolsó letöltés dátuma: 2018. 05. 26.
- SOVÁNY I. (2002): *A multimédia alkalmazása az oktatásban*. OKKER Kiadó, Budapest.

Tünde Reháková – Dr. Habil. Szarka László

Magyar tannyelvű központi iskolák és kisiskolák a Mátyusföldön¹

Hungarian central schools and small schools in the Matthew's Land

LEKTOR: DR. LÓZSI TAMÁS

Absztrakt

Munkámban a határon túli kisebbségek fennmaradásának egyik kulcskérdésére kerestem a választ, hogy milyen összefüggések vannak a szlovákiai magyar népességfogyás és az iskolaválasztási szokások között. Írásomban a felvidéki kisiskolák és központi iskolák dilemmáját elemzem, különös tekintettel a mátyusföldi tájegységre. A külföldi asszimilációs tényezők mellett az identitásváltás kérdésére, és különösen az iskolaválasztást befolyásoló tényezőkre összpontosítok. Az összes szlovákiai magyar iskola kénytelen felvenni a lépést és versenybe szállni első-sorban a szlovák oktatási intézményekkel. A megoldás keresése közben egyértelművé válik, hogy a magyar iskolák megerősítését csak az oktatás minőségének javításával lehet előmozdítani. Továbbá az új oktatási módszerekkel, az oktatási és tanulási feltételek javításával, valamint az iskolák oktatást elősegítő technológiai berendezéseinek alkalmazásával a magyar intézmények felvehetnék a versenyt a szlovák iskolákkal. Munkám négy nagy témakör köré csoportosul. Elsősorban a népességcsökkenés és az asszimiláció kérdésével, másodsorban a felvidéki kisiskolák és központi iskolák dilemmájával foglalkozik. A harmadik fejezetben a központi és kisiskolák kérdéskörét a mátyusföldi régió területén elemzem. A negyedik rész az egyes problémákra vonatkozó javaslatokat és megoldásokat tárgyalja. Összességében azokban a magyar falvakban, ahol a kisiskola a helyi magyar kulturális élet utolsó bástyája, fontosnak tűnik a központi iskolával való együttműködés kiterjesztése és a személyre szabott oktatás minőségi mutatóinak elmélyítése az iskolákban.

Kulcsszavak: központi iskola, kisiskola, általános iskola, asszimiláció

Bevezető

A határon túli kisebbségek fennmaradásának egyik kulcskérdése, hogy mennyire áll módjukban anyanyelven tanulni. A mindenkori magyar kormány Trianon óta szívügyén viseli azt a célt, hogy a határon túli kisebbségek otthonukban boldogulni tudjanak. A boldogulás a határon túliak számára egyet jelent a kisebbségi kultúra továbbadásával – amelynek a helye elsősorban az iskolában valósul meg – és a kisebbségek a többségi társadalomban való kiteljesedésében.

A témaválasztásomat elsősorban az indokolja, hogy felvidéki magyarként tapasztalója vagyok az itt élő magyarság asszimilálódásának és fogyásának. Ezen kívül fontosnak tartom, hogy foglalkozzunk ezzel a jelenséggel és ne csak beszéljünk róla, hanem próbáljuk meg feltenni a megfelelő kérdéseket, amelyek esetlegesen elvezethetnek bennünket a megoldás kulcsához.

Munkámmal céloom megvizsgálni a szlovákiai magyarság iskolaválasztásának és a folyamatos demográfiai csökkenések összefüggéseit.

¹ A munka az SHA Collegium Talentum programjának köszönhetően készült el.

A népességcsökkenés és az asszimiláció hatásai a felvidéki iskolákra

A felvidéki magyarság egyre csökkenő tendenciájáról Gyurgyík Lászlónak kutatásai, amelyekben felmérte, hogy mi befolyásolja a magyarok egyre nagyobb számban történő fogyását. Gyurgyík László, demográfus, a szlovákiai magyarsággal kapcsolatos megfigyelései és elemzései során arra a következtetésre jutott, hogy a magyarok létszámának intenzív redukcióját három fő tényező okozza. Az első tényező a természetes fogyás, ennek fő oka, hogy a természetes népszaporulat negatív mutatói a szlovákiai magyarság körében eleve magukban hordozzák a csökkenés tendenciáját. (A 2001–2010 közötti időszakban 26,2%-kal kevesebb magyar nemzetiségű gyermek született, mint az előző évtizedben, s az elhalálozások száma jóval magasabb volt a születések számánál.) A második tényező a migráció, amely a külföldön dolgozó, tanuló, élő, illetve az országok között mozgó állampolgárok egyre növekvő száma miatt folyamatosan egyre erőteljesebben van jelen. A Gyurgyík által felvázolt harmadik tényezőt az asszimiláció jelenti, ami a nyelv- és nemzetiségváltás jelenségére utal. Elmondható, hogy az asszimiláció egyet jelent a párhuzamosan történő kultúra és a nyelv elvesztésének jelenségével. Az asszimiláció fő okozója a vegyes házasságokban nevelkedő gyermekek szlovák nyelv- és iskolaválasztása, ami nagyon szorosan összefügg a magyar nemzetiségűek elszlovákosodásával. A részletes elemzések azt mutatják, az ország átlagát tekintve, hogy a magyar-szlovák vegyes házasságokban született gyermekek 80%-a szlovák, 20%-a magyar nemzetiségű lesz. A mutató súlyát jelzi, hogy a magyar párú házasságok közel 30%-a vegyes házasság. (GYURGYÍK 2012; KENDE – KOSZTANDINIDISZ – SZILASSY 1999)

Az eredmények teljes hitelességét ezek mellett még az is problematikusá tette, hogy a 2011-es népszámlálás során az állampolgárok 7 %-a nem nyilatkozott nemzetiségi hovatartozásáról. Gyurgyík László becslése szerint a magyarok számának megcsappanásában az asszimiláció 60%-os, a természetes megfogyatkozás 26%-os, a migráció 5%-os, a nemzetiségükről nem nyilatkozó ismeretlenek hatása 9%-os súllyal lehet jelen. Láthatóan a legkritikusabbak mégis az asszimilációs mutatók, illetve az azt legnagyobb mértékben generáló jelenségek: a vegyes házasság, az iskolaválasztás, illetve a többségi nyelvi közegben végzett munka, a szlovák többségű lakókörnyezet hatása stb. (GYURGYÍK 2012)

Mindhárom tényezőt latba véve, de főként az asszimilációs folyamatnak köszönhetően a magyar népesség száma jelentős mértékben csökkent az elmúlt évtizedben. Ezt a folyamatosan csökkenő tendenciát jól szemlélteti az első táblázat, amelyen az 1980-as évektől nyomon követett természetes népességmozgást bemutató fejlődést a 2011. évi népszámlálással, illetve az azt követő évekkel összehasonlítva több mint 62 ezer főnyi visszaesést mutat.

Év	Magyarok száma	Változás
1980	559 490	7484
1991	567 296	7806
2001	520 528	-46 768
2011	458 370	-62 158

1. táblázat. Magyar nemzetiségűek Szlovákiában a népszámlálások tükrében
(ŠRSR, 2010; ŠRSR, 2015 – Statisztikai évkönyvek)

Ez a nagymértékű fogyás negatív irányba befolyásolja a magyar tannyelvű iskolákba beiratkozók számát is. Hiszen ahogyan csökken a magyar kisebbség Szlovákiában, azzal párhuzamosan csökken a magyar tannyelvű iskolákba beiratkozók száma is. A rendszerváltozásig történő magyar kisebbség növekedése azzal magyarázható, hogy a szocialista csehszlovák érában nem volt tényező a magyar kisebbségi identitás. A kimondottan magyarellenes intézkedések pedig olyan döntésre sarkallhatták a szlovákiai magyarok egy részét, hogy ha gyermekeiket szlovák tannyelvű iskolába adják, akkor a gyermekeik boldogulásának az esélye nagyobb lesz, s ez a trend a napjainkig egy létező jelenség.

A fent említett feltételezésemet érdemes megvilágítani a statisztikai adatok segítségével. Ezért tekintsük meg a második táblázatot.

Járások	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Pozsonyi járás	12	16	23	34	25
Szenci járás	41	37	45	46	46
Dunaszerdahelyi járás	778	727	702	715	724
Galántai járás	201	190	203	197	173
Komáromi járás	603	620	549	603	618
Lévai járás	161	163	186	165	199
Nyitrai járás	13	12	19	11	11
Érsekújvári járás	309	316	332	313	264
Vágsellyei járás	116	101	92	101	98
Losonci járás	183	172	207	216	200
Nagyőrcei járás	106	117	89	136	124
Rimaszombati járás	445	492	504	576	617
Nagykürtösi járás	41	36	37	38	30
Kassai járás	109	113	132	158	155
Nagymihályi járás	115	109	115	153	161
Rozsnyói járás	100	107	130	134	142
Tőketerebesi járás	180	169	164	187	177
Összesen	3559	3547	3575	3822	3798

2. táblázat. A magyar tannyelvű és a közös igazgatású alapiskolák magyar osztályainak beiratkozási adatai
([Http5: SZMPSZ honlapja-beiratkozási adatok](http://5:SZMPSZ.honlapja-beiratkozas adatok))

Ebből a táblázatból látható, hogy egy év alatt (2013/2014 – 2014/2015-ös tanév) Szlovákiában 3559-ről 3547-re csökkent a beiratkozó magyar első osztályos tanulók száma. Látható, hogy öt év alatt a magyar tannyelvű iskolákba íratott tanulók száma nem csökkent a 3500-as lélektani határ alá, sőt jelentős mértékben több gyermeket írtak 2017-ben magyar tannyelvű alapiskolába, mint 2013-ban. Azonban az oktatási minisztérium adatai alapján még így is, több mint ötezer magyar nemzetiségű gyermek látogatja a szlovák tannyelvű iskolákat. A táblázatból láthatjuk, hogy öt év alatt az érsekújvári járásban csökkent (45 tanulóval) a legnagyobb mértékben a beiratkozók száma. Az mellett, hogy a beiratkozók száma több járásban is negatív tendenciát mutat, nem feledkezhetünk meg azokról a járásokról sem, amelyekben pozitív ez a mutató. A legjobban növekvő tendenciát a rimaszombati járás mutatja, ahol öt év alatt mintegy 172 tanulóval nőtt a beiratkozók száma.

Ennél a pontnál szeretnék kitérni a Magyarország által nyújtott támogatás előnyeire és hátrányaira is egyaránt. Mindenképpen pozitívumaként tudható be, hogy a külföldi magyarok ez által érezhetik, hogy az anyaország nem hagyja el a határain kívül élő magyarokat és ezzel igyekszik támogatni az esetlegesen szociálisan hátrányos helyzetű tanulók szüleit. De pontosan ebből következik ennek a támogatásnak a hátránya is, hiszen megnövelte a magyar tannyelvű iskolákba íratott roma gyermekek számát. Így történhetett az, hogy több iskolában 30%-ra, de van olyan is, amelyikben 90%-ra nőtt a roma tanulók száma. Ez viszont sok szülőt arra sarkallt, hogy a gyermekét inkább a szlovák tannyelvű iskolába íratta be (ALBERT 2014).

Központi iskolák és kisiskolák a Felvidéken

Bár a munkám a szlovákiai központi és kisiskolákkal kíván foglalkozni kiemelt tekintettel a mátyusföldi tájegységre, fontosnak tartom először az egyes fogalmak tisztázását. A „kisiskola” szó több jelentéssel is bír. Érthetjük alatta azokat az iskolákat, amelyek csak alsó tagozattal rendelkeznek. Ez a megnevezés nem feltétlenül fedi ezeknek az iskoláknak az arculatát, ezért dolgozatomban nem teljes szervezetszerű iskoláknak nevezem majd őket. Hiszen

attól, hogy egy iskolának csak negyedik évfolyamig vannak osztályai nem feltétlenül igaz rá, hogy kevés tanuló jár oda. A második értelmezés szerint azokat az iskolákat hívjuk kisiskolának, ahol az egyes osztályokban nagyon alacsony a diáklétszám. Mivel központilag nincs olyan törvény, amely megszabja, hogy mekkora diáklétszám alatt tekinthető egy iskola kisiskolának, ezért én azokat az iskolákat hívom majd kisiskolának, ahol a diáklétszám nem haladja meg az ötven főt (FODOR 2015).

Továbbá tisztáznunk kell a „központi iskola” fogalmát is. Már az államosítástól kezdve az 1980-as évek közepéig előszeretettel hozták létre a központi iskolákat, amelyek kapcsán a tanyasi és a falusi kisiskolák bezárták kapuikat. Ez annyit jelent, hogy egy adott iskola elszívja a környező falvak gyermekeit (FORRAY 1998).

A harmadik táblázatban a 2014/2015-ös tanév és a 2017/2018-as tanév adatai alapján látható lesz az egyes iskolatípusok tanítási nyelv szerinti megoszlása, illetve a közös igazgatású intézmények külön szlovák és magyar tannyelvű osztályokkal lesznek láthatóak.

ALAPISKOLÁK SZÁMA				
Tanulók iskolai összlétszáma	Alapiskolák összlétszáma		Ebből a magyar tannyelvű intézmények	
	2014/2015	2017/2018	2014/2015	2017/2018
1000 felett	3	4	0	0
501-1000	184	179	8	3
251-500	448	488	21	22
151-250	415	401	32	35
101-150	264	389	39	42
51-100	226	211	41	36
50 alatt	593	556	120	108
Összesen	2133	2228	261	246

3. táblázat. Az alapiskolák megoszlása a tanulók összlétszáma szerint a 2014/2015-ös és a 2017/2018-as tanévben (FODOR 2015; Http6: Tudományos technikai központ adatai)

Ha rátekintünk a táblázatra, jól látható, hogy az országos viszonyokhoz képest aránytalanul sok kisiskola létezik. Természetesen ebbe beletartoznak a szlovák tannyelvű kisiskolák is. Viszont amíg négy év alatt a szlovák tannyelvű iskolák száma megnövekedett, addig a magyar tannyelvű iskolák száma jóval lecsökkent. A legtöbb iskolánk kisiskola, ami annyit jelent, hogy a diáklétszám nem haladja meg az 50 főt.

A vizsgált régió: Mátyusföld

Mátyusföldnek, mint földrajzi, történelmi és kulturális tájegységnek pontos körülhatárolása a mai napig vita tárgyát képezi a kutatók közt és a történelmi szakirodalmakban is eltérően behatárolt tájegységet jelent. A 14. században minden bizonnyal a Trencsényi Csák Máté (Mátyus) igazgatása alá tartozott észak-magyarországi területet jelentette. Igazgatása alá mintegy 500 falu és 40 vár tartozott. Mivel utód nélkül halt meg ezt az egész területet róla nevezték el először „Terra Mathei-nek”, más néven „Mátyás földjének”. Napjainkban vannak, akik a Nyitra folyóig, mások a Garamig terjedően határolják körül a nyugatról a Vág alsó folyása, délről pedig a Kis-Duna által kijelölt történelmi tájegységet (ÁG 1996; NOVÁK 2005). Munkámban a Mátyusföld megnevezést a Galántai és a Vágsellyei járásokra fogom alkalmazni. Ez a terület a Vág és a Kis-Duna között terül el, Szenc vonalától délre érintve a Vág bal partját. A Galántai járás igazgatása alá összesen harminchét település tartozik, míg a Vágsellyei járás igazgatása alá tartozó települések száma tizenháromra tehető.

A galántai és mátyusföldi oktatásügygel eddig főként a 2017 januárjában meghalt Pukkai László, galántai helytörténész foglalkozott helytörténeti munkáiban (PUKKAI 2002). Pék László több művében is elemezte a galántai járás iskolaügyét (PÉK 2015). Egy Fodor Attila által készített tanulmány is hasznosnak bizonyult (FODOR 2015).

Legutóbb pedig Szarka László és Morvai Tünde publikált tanulmányt (SZARKA – MORVAI 2012) a dél-szlovákiai kistérségek egyre kritikusabb helyzetbe kerülő magyar közoktatásáról.

A második világháborút követően mindkét járás elszennvedője volt az állam által meggyorsított asszimilációs folyamatoknak, hiszen a magántulajdonban lévő földterületeket kisajátította, majd ennek 78-80 százalékát szlovák, cseh, vagy egyéb szláv nemzetiségű telepesek között osztotta szét. De ez a jelenség áthatotta sajnos egész Dél-Szlovákiát (PUKKAI 2002). Továbbá a galántai járás egyike azoknak a dél-szlovákiai közigazgatási egységeknek, amelyek kialakítása során tudatosan figyelmen kívül hagyták az „éles nyelvhatárt”. Észak-déli irányban egymáshoz nem tartozó kistérségeket adminisztratív eszközökkel egybekényszerítve szlovák többségű egységeket alakítottak ki. Ez a fajta elhatárolás a mai napig érződik, hiszen a magyar nemzetiségűek száma folyamatosan csökkenő tendenciát mutat. Ezt tükrözik a 2001-es és a legutóbbi 2011-es népszámlálási adatok is (SZARKA 2001: 208–222).

A népszámlálási adatokból kiderül, hogy mintegy tíz év alatt a Galántai és a Vágsellyei járásban is majdhogynem 1000-el csökkent a lakosok száma. Arányaiban nézve viszont a Vágsellyei járásban a tíz év alatt nem csökkent a magyar nemzetiségűek száma, hiszen mindkét népszámlálás során nagyjából 35%-ra tehető a számuk. Ezzel szemben a Galántai járásban nagyon lecsökkent azoknak a száma, akik magyar nemzetiségűnek vallják magukat (38%-ról 31%-ra). Ez a fajta gyors beolvadás a többségi nemzethez a szociológusok kutatásai alapján nagyrészt a már említett asszimilációs folyamatoknak és a vegyes házasságoknak „köszönhető” (Http4: statisztikai adatok).

Központi iskolák és kisiskolák a Galántai és a Vágsellyei járásban

A feljebb látható adatok/megállapítások mind komplexen együtt vannak kihatással a felvidéki és ezen belül a mátyusföldi magyar tannyelvű iskolák adataira. Az, hogy ez a komplex hatás mennyire van befolyással a Mátyusföldön található magyar tannyelvű iskolák beiratkozási adataira bemutatják a következő táblázatok, amelyek összehasonlítják a 2017/2018-as tanévet az öt és a tíz évvel ezelőtti állással.

Az iskola helye	Az iskola neve	2009 /2010	2013 /2014	2017 /2018
Feketenyék – Čierna Voda	MTNY Alapiskola 1.- 4. évf.	11	7	5
Vízkelet – Čierny Brod	MTNY Alapiskola 1.- 4. évf.	4	5	10
Alsószelei – Dolné Saliby	Alapiskola 1.- 4. évf.	11	9	8
Galánta – Galanta	Kodály Zoltán MTNY Alapiskola	25	31	39
Felsőszelei – Horné Saliby	Széchenyi István MTNY Ai és Óvoda	7	13	12
Jóka – Jelka	Gregovits Lipót MTNY Alapiskola	15	17	12
Kajal – Kajal	Alapiskola 1.- 4. évf.	1	5	-
Kosút – Košúty	Alapiskola 1.- 4. évf.	4	1	2
Királyrév – Kráľov Brod	Alapiskola 1.- 4. évf.	8	7	3
Taksony – Matúškovo	Alapiskola 1.- 4. évf. és M és SzNNY Óvoda	6	1	-
Hidaskürt – Mostová	MTNY Alapiskola és óvoda	9	18	10
Diószeg-Slákovičovo	Petőfi Sándor MTNY Alapiskola és Óvoda	13	10	10
Tallós – Tomášikovo	MTNY Alapiskola és Óvoda	17	19	14
Nádszeg – Trstice	MTNY Alapsikola és Óvoda	26	21	19
Vága – Váhovce	MTNY Alapiskola	10	6	2
Nagymácséd – Veľká Mača	Mészáros Dávid MTNY Alapiskola	18	18	16
Nagyfödémés – Veľké Úľany	Borsos Mihály MTNY Alapiskola	21	10	10
Pozsonyvezekény – Vozkany	MTNY Alapiskola 1. – 4. évf.	7	3	1
Galántai járás összesen		215	201	173

4. táblázat. A magyar tannyelvű és a közös igazgatású alapiskolák magyar osztályainak beiratkozási adatai a Galántai járásban (Http5: SZIMPSZ honlapja) -beiratkozási adatok)

A táblázat nagyon borús jövőképet vetít elénk. Ha megnézzük általánosságban véve is nagyon kevés tanulót íratnak be az egyes magyar tannyelvű iskolákba, de láthatjuk azt is, hogy az elmúlt tíz év alatt, annyira lecsökkent a diákok létszáma néhány iskolában, hogy arra kényszerültek, hogy bezárják kapuikat (Taksony-2015-ben, Kajal-2016-ban). De nem sokkal van jobb helyzetben a pozsonyvezekényi, a vágai, a királyrévi, a kosúti, az alsószelei vagy éppen a feketenyéki iskola sem. Ha a közeljövőben tovább csökken a beíratott gyermekek száma ezekben az intézményekben az akár a felsorolt 6 iskolánk bezárásához is vezethet.

Annak ellenére, hogy a diákok száma mindenütt csökken, a galántai magyar tannyelvű alapiskolában kiemelkedő a beiratkozók száma és amint látjuk, a tíz év alatt fokozatosan csak növekedik. Ez viszont sajnos pontosan azzal magyarázható, hogy a galántai alapiskola diákjainak több mint a fele nem galántai lakos. Ezek után megállapíthatjuk azt és általánosíthatunk, hogy a központi iskolának lehet egyrészt pozitív, másrészt negatív hatása is. Pozitív hatásról azért beszélhetünk, mert a demográfiai csökkenéssel szemben tud az iskola egy hatást gyakorolni. Ezzel növekedhet az adott központi iskolák magyarságot megtartó ereje. Másfelől viszont beszélhetünk egyfajta negatív tendenciáról is, hiszen, ahol a központi iskola hatására a kisiskola elveszti egy adott településen magyarsági identitásának megőrző szerepét, akkor azt feltételezhetjük, hogy éppen az asszimiláció malmára hajtja a vizet. Az ötödik táblázat a Vágsellyei járás beiratkozási adatait mutatja meg hasonlóképpen.

Az iskola helye	Az iskola neve	2009 /2010	2013 /2014	2017 /2018
Deáki – Diakovce	MTNY Alapiskola	14	10	6
Vágkirályfa – Kráľová nad V.	MTNY Alapiskola 1. – 4. évf.	4	7	2
Negyed – Neded	Pongrácz Ágoston MTNY Alapiskola	13	13	16
Sókszelőce – Selice	Osztényi Leander MTNY Alapiskola és Óvoda	13	12	10
Vágsellye – Šaľa	Pázmány Péter MTNY Alapiskola és Óvoda	13	13	21
Pered - Tešedíkovo	MTNY Alapiskola	24	23	14
Vágfarkasd – Vlčany	MTNY Alapiskola és Óvoda	21	28	19
Zsigárd - Žihárec	MTNY Alapiskola	8	10	10
Vágsellyei járás összesen		110	116	98

5. táblázat. A magyar tannyelvű és a közös igazgatású alapiskolák magyar osztályainak beiratkozási adatai a Vágsellyei járásban (Http5: SZMPSZ honlapja) -beiratkozási adatok)

A vágsellyei járásban kevesebb a magyar tannyelvű alapiskola és szerencsésnek mondható a helyzet, hogy egyelőre egyik iskola sem szűnt meg a kevés diáklétszám miatt. Viszont ha megnézzük a vágkirályfai és a deáki iskolákba is nagyon kevés a beiratkozók száma és az évek során egyre jobban csökken.

Ebben a régióban szintén a járási városban a legkedvezőbb a helyzet, hiszen tíz éve kevesebb gyermeket írtattak a vágsellyei Pázmány Péter alapiskolába, mint a 2017/2018-as tanévben. Ez szintén annak köszönhető, hogy több községből is Vágsellyére íratják be a gyermekeket. Ennek a jelenségnek „köszönhetően” az idei évben sem csökkent a beiratkozók száma a vágsellyei alapiskolában (Összesen 22 gyermeket írtattak be a 2018/2019-es tanévben.). „Iskolánk óvodájából kilenc gyereket írtattak be a szülők, és az óvodapedagógusok előrejelzése szerint jövőre hat iskolaköteles gyerek várható. A vágsellyei szlovák óvodákból négy elsőünk lesz. Vághosszúfaluról és Vágtornócról, ahol nincs magyar alapiskola, egy-egy iskolaköteles gyereket hoztak a szülők. Vágkirályfáról, ahol van kisiskola, két gyerek érkezik. Más régióbeli községekből elsősorban azokat az iskolaköteles gyerekeket írtatták be szüleik a városi alapisko-

lába, akiknek az idősebb testvéreik nálunk tanulnak” nyilatkozta Hamar Mónika, az iskola igazgatónője, az Új Szó napilapnak. Ezek alapján elmondható, hogy ebben a régióban a vágsellyei Pázmány Péter alapiskola kezdi betölteni a központi iskola szerepét (SZÁZ 2018).

Természetesen, ha egy térségben központi iskolák alakulnak ki, az negatív hatással van a környező községek iskoláira. Ez a folyamat meggyorsítja a kisiskolák létrejöttét. Ez középhosszú távon, 15–20 éven belül, akár több községben, és akár a járási székhelyen is a magyar tannyelvű iskolák bezárásához vezethet. A galántai és a vágsellyei iskolának a jövője sajnos már most a környező falvakból bejáró diákokon alapszik, hiszen csak a városi gyerekek nem tartanak fent a magyar tannyelvű iskoláikat. Ezek alapján megállapítható, hogy a közeljövőben az iskolák arculatának a jó megítéléséhez, illetve beiratkozási stratégiákhoz, szorosan kapcsolódnia kell az infrastrukturális, kedvező feltételeknek.

A hatodik táblázat szemlélteti számunkra, hogy a két járásban mennyi kisiskola található (50 tanulótól kevesebb jár oda).

Tanulók iskolai összlétszáma	ALAPISKOLÁK SZÁMA			
	GALÁNTAI JÁRÁS		VÁGSZELLYEI JÁRÁS	
	Szlovák TNY alapiskolák	Magyar TNY alapiskolák	Szlovák TNY alapiskolák	Magyar TNY alapiskolák
1000 felett	-	-	-	-
501-1000	3	-	1	-
251-500	6	1	4	-
151-250	4	3	4	2
101-150	5	4	3	4
51-100	2	2	-	1
50 alatt	8	6	4	1
Összesen	28	16	16	8

6. táblázat. A szlovák és a magyar tannyelvű alapiskolák száma a tanulók mennyisége szerint a Galántai és a Vágsellyei járásban a 2017/2018-as tanévben. (Http6: Tudományos technikai központ adatai)

Mint láthatjuk, a térségben a kisiskolák problémája nem csak a magyar nemzetiségűeket érinti, hiszen a Galántai járásban 8 szlovák és 6 magyar, míg a Vágsellyei járásban 4 szlovák és 1 magyar kisiskola található. Ez magyarázható a szülőkben lévő bizalmatlansággal a kisiskola felé. De a galántai és a vágsellyei magyar tannyelvű iskolákra, illetve a járásban a diákok mobilitására nagy hatást gyakorol többek között a két város előnyös földrajzi elhelyezkedése, és előnyös gazdasági helyzete is (pl. Pozsony vonzáskörzete). A szülők munkalehetőségeket keresnek és találnak a két város környékén. Emiatt sokan választják azt a megoldást, hogy gyermekeiket gépkocsival naponta beviszik a városi iskolába.

Ezen felül a szülők egyik leggyakoribb érve a központi iskola mellett az, hogy nem szeretné, ha a gyermeke összevont osztályokban tanulna. A vágsellyei járásban összesen 24 alapiskola található. Ebből 16 szlovák és 8 magyar tannyelvű. Összevont osztályokban mindössze 5 alapiskolában folyik a tanítás, ebből 4 szlovák (Vágkirályfa, Deáki, Negyed, Zsigárd) és mindössze 1 magyar tannyelvű (Vágkirályfa). Tehát, ebben az esetben kizárhatjuk azt az érvet, hogy a tanulás szervezése miatt nem vinnék a falusi iskolába a szülők a gyermekeiket. A galántai járásban a helyzet valamivel kedvezőbb, hiszen összesen 42 alapiskola van. Ezek közül 26 szlovák és 16 magyar tannyelvű. Összevont osztályokban 12 iskolában folyik a tanítás, ebből hat szlovák tannyelvű (Alsószelei, Nemeskosút, Pusztakürt, Vága, Nagymácséd, Nemeskürt) és szintén hat magyar tannyelvű (Vízkelet, Nemeskosút, Királyrév, Diószeg, Vága, Pozsonyvezekény). Ezek közül tizenöt iskola számít kisiskolának (50 fő alatt van a tanulók száma). A legkritikusabb helyzetben a nemeskosúti (6 gyerek jár oda) és a pozsonyvezekényi (7 gyerek jár oda) iskola van. (Http6: Tudományos technikai központ adatai)

Összességében véve láthatjuk, hogy elég kritikus helyzetbe került több iskola is az utóbbi években, így ha nem változik a rendszer és nem jön valami új közoktatási törvény, vagy iskolareform több mint valószínű, hogy fokozatosan fogyni fog a magyar tannyelvű intézmények száma a Felvidéken.

Konklúzió

Munkámban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen összefüggések vannak a szlovákiai magyar népességfogyás és az iskolaválasztási szokások között. Kettő nagy területre összpontosítottam. Az első a népességcsökkenés, ezen belül is az asszimiláció kérdése. A második a felvidéki oktatásügyet célozta meg, ezen belül is a kisiskolák és a központi iskolák kérdése, különös tekintettel a mátyusföldi régióra.

Az első kérdéskör a népességcsökkenést öleli fel. Ez egy komplex folyamat, amibe több tényező is közre játszik, s amit az elmondottakból ítélve teljes mértékben eltörölni nem lehet, hiszen mindig közre játszik az egyén véleménye és nézőpontja (LAMPL 2015). Álláspontom szerint a minőségi, színvonalas oktatással/iskolákkal; közösségi klubok kialakításával; magyar nyelven folytatott műhelybeszélgetésekkel, tehát a közösség összekovácsolásával jobb irányba lehetne és kellene is fordítani a helyzetet. Ez több településen is bevált szokás, csak hogy ezek a települések nagy része magyar lakta település, de nem szabadna megfedkezni a szórványokban élő magyar nemzetiségűekről sem.

A második kérdéskör a központi iskolák és a kisiskolák dilemmája. Az eddig leírtak szerint változtatni kellene egy-egy kisiskola oktatási módszertanán is, ha hosszútávon fenn szeretnének maradni, hiszen a szülők számára mindig vonzóbb lesz a városi „nagy” iskola (HÍREK.SK 2017). Megfontolandónak tartanám a kisiskolákban, ahol összevont osztályokban folyik a tanítás egy-egy reformpedagógus, vagy különböző innovatív módszer alkalmazását, hiszen pl. a Montessori iskolákban eleve vegyes korosztályú csoportokban folyik a tanulás. Ebből a szempontból a két szituáció nagyon hasonló, csak a módszertanban van hatalmas különbség. Továbbá ezekben az intézményekben a minőségi nevelő-oktató munka biztosítva lenne, hiszen a módszer több mint száz éve működik, ez akár kecsegtető is lehet a szülők számára, bár számolni kell azzal a helyzettel is, hogy a szülők bizalmatlansággal irányulnak az ilyen iskolák felé. Az innovatív módszerek alkalmazására jó példaként szolgál a komáromi járásban található búcsi alapiskola, amely a kevés diáklétszám ellenére sem adja fel, és újabbnál újabb tanítási módszerek, programok és nem utolsósorban a tanárok továbbképzése révén marad vonzó a szülők számára (DARNAI 2017).

És végezetül pár mondatban megemlíteném a szülők iskolaválasztási szokásainál felmerülő kérdéseket. Elmondható, hogy minden szülő a legjobbat szeretné a gyermekének, így az is, aki a szlovák tannyelvű iskola mellett dönt, azt is csak azért, mert szeretné, hogy a gyermeke a későbbiekben minél szebb jövő elé nézzon. Azonban sok esetben ez pont fordítva történik és ezek a gyermekek sokkal gyengébb teljesítményt nyújtanak, mivel nem tudnak úgy kibontakozni (BUMM.SK 2011). Nézeteim szerint ahhoz, hogy a magyar nemzetiségű gyermekek sokkal jelentősebb részét magyar tannyelvű iskolákba írássák változásokra van szükség. Többek között a szlováknyelvoktatás módszertanán, minőségén, színvonalán. A magyar tannyelvű iskolákban is lehetne külön programokat, táborokat, szakköröket szervezni/tartani, ahol játékos keretek között szlovák környezetet teremthetnének a tanulók számára.

Ám mindent összegezve a megvalósítható megoldások nagymértékben függnak attól, lesz-e biztos jogi háttér, szülői támogatottsága a magyar tannyelvű iskoláknak mindkét járásban, illetve egész Felvidék magyar lakosságú falvaiban, és a szlovákiai magyarok körében.

Felhasznált irodalom

- ÁG T. (1996): *Bíborpiros szép rózsa, Népzenei gyűjtés Peredről*. Gyurcsó István Alapítvány, Dunaszerdahely, 5.
- FODOR A. (2015): *A szlovákiai magyar oktatásiügy helyzete és fejlesztési lehetőségei*. Oktatási és Fejlesztési Intézet, Tanulmányok, Budapest
- FORRAY R. K. (1998): *Falusi kisiskola a lokális társadalomban*. Budapest. Elérhető: http://www.forrayrkatalin.hu/doski/falusi_kisiskola.pdf
- GYURGYÍK L. (2012): Egy csökkenés anatómiája. *Kommentár közéleti és kulturális folyóirat*, 2012/3. sz. 25–35.

- JUHAŠČÍKOVÁ, I. – ŠKÁPIK, P. – ŠTUKOVSKÁ, Z. (2012): Základné údaje zo Sčítania obyvateľov, domov a bytov 2011. Štatistický úrad Slovenskej republiky, Pozsony. 7–9. Elérhető: https://web.archive.org/web/20130203101845/http://www.scitanie2011.sk/wp-content/uploads/EV_n%C3%A1rodnos%C5%A5_12_7_v12.pdf
- KENDE A. – Kosztandinidis D. – Szilassy E. (1999): Asszimiláció és kisebbségi identitás. *Jel-Kép*, 1999/2. sz., MTA ELTE, Budapest, 79–93.
- LAMPL Zs. (2015): A szlovákiai magyarok nemzeti identitásának néhány vetülete korcsoportos megközelítésben. Fórum Társadalomtudományi Szemle, Szerk. CSANDA G.. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja, 3–23.
- NOVÁK V. (2005): A Mátyusföld történelmi meghatározása. Mátyusföld II. Szerk. BUKOVSKY L. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Lillium Aurum, Komárom – Dunaszerdahely, 21–23.
- PUKKAI L. (2002): *Mátyusföld I. A Galántai járás társadalmi és gazdasági változásai 1945–2000*, Lillium Aurum, Komárom-Dunaszerdahely. 34–35, 128
- Štatistická ročenka Slovenskej republiky (2010): Štatistický úrad SR, Bratislava, 2010;
- Štatistická ročenka Slovenskej republiky (2015): Vydavateľstvo slovenskej akadémie vied, Bratislava, 2015
- SZARKA L. (2001): Közigazgatási reform és kisebbségi kérdés. *Kisebbségkutatás*, 2. sz. 208–222. Elérhető: <http://epa.oszk.hu/00400/00462/00010/2.htm>

Internetes források:

- ALBERT S.: A felvidéki magyar közoktatás dilemmái. *Katedra* XXI/4. sz., 2014.10.1, Elérhető: <http://katedra.sk/2014/10/01/albert-sandor-a-felvideki-magyar-kozoktatas-dilemmai/>
- ALBERT S.: Átgondolt reformra és színvonalas magyar iskolákra van szükség. *www.hirek.sk*, 2017. ápr. 13., Elérhető: <https://www.hirek.sk/belfold/albert-sandor-atgondolt-reformra-es-szinvonalas-magyar-iskolakra-van-szukseg>
- DARNAI Zs.: Abúcsi siker titka, *Felvidék.ma*, 2017. 10. 18., Elérhető: <https://felvidek.ma/2017/10/a-bucsi-siker-titka/>
- IBOS Emese: Maradnak a kisiskolák, *Új Szó*, 2016 június 15, Elérhető: <http://ujsozso.com/online/kozelet/2016/06/15/maradnak-a-kisiskolak>
- Oktatásügyi Információs és Prognosztikai Hivatal (www.uips.sk/casoverady)
- SZÁZ I.: Biztató beiratkozási eredmények Vágsellyén. *Új Szó*, 2018. ápr. 11., Elérhető: <https://ujsozso.com/regio/biztato-beiratkozas-eredmenyek-vagsellyen>
- Http1: Beiratkozási statisztikák, Elérhető: http://www.szmpsz.sk/szmpsz/beiratkozasok/2014/0221_stats/Beiratkozas_i_statisztikak_2014.pdf
- Http 2: Beiratkozási adatok, Elérhető: <http://szmpsz.sk/iskolai-beiratkozasok-sajtokozlemeny/>
- Http 4: Statisztikai adatok, Elérhető: <http://mek.oszk.hu/05900/05937/05937.pdf>
- Http 5: Statisztikai adatok, Elérhető a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetségének honlapján: <http://szmpsz.sk/a-magyar-tanitasi-nyelvu-es-a-kozos-igazgatasu-alapiskolak-magyar-osztalyainak-beiratkozas-adatai-es-az-elsosok-latszamai/>
- Http 6: Tudományos-technikai központ, alapiskolákkal kapcsolatos adatai, Elérhető: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/publikacie-casopisy.../zistovanie-kvalifikovanosti/prehľad-zakladnych-skol.html?page_id=9577

TÁRSADALOMTUDOMÁNYI SZEKCIÓ

Édes Regina – Déri András

A gyermekbántalmazás megítélésének és felismerésének vizsgálata koragyermekkorban a bölcsődékben

Institutional Perception and Recognition of Child Abuse in Early Childhood

LEKTOR: LADÁNÉ DAUDA GYÖRGYI

Absztrakt

Kutatásomban a gyermekbántalmazás kérdéskörét vizsgáltam a koragyermekkorra fókuszálva összehasonlítva Budapest I. és VIII. kerületi, illetve Székesfehérvár bölcsődéit. A bölcsődei kisgyermeknevelők felkészültségét, attitűdjét, munkatársaikkal való együttműködését vizsgáltam egy kérdőív segítségével, majd a rendszer mélyebb megértése céljából interjút is készítettem a 3 terület egy-egy bölcsőde és gyermekjóléti szolgálat vezetőjével. A kutatás harmadik komponensét az ombudsmani esetek elemzése adják.

A 222 kisgyermeknevelőt, akik kitöltötték a kérdőívet a pofon és a gyermekkel való kiabálás megítélése osztotta meg legjobban.

Az interjúkból pedig kiderült, hogy sokszor előfordul, hogy a pedagógusok azért nem jelentenek egy esetet, mert félnek a bántalmazótól, illetve egyes helyeken nem jó az együttműködés a bölcsőde és gyermekjóléti szolgálatok között. A jelzőrendszer hiányos működésére az ombudsmani esetelemzésekkor is találtam példát.

Kulcsszavak: koragyermekkor, gyermekbántalmazás, bölcsőde, attitűd

Bevezető

1991-ben Magyarország is csatlakozott a gyermekek jogairól szóló ENSZ egyezményhez (1991. évi LXIV. törvény), majd 1997-ben bevezetésre került a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló törvény (1997. évi XXXI. törvény), hazánkban mégis sokan egyes esetekben a pofont vagy az érzelmi zsarolást alkalmazzák gyermeknevelési eszköznek, pedig már ez is bántalmazásnak minősül (MENICH 2016).

A koragyermekkori gyermekbántalmazás vizsgálata fontos kutatási téma, mert még nincs kifejezetten erre a korosztályra vonatkozó kutatás kisgyermeknevelők meginterjúvolása által (és alapvetően kevésbé kutatott téma), illetve 2017. január 1-től a gyermekvédelmi törvény 94.§ (3a) bekezdése értelmében a kisebb településeken is kell bölcsődét nyitni, ezért is fontos, hogy a kisgyermeknevelők tájékozottak legyenek és mint gyermekvédelmi jelzőrendszeri tagok időben felismerjék a bántalmazás és elhanyagolás jeleit.

„A gyermeknek joga van emberi méltósága tiszteletben tartásához, a bántalmazással - fizikai, szexuális vagy lelki erőszakkal -, az elhanyagolással és az információk ártalommal szembeni védelemhez. A gyermek nem vethető alá kínzásnak, testi fenyegetésnek és más kegyetlen, embertelen vagy megalázó büntetésnek, illetve bánásmódnak.” Gyvt. 6. § (5.)

A magyarországi kontextus

Mint jeleztem, viszonylag kevés, friss adatfelvétel ismeretes a gyerekbántalmazás témakörében. A kérdéssel több civil szervezet is foglalkozik, azonban megközelítésük (részben persze érthető módon) inkább jogi jellegű, mint szociológiai. A kevés erre vonatkozó közelmúltbeli társadalomkutatások közül kettő is az UNICEF magyarországi szervezetéhez köthető. 2014. novemberében az UNICEF Magyar Bizottsága végzett egy nem reprezentatív kutatást 10-19 éves általános- és középiskolás diák körében a gyermekjogokról. A kutatásban 1191 diák vett részt és azt tapasztalták, hogy a 2005 óta a gyermekvédelemben érvényben lévő zero tolerancia ellenére a válaszadók 44%-a szerint egy pofon vagy ha megütik, nem számít erőszaknak (MENICH 2016).

2016-ban az UNICEF a 18 évesnél idősebb korosztályt vont be egy nem reprezentatív kutatásba, melynek során a nevelési módszerekről, illetve arról kérdezték a kitöltőket, hogy büntetni kellene-e a gyermekbántalmazást (1. és 2. ábra).

2017-ben pedig egy telefonos kérdőíves adatfelvétel keretében végeztek országos reprezentatív kutatást arról, hogy mi a véleménye a magyar társadalomnak a gyermeknevelés során alkalmazható eszközökről. A kutatást az UNICEF a Public Research-csel együttműködve végezte (3. ábra).

„A megkérdezettek 36 százaléka úgy vélte, megengedhető, hogy a szülők fizikai fenyítési eszközöket is használnak, ha fegyelmezni vagy büntetni akarják a gyerekeket. Az ilyen módszereket a válaszadók 53 százaléka egyértelműen elutasította, 11 százalék pedig nem tudja, nem kívánt válaszolni.”¹ Ebben a kutatásban a válaszadók kb 25%-a elfogadhatónak tartja a gyermek megpofozását, a kisgyermeknevelők 17%-a mondta azt, hogy nem, vagy csak közepesen súlyos bántalmazási mód a pofozás.

Módszerek

A bemutatott kérdés vizsgálatához módszertani triangulációt alkalmaztam. A kvantitatív fázishoz összeállítottam egy 20 kérdésből álló kérdőívet, melyet dolgozó kisgyermeknevelőkkel tölttettem ki. Korábbi tanulmányaim során megismertem több bölcsődevezetőt és kisgyermeknevelőt, így a kérdőívet nekik küldtem el, hogy továbbítsák az alkalmazottjaiknak és munkatársaiknak, valamint a már szakmában dolgozó volt csoporttársaimat is megkértem, hogy töltsék ki és munkatársaiknak továbbítsák. Összegyűjtöttem az összes budapesti és székesfehérvári bölcsőde e-mail címét és egy felkérő levélben arra kértem a bölcsődevezetőket, hogy továbbítsák a bölcsődéikben dolgozó kisgyermeknevelők részére a kérdőívet. Személyesen vittem el az összes VIII. és I. kerületi, valamint a székesfehérvári bölcsődébe a kérdőívet, mert e három terület szerettem volna összehasonlítani, így nagyon fontos volt, hogy minél többen kitöltsék. Az adatfelvétel ugyan statisztikailag nem tekinthető reprezentatívnak, de viszonylag nagy elemszámmal és a minta célcsoportosként is értelmezhető jellege így is lehetővé teszi, hogy mélyebb elemzéseket végezzünk, és megpróbáljunk a lokalításra vonatkozó következtetéseket is levonni.

A kvalitatív fázis során felkértem a 3 terület egy-egy bölcsődevezetőjét, hogy egy interjú keretében mondják el nekik milyen tapasztalataik vannak a beosztottjaikkal, mennyire szoktak segítséget kérni tőlük, majd a 3 területhez tartozó Gyermekjóléti Szolgálatot is felkerestem, hogy ők hogyan látják a kapcsolatot a hozzájuk tartozó bölcsődékkal, érkeznek-e jelzések, van-e olyan jelzőrendszeri tag, aki tipikus jelzőnek mondható vagy elenyésző számban tesz jelzést.

Kutatásom dokumentumelemzéses fázisában pedig ombudsmani eseteket kerestem, melyek a 0–3 éves korosztályra vonatkoztak, de mivel csak egy ilyen esetet találtam. vizsgálatomat kibővítettem az óvodai korosztályra is.

1 VÁNDOR É. – CZEGLÉDI F.: Még mindig hiszünk a gyerek verésében (2017.december 27. 17:10) http://hvg.hu/elet/20171227_Meg_mindig_hiszunk_a_gyerek_bunteteseben (Letöltés ideje: 2018. 09. 04.)

Eredmények

Feltételezésem volt, hogy a jelzőrendszer nem minden tagja és nem minden esetben él jelzési kötelezettségével. A három terület gyermekjóléti szolgálat vezetőjével/ezetmenedzserével készített interjúmban mindhárom helyen elmondták, hogy az orvosoktól még mindig nagyon kevés jelzést kapnak, az esetkonferenciákon is csak ritkán vesznek részt. (Az interjúkból származó szó szerinti idézeteket dőlt betűvel jelöltem.) A józsefvárosi gyermekjóléti szolgálat szakembere elmondta, hogy szerencsére van pozitív példa is. *„Amikor az egyik orvost be tudtuk vonzani úgy ebbe, hogy utána folyamatosan megjelent, minden egyes esetkonferencián ott volt, mert ráértett, hogy ez miért is olyan fontos annak a gyermeknek a szempontjából. Sajnos ő elment nyugdíjba, így most újra kell építenünk ezt a kapcsolati hálót. Próbáljuk, de még mindig hiába van benne a törvényi szinten, hogy ezt hogyan lehet szankcionálni, addig amíg nincs ennek szankciója valóban, addig ők nem fognak jelezni. Értem a másik részét is a dolognak, hogy nagy az orvoshiány és akkor, ha most szankcionálnak valamit, akkor el fognak menni az orvosok, nem fognak teljesíteni stb. de érzem a hiányát annak, hogy onnan jelzések jöjjenek. Nem mondom, hogy nem jön jelzés, sőt van olyan kórház, ahonnan kifejezetten sok jelzést kapunk és vannak olyan esetek, amiket időben meg tudtunk, de sokkal többre lenne szükség, főleg a háziorvosok és a házi gyermekorvosok tekintetében.”* (ALANY 5 2018)

Az I. kerületben is hasonló problémával küzdenek a Gyermekjóléti Szolgálatnál. Nehezíti a szakemberek munkáját, hogy *„ez egy nagyon speciális kerület, nagyon magas presztízsű családok vannak és sok dolog ebből is következik. Probléma itt is van, de nagyobb a látencia, sokkal nehezebb hozzáférni ezekhez a családokhoz, mint egy egyszerűbb, iskolázatlanabb családhoz és sokkal több eszközük van a saját maguk védelmére. Ez nehezíti valószínűleg a jelzéseket is.”* (ALANY 2, ALANY 3 2018.) Az interjúban elmondta a szakember, hogy a bölcsődékkel nagyon jó az együttműködés, rendszeresen találkoznak a bölcsődevezetővel, mégis nagyon kevés jelzést kapnak innen és egyéb intézményekből is. Kérdésemre, hogy mennyire van jelen a félelem miatti jelentés elmulasztása elmondta, hogy: *„valószínűleg nagyon sokszor, ezért van ilyen kevés jelzés. Van olyan, hogy hallunk olyat, hogy nagyon súlyos bántalmazás van, tudják is és mégsem jelentik, mert félnek az apukától, mert az anyát is bántalmazza, gyereken is láttak már nyomokat és akkor leülnek velük beszélgetni. Ők, a saját hatáskörükben próbálják megoldani azt, amire törvény van, hogy nem oda tartozik.”* (ALANY 2, ALANY 3 2018.)

A székesfehérvári szakember is hasonló helyzetről számolt be: *„Azt gondolom, hogy talán a háziorvosokkal, házi gyermekorvosokkal kellene dolgoznunk és nem azért, mert ők nem élnek jelzéssel, mert ez nem állná meg a helyét, hanem azért mert, ahogy mondtam nagyon elfoglaltak. Azt gondolom, hogy nekünk kell egy kicsit megújulnunk vagy másképp kezelniünk a velük való jelzőrendszeri együttműködést úgy, hogy az ő szakami munkájukba, az életükbe tudjunk mi segítségként bekapcsolódni.”* (ALANY 7 2018.) Nagyon tetszett, hogy a vezető próbál tenni a jobb együttműködésért és nem az orvosokat akarja megváltoztatni, hanem azt nézi, hogy ő mit tud tenni, hogy segítse az orvosok munkáját.

Budapesten, egy józsefvárosi bölcsődevezető-helyettessel készített interjúmban elmondta a vezető, hogy 2016-ban a bölcsődében egy gyermek bántalmazási nyomokat vettek észre. *„A combján kék ujjlenyomatok voltak. Viszont ez a szülő, nevelőszülő volt. Fényképekkel dokumentáltuk és jeleztük a szolgálat felé. Az a szomorú ebben a dologban, hogy nem kaptunk visszajelzést, hogy mi történt, mert mint kiderült, ő nem is a gyermekjóléti szolgálathoz tartozott, hanem a nevelőszülői hálózathoz, ami Kőbányai és semmilyen információnk nem volt róla, hogy milyen további teendőket végeztek ez ügyben. Itt a kapcsolattartással azt gondolom, hogy vannak problémák és ez mivel pont egy nyár végi történet volt, a nevelőszülő természetesen rögtön ki is vette a bölcsődéből a gyereket, mert ehhez joga van és megteheti. És nem tudtuk nyomon követni, hogy történt-e vele bármilyen feljelentés vagy eljárás ez ügyben és hogy nála van- e még mindig a gyerek.”* (ALANY 4 2018.) Úgy gondolom még mindig probléma, hogy nem tudják a szakemberek után követni a gyermekeket és a bántalmazó szülőt nem vonják felelősségre, mert elvész a rendszerben.

A kérdőíves kutatásomban egyrészt a kisgyermeknevelők leterheltségét kívántam megvizsgálni két kérdéssel, melyek a csoportlétszámra és az egy csoportra jutó kisgyermeknevelők létszámára vonatkoztak. Azt az eredményt kaptam, mely szerint átlagosan 13 gyermekre jut 2 fő kisgyermeknevelő, mely megfelel a törvényi előírásoknak (15/1998. (IV.30.) NM rendelet). Véleményem szerint ez nem jelent túlterheltséget.

A kérdőíves kutatásomban egyrészt a kisgyermeknevelők leterheltségét kívántam megvizsgálni – ehhez két, a csoportlétszámra, illetve az egy csoportra jutó kisgyermeknevelők létszámára vonatkozó kérdést tettem fel. Azt az

eredményt kaptam, mely szerint átlagosan 13 gyermekre jut 2 fő kisgyermeknevelő, mely megfelel a törvényi előírásoknak (15/1998. (IV.30.) NM rendelet). Véleményem szerint ez nem jelent túlterheltséget.

Ebből arra is lehet következtetni, hogy a felmerülő problémákat többnyire el tudják intézni egymás között a dolgozók és a vezetőséghez csak a nagyon súlyos esetek jutnak el, tehát egy jól működő rendszer van kialakítva. Ez az eredmény megcáfolni látszik felvetésemet, miszerint a kisgyermeknevelők közötti viszony nem megfelelő.

Az egyes bántalmazási formák súlyosságának megítélésekor a pofonra és a kiabálásra vonatkozó válaszok voltak megosztóak (4. és 5. ábra), a többi bántalmazási típusnál egybehangzóan az inkább súlyos kategóriát jelölték meg a válaszadók.

Következtetések

Úgy gondolom, hogy fontos lenne a gyermekjóléti szolgálatok és a jelzőrendszeri tagok közötti kapcsolat megerősítésére, az információátadás kölcsönös legyen és bizalommal tudják egymás munkáját segíteni. Fontosnak tartom egy olyan rendszer kialakítását, amely segít az esetek után követhetőségében. Pl.: hozzáférést adni a gyermekjóléti szolgálat szakembereinek a lakcímnnyilvántartáshoz.

A pedagógusokat biztatni, hogy jelezzenek időben és kidolgozni egy olyan rendszert, amely megvédi a jelzést tevőt, így talán bátrabban jeleznének a szakemberek.

A kisgyermeknevelőknek továbbképzéseket tartani, felhívni a figyelmüket arra, hogy mi minősül bántalmazásnak és milyen jelekre figyeljenek fel.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetemet szeretném kifejezni Temesi-Ferenczi Kingának, aki nem engedett eltévedni az informatika világában és mindvégig támogatott lelkieken is, valamint Dr. Böddi Zsófiának, akinek szakmai tanácsai elengedhetetlenek voltak számomra és Szabó Leilának, aki az előadói készségek világában elkalauzolt.

Hálával tartozom mindazoknak a bölcsődei kisgyermeknevelőknek, gyermekjóléti szolgálat- és bölcsődevezetőknek, akik interjút adtak és a kérdőívem kitöltésével hozzájárultak kutatásomhoz.

Végül, de nem utolsó sorban szeretném megköszönni barátaimnak és családjuknak, akik segítettek eljuttatni a kérdőíveket a célközönséghez és egy olyan támogató és biztató háttérrel biztosítottak nekem, ami átségített a nehéz időszakokon.

Felhasznált irodalom

ALANY 2. – ALANY 3. (2018.. október 2018. október 1.): Interjú egy budai kerület gyermekjóléti szolgálatának két szakemberével. (R. Édes, Kérdező:)

ALANY 4. (2018.. szeptember): Interjú egy józsefvárosi bölcsődevezető helyettessel. (R. Édes, Kérdező:)

ALANY 5. (2018. szeptember–2018. szeptember 13.): Interjú egy józsefvárosi gyermekjóléti szolgálat szakemberével. (R. Édes, Kérdező:)

ALANY 7. (2018.. szeptember–2018. szeptember 25.): Interjú egy székesfehérvári gyermekjóléti központ szakemberével. (R. Édes, Kérdező:)

MENICH, N. (szerk.) (2016): „Hol a határ?” *Gyermeknevelési szokások Magyarországon*. Budapest: UNICEF Magyar Bizottság Alapítvány. Forrás: <https://unicef.hu/ezt-tesszuk-itthon/hazai-kutatasok/hol-a-hatar-gyermeknevelési-szokások-magyarországon/>

VÁNDOR, É. – CZEGLÉDI, F. (2017. december 27.): *HVG Élet+Stílus*. Forrás: [hvg.hu: http://hvg.hu/elet/20171227_Meg_mindig_hiszunk_a_gyerek_bunteteseben](http://hvg.hu/elet/20171227_Meg_mindig_hiszunk_a_gyerek_bunteteseben)

TERMÉSZETTUDOMÁNYI SZEKCIÓ

Józsa Adrienn – Dr. Hill Katalin

Gyermek és a természet. A természet hatása a gyermek fejlődésére különböző településtípusokon

The effect of nature on the development of a child in different types of settlements

LEKTOR: MÉSZÁROSNÉ DR. HABIL. DARVAY SAROLTA

Absztrakt

At the beginning of my work at Scientific Study Circle, my main aim was to examine the relationship between children and the nature in three schools in three different kinds of settlements (RENZ-POLSTER – HÜTHER 2017). As a part of it, I aimed to map the natural values of the schools, the contacting methods of students with the nature, to justify the differences between action radiuses, the exploration of the pedagogues' possibilities in sustainability education and the analysis of the educational documents. In addition, the parents of the observed children also could give me information about the relationship between the family and child with the nature. I investigated all of them to gain insight into the child-nature relationship, their possibilities of being in the nature, the motivation of parents and pedagogues to evolve the appropriate needs in children to protect and love the nature. I chose methods like field survey, spontaneous observation, planned observation, parental questionnaire, then later I summarized the spontaneous conversations into a structured interview. In my opinion, my research was successful, I fulfilled my aims, I connected results to my hypothesis and I got almost every answers for my questions. It is important and promising that the need of being in the nature is in children's blood, even in our digitalised world. However, it is foreseeable that the action radius is constantly decreasing, and unfortunately it is getting worse as we examine bigger and bigger settlements. Furthermore, it is positive that even in bigger cities it is important to have green belt areas around children, in direct neighbourhood of schools.

Kulcsszavak: fenntarthatóság, gyökereink, digitális világ, játék, gyerekek

Bevezetés

Mikor elkezdtem gondolkozni konzulensemmel a TDK témámon két problémát vetettem fel magamban. Az egyik a természeti környezet minőségi és mennyiségi romlása, melynek folyamata mára rohamosan felgyorsult (lásd. pl. légszennyezés, zöld területek csökkenése), a másik fő problémakör pedig a gyermekek környezettel való kapcsolódási lehetőségei, igényének csökkenése. E kettő problémakör egymásra visszahat és egymást generálják. Ezt a két problémát látva, úgy gondolom, hogy anélkül nem lehet orvosolni, ha az oktatásban a gyerekek nevelése nem a természethez való megfelelő viszony kialakulásának érdekében történik.

Mindezek alapján ötlött fel bennem a gondolat, hogy megfigyeljem volt általános iskolámban a gyerekek kapcsolódási lehetőségeit a környezettel, a konkrét környezetüket, az adta lehetőségeiket. Majd a későbbiekben tovább gondoltam, és arra jutottam, hogy 2 teljesen más szerkezetű, típusú város 1–1 iskoláját is megvizsgáljam. Kiválasztottam egy községet, Orgoványt, ahol nagyrészt mezőgazdasággal foglalkoznak a lakók és nagyon kis lélekszámú és kiválasztottam Budapest 5. kerületében, a belvárosban egy iskolát.

Célom volt a 3 iskola természeti értékeinek feltérképezése a közvetlen környezetüktől egészen az osztálytermekig, megfigyelni a tanulók érintkezési módjait a természettel, a pedagógusok lehetőségeit a fenntarthatóságra nevelésre. A tanulók szülei pedig segítséget nyújtottak a megfigyelt gyerekek természettel való kapcsolatuk vizsgálatában, konkrét lakókörnyezetükön, ill. számos oktatást-nevelést szabályozó dokumentumot elemeztem mindhárom iskolával kapcsolatban.

Felmerültek bennem kérdések, gondolatok, melyekhez kapcsolódóan hipotéziseket állítottam fel. Kérdés volt számomra, hogy megfigyelhető-e különbség a 3 különböző típusú településen a gyermekek természethez való hozzáállásában, „természetre találáshoz” szükséges időben, iskolán kívüli szabadidős tevékenységekben, játékban, osztálytermek dekorációjában, iskolaudvar adottságaiban.

Ehhez a hipotéziseim a következők voltak:

1. *hipotézis:* A különböző településtípusokon a község, nagyváros, metropolisz sorrendben egyre kevesebb közvetlen kapcsolódási lehetősége adódik a gyermekeknek a természettel, egyre csökken az akciórádiuszuk¹.
2. *hipotézis:* A gyerekek a hely kínálta természeti adottságokat ki fogják használni és játszani kezdenek azokkal. (pl. vízzel, faágakkal, földdel, homokkal, kövekkel, termésekkel) Ezt a hipotézisemet Herbert RENZ-POLSTER – Gerald HÜTHER: Vissza a gyökerekhez c. könyve motiválta.
3. *hipotézis:* A pedagógusok hangsúlyt fektetnek a természet elemeinek oktatásba való integrálására. Azonban ezek megvalósítására Orgovány, Kecskemét, Budapest sorrendbe egyre kisebb terük, lehetőségük van. A mai generációk megfigyelt korú gyermekeinek emellett meghatározzák időtöltésüket a digitális eszközök. Budapesten és esetleg Kecskeméten valószínű ennek a jelenségnek is szemtanúja leszek.

Mindezek feltárására ötféle kutatási módszert alkalmaztam. Az 5 módszer a kutatás során folyamatosan formálódott, alakult ki. Terepbejárást végeztem mindhárom településen, miközben felmértem a természettel való kapcsolódási lehetőségeket egyre szűkülő térben. (település – iskola környezete – iskola udvara – iskola belső terei – osztálytermek). A spontán megfigyelést, mely során a gyerekek szabad játékát figyeltem meg az udvaron a délutáni kintlét közben, úgy, hogy ők ne érezzék a jelenlétemet, teljes mértékben át tudják adni magukat a játéknak, így a természetnek is. A tervezett megfigyelésem alatt én vittem egy szenzitív játékot a gyerekeknek, már számítottak rám. Kérdőívemben a szülők segítségével rálátást kaptam a család és a gyermek természettel való kapcsolatáról. Az újként megjelenő céljaim, mint ahogy a módszerek használata közben keletkező tapasztalataim is – pl. spontán megfigyelés közbeni pedagógusokkal való beszélgetések ihlették a velük való strukturált interjú kérdéseit, – újabb módszereket, hipotéziseket szültek. Így összegeztem a természettel való kapcsolattartási lehetőségeit a kecskeméti iskolának egy strukturált interjú keretében, amit a megfigyelt osztály tanítójával készítettem.

Módszereimet igyekeztem lehetőségeimhez mérten a lehető legtöbbször, legsokszínűbben használni a három iskolában. Ennek sikeressége az első táblázatomban látható: (1. táblázat)

1 A gyermekek által szabadon bejárható, felfedezhető terület mérete.

	Kecskemét	Orgovány	Budapest V. kerület
Terepbejárás	✓	✓	✓
Spontán megfigyelés		✓	✓
Mogyoróvásár	✓	-	-
Tervezett megfigyelés	✓	-	-
Szülői kérdőív	✓	✓	✓
Pedagógusokkal való kötetlen, mégis tudatosan átgondolt beszélgetés	✓	✓	✓
Strukturált interjú	✓	-	-

1. táblázat. Kutatási módszerek, használati gyakoriság

Elméleti háttér

Természet és az ember kapcsolatának változása

Az ember és a természet viszonya az idők során drasztikus változásokon ment keresztül. Vannak tanulmányok, melyek három fő szakaszt különítenek el (KOHÁK 1998, VARGA 2004) az emberi civilizáció formálódása során. Az első szakasz, amikor az ember maximális tisztelettel és félelemmel tekint a természetre, érzékelt a természettől való erős függést, hiszen az alapvető életfeltételeit (pl. étel) küzdelemmel, közvetlenül a természetből vette, így a természetnek alárendelve érezte magát. Második szakaszban egyenrangúvá válik az ember a természettel, tulajdonába veszi, elkezdi uralni, szabályozni. A harmadik szakaszban pedig már egyértelműen uralkodik felette, lesi, hogy milyen haszna van belőle, kizsákmányolja, pusztítja. Ezt a szakaszt éljük ma, a fogyasztói társadalom korát. A fogyasztói társadalomban élő emberek többsége nem érzékeli a veszélyt, azt, hogy egy véges méretű és forrásokkal rendelkező bolygón nem lehet végtelen mértékű fogyasztást¹ elérni. A fogyasztói társadalom a gyermekben is a jövő fogyasztóit látja. Nekünk, felnőtteknek olyan fontos, sokszor burkolt, ki nem mondott, esetleg nem is tudatos céljaink vannak a gyermekekkel, hogy magasra jussanak, és lehetőleg minél korábban, gyorsabban (RENZ-POLSTER – HÜTHER 2017: 89). Ezt az alapjaiban véve érthető mentalitást - ha a fogyasztói szemlélet belénk ivódott-, a fogyasztói társadalom remekül ki tudja használni, és a magasra jutás nem erkölcsi, szellemi, hanem elsősorban anyagi irányt vehet, azaz minél jobb fogyasztóvá neveljük a gyerekeket. Durvább kifejezéssel arra törekszünk, hogy magas legyen gyermekeink piaci értéke (RENZ-POLSTER – HÜTHER 2017: 90). Azonban arról megfeledkezünk, hogy gyermekek jelentik a jövőt. Az, hogy milyen értékek mentén élő felnőttekké válnak, hatalmas mértékben befolyásolja az, hogy milyen értékek mentén neveljük őket. Ahhoz, hogy a gyermekekben kialakulhasson a természet tisztelete, szeretete, a lehető legegyszerűbb - és egyben a mai világban a legnehezebb is - hogy engedjük őket, hogy időt töltsenek benne, vele, tehát kapcsolatot alakítsanak ki a természettel. Csak így érhetjük el, hogy felnőtt korukban védjék, kiálljanak érte, a saját egyéni pillanatnyi érdekeiket háttérbe szorítva felelős döntéshozóvá váljanak.

Másik felfogás szerint pedig hat fő szakaszt különíthetünk el (TAKÁCS-SÁNTA 2008), melyek során a természet és erőforrásai folyamatosan egyre inkább a használatból a kihasználás, majd a leigázás irányába változtak. Ezek sorrendben: 1. a tűzhasználat, 2. a nyelv, 3. a mezőgazdaság, 4. a civilizációk (az államok), 5. az európai hódítások és 6. a technikai-tudományos-energetikai forradalom.

Fenntartható fejlődés, nemzetközi próbálkozások a helyzet megoldására

Sokak fejében elkezdett kongani a vészharang, és felismerték, hogy a természet erőforrásai végesek, a növekedésnek határai, korlátai vannak. Megjelent, és hosszú útjára indult a fenntartható fejlődés fogalma. Ennek első, igazán széles körben elterjedt, és azóta rengeteget idézett megfogalmazása szerint:

„olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen igényeket anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő generációk lehetőségét saját igényeik kielégítésére”.

ENSZ, Közös Jövőnk Jelentés 1987, BRUNDTLAND BIZOTTSÁG

Nemzetközi világkonferenciák, tanácskozások, nívós szakmai elemzések sora következett, ahol abban próbáltak egyezségekre jutni, hogyan lehetne a gazdasági fejlődést is fenntartani, anélkül, hogy a természeti forrásokat komolyabban kiaknáznák. Számos kiemelkedő világkonferenciát tartottak azóta, ami a fenntartható fejlődés érdekében szerveződött. 2015-ben tartották New Yorkban például, az ENSZ által rendezett, a világ állam-, és kormányfőinek csúcstalálkozóját. Elfogadásra került az AGENDA 2030 nevű nyilatkozatot (UN 2015), mely 17 fő fenntartható fejlődési célt (1. ábra) (SDG-s, azaz Sustainable Development Goals), (CHIN – JACOBSSON 2016) ezen belül 169 alcélt foglal magába, megvalósítási határidejeként 2030-at tűzték ki²³⁴.

Akár tényleges jó szándékkal próbáljuk megoldani a Föld értékeinek pusztulását, a főbb társadalmi gondok, pl. éhezés, ivóvíz ellátás, stb. fékezését és megszüntetését, a gazdaság fenntartható pályára állítását, a helyzet mégis romlik. A legfőbb probléma talán mindegyik esetben a fókuszunkban van. Mindezeket úgy próbáljuk elérni, hogy fókuszban marad a fogyasztás, illetve annak növekedése, tehát a gazdaság növekedéséből nem engedünk. Addig, ameddig a fogyasztás marad a legfőbb prioritás, és ameddig a növekedést, gyarapodást elsősorban gazdasági-anyagi vonalon tartjuk értéknek, bármi más vonalon (kulturális, erkölcsi stb.), csak ezt követően, addig valószínűleg a legjobb szándékok ellenére nem lesz érdemleges előrelépés⁵, szükség van egy társadalmi nézőpontváltásra (HAVAS – VARGA 2006).

Ahhoz, hogy érdemi változás következhesen be, mindenképpen szemlélet- és értékrendváltásra van szükség. Fontos, hogy a természet tisztelete, szeretete újra az őt illető helyre kerüljön a fejünkben, tudatosítsuk a tőle való függésünket. Ha a jövőre, a jövő generációira gondolunk, akkor nagyon fontos, hogy a gyermekek már eleve egy ilyen mentalitást, szemléletet szívjanak magukba.

De miért is annyira fontos a gyerekek számára a természet? A természettel való kapcsolatnak sokkal összetettebb a szerepe, mint azt elsőre gondolnánk. Messze nem csak az élő-élettelen környezet, természeti jelenségek megismeréséről és megértéséről szól.

Alapkompetenciáik fejlődését nyújtja, melyet saját tapasztalati úton fejlesztenek ki magukban.

Négy fontos forrást, ami a fejlődését táplálja (RENZ-POLSTER – HÜTHER 2017). Ezek az alábbiak:

Közvetlenség

Az érzékszervi megtapasztalásnak gazdag tárháza. Konkrét, sokrétű élményanyagot kapnak, amely valamennyi érzékszervükre, érzékelésükre hat. Ez különösen fontos az erőteljesen virtualizálódó világban, ahonnan kevésbé gazdag, ámde annál erőteljesebb inger zúdul rájuk. Az érzékszerveket ért gazdag ingerforrások megtapasztalásával saját maguk tudatosítása is elkezdődik.

Szabadság

Épített, tervezett játszóterek helyett, ahol adott eszközzel adott dolgot kell, szabad csak csinálni, a természetben megtapasztalják, hogy hatást gyakorolhatnak rá. A természetnek kreativitást fejlesztő potenciálja van, hiszen a „strukturálatlan” környezetben kreatívabbá, motiváltabbá válnak, kezükbe veszik a tervezést, maguk szerzik be, találják ki a játékeszközt. A természetben bármi játékeszközzé válhat.

Ellenálló képesség

A szabadság nem megy az egészséges korlátok rovására, hiszen maga a természet állítja fel a korlátokat, melyeket a gyermekek kénytelenek érzékelni, alkalmazkodni.

Kötődés

A fejlődés alapvetően kapcsolatokban történik. Kapcsolódni tudnak a gyermekek egymással, gyermek megélheti, hogy tartozik egy „bandához”. De kapcsolatba kerül az élő és élettelen természeti elemekkel is, pl. fákkal, madarakkal, kövekkel, illatokkal, hőmérséklettel. Ezeket a gyermek kötődési élményként éli meg, úgy érzi, hozzá tartozik pl. a fához, a fa pedig őhozzá, ennek következtében pedig a biztonságérzete is növekszik.

Összességében a gyermeknek szüksége van a természetre, nem véletlenül aktívabb, élénkebb, kreatívabb ott, és jobban keresi a társas kapcsolatokat.

A gyermekkor egy nagyon sajátos emberi fejlődési szakasz a személyiség alakulása szempontjából. Fontos a gyermeklét testi, lelki, szellemi megélése, amit a gyerekek remekül képesek igazgatni maguknak. Nem arról van szó, hogy ne terelessük, és állítsunk egészséges korlátokat, hanem arról, hogy a túl erős didaktikai vezetéssel elnyomhatjuk a spontán alakuló képességfejlődését. A gyermekek számára a természet egy testre szabott tanulótér, ezért figyelni kell arra, hogy ne töltsön *túl sok időt* szabályozott, teljesítménycentrikus pedagógiai környezetben. Az iskolának így óriás szerepe van abban, hogy minél több módszert alkalmazzon a gyermekek természet megismerésének segítésében (FÜZNÉ 2011), minél inkább visszacsempésszék a természetet a pedagógiai programba, hogy az minél inkább az iskola szerves részévé váljon.

Kutatás megvalósítása, eredmények, következtetések

Megfigyeléseimhez szükséges volt három természeti, gazdasági adottságokban szélsőségesen különböző intézményt választanom, ezektől az intézményektől engedélyt kellett kérnem a kísérletek, megfigyelések elvégzésére.

Nagyvárosi iskolának a volt általános iskolámat választottam, a Kecskeméti Kodály Zoltán Ének-zenei Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskolát. Községi iskolaként egy ismerősöm segítségével Ágasegyháza-Orgovány Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolára esett a döntésem. Utolsónak választottam ki a számomra alkalmas metropoliszi iskolát, mivel Budapesten vagyok a legkevésbé jártas. Mindenféleképpen egy V., VI., VIII. vagy XIX. kerületi pesti oldalon lévő iskolát próbáltam keresni, ahol a gyermekeket hatalmas lakóterületek, „betonépítmények” veszik körül, így sokat kell utazniuk ahhoz, hogy szabad, zöld övezetet találjanak maguknak. Park, játszótér nem volt feltétel e kérdésnél, hiszen annak méretei és befogadóképessége elenyésző a kerületek környezeti adottságai mellett. Így jutottam el a Budapest V. Kerületi Váci Utcai Ének-Zenei Általános Iskolához.

Terepbejárás

Terepbejárásommal kapcsolatban először az iskolaudvarokról ejtenék szót. A képek (2–6. *ábra*) a három intézmény udvaráról készültek. Ha egymás mellé tesszük az orgoványi (2. *ábra*), a kecskeméti (3. és 4. *ábra*) és Budapest V. kerületi (5. és 6. *ábra*) képeket, felfedezhetjük, hogy Orgovány- Budapest irányba, ahogy nő a település mérete, úgy csökken az udvar nagysága és úgy csökken az udvaron megjelenő természeti elemek (pl. fák, bokrok, fű) bősége. Míg Orgoványon a gyerekeknek hatalmas füves területei vannak játékra, addig Budapestem, az V. kerületben csak egy gumipadlóval borított sportudvar áll egy egész iskola rendelkezésére szabadtéri játéktér gyanánt. Budapestem ennek súlyát a pedagógusok is érzik, igyekeznek a lehető legtöbbször lehetőséget teremteni arra, hogy a gyerekek a szabad levegőn levezethessék a napközben felgyülemlett energiájukat. Erre a közelben lévő Károlyi-kert (6. *ábra*) használják, ám az nem a legjobb megoldás, hiszen díszkert, ahol a gyerekek nem tudnak közvetlen kapcsolatot létesíteni a természettel, csak gyönyörködni tudnak benne, nem szaladgálhatnak, túrhatják a földet. Mindez megerősítésként szolgál 1. hipotézisemre, a gyerekeknek egyre csökken a kapcsolódási lehetősége a természettel, minél nagyobb egy település. Ezen azonban változtatni nem tudunk, a városodás, az egyre növekvő lélekszám, nagyobb városok való beköltözés jobb munkalehetőségek reményében, mind-mind hozzájárul a zöld, szabad területeknek a csökkenéséhez. De az, hogy mi kerül az iskola falain belül, az igencsak a pedagógusok, szülők és gyerekek érdeke. A 7–11. ábrákon a két szélsőséges méretű település megfigyelt iskoláinak folyosói láthatók. Megfigyelhető, hogy mindkét intézményben számos természethez köthető dekorációs elem látható. A 7–9. ábrákon az orgoványi iskola folyosóján a gyerekek és a pedagógusok együttes munkája dekorál, melyek évszaknak megfelelő motívumkincset használ. Budapestem pedig egy különleges helyzetbe nyerhettem betekintést, hiszen a V. Kerületi Váci Utcai Ének-zenei Általános Iskola ökoiskola, ami igyekszik fenntarthatóságra törekedni, emberközelivé tenni a természetet,

megmutatni annak szépségeit. Lelógó növényei (10. ábra) a gyerekek belső, hétköznapi életük színterébe emeli a természetet, segít számukra a kapcsolatteremtésben. A falakon lógó tablók (11. ábra) pedig a gyerekek saját megnyilvánulásainak eredménye.

Továbbszűkítve a teret, az osztálytermekbe szintén fellelhető mindhárom iskolában a természet beszivárgása. Plakátok, technika órák munkái, térképek, növények díszítik a falakat, lógnak le a mennyezeti lámpákról.

Mindezek mutatják azt az igyekezetet, amit a pedagógusok munkájukba fektetnek annak érdekében, hogy természet szerető, óvó, tisztelő, és mellette ismerő gyerekeket neveljenek.

Spontán megfigyelés

Szerettem volna megfigyelni a gyerekek játékát is a délutáni szabad udvari játék során, úgy, hogy a gyerekek nem tudják, hogy őket figyelem. Ehhez megfigyelési szempontjaim voltak:

1. szempont: Mivel játszanak? Természeti elemeket használnak, vagy nem?
2. szempont: Mennyi idő szükséges a természeti eszközökre való „rátaláláshoz”?
3. szempont: Társas vagy egyéni játékot játszanak inkább? Labdázna, ugráló köteleznek, fogócskázna, mondókázna, vagy esetleg bújócskázna (fák mögé bújnak), földet túrnak?

Kecskeméten akadtak olyan gyerekek, akik a fák alatt lévő földet túrták. A két első osztályos kislány (12. ábra) egész játékidője alatt diókkal, mogyorókkal, gesztenyékkel „babáztak”. Az emberi élet nagy eseményeit formálták meg játékukban, születést, házasságot, temetést játszottak el.

Különleges természetközeli program Kecskeméten a mogyoróvásár, amit a gyerekek generációról generációra adtak tovább, és aminek még én is részese lehettem. A gyerekek mogyoróval üzletelnek számukra kedves, értékes dolgokért. Ilyen érték pl. a focis kártya, SPAR-os pontgyűjtőmatrica, kindertojásfigura (13–14. ábrák).

A vásár számos készségét, képességét fejleszti a tanulóknak. Kommunikálnak egymással: alkut kötnek, reklámozzák „boltjukat”, érdeklődnek egymás „áruja” iránt. Kifejezőképességük, kommunikációs képességeiket, anyanyelvi készségüket, véleménynyilvánítási képességük erősen fejleszti. A gyerekek között kommunikációs kapcsolat alakul ki minden egyes „üzlet” közben. Mindemellett matematikai képességeik is fejlődhetnek. Alkudozásaik során olyasféle összefüggéseket láthatnak meg, melyekkel számukra kedvező vásárt tudnak létrehozni. Nem egy gyermek jön rá üzletelés közben, hogy, ha megvásárol pl. egy focis kártyát 2 mogyoróért, akkor, akár azt más alkalommal 3 mogyoróért is eladhatja.

Tökéletes példa továbbá fenntarthatóságra nevelés - gazdasági, társadalmi, cserekereskedelemre, ami ma egyre divatosabb. A gyerekek nem pénzzel, mely csak egy „darab papír vagy feleslegesen vert érme”, hanem természeti értékrendszer (melyben pl. felértékelődik az emberi létfeltételekhez szükséges dolgok értéke (ld. mogyoró, mint élelem) alapján üzletelnek.

Szabad ég alatt szinte mágikusan vonzza a gyerekeket minden, amivel elemi tapasztalatokra tehetnek szert (RENZ-POLSTER – HÜTHER 2017). Képesek akár egy egész délutáni szabad játék idejét homokban tölteni és azt a kicsiny ujjacskáikon átengedve tapintással ingereket gyűjteni (15. ábra).

A képen látható orgoványi kislány egész játékidőben a homokot túrta, „elásta” magát benne. Kíváncsiságból rákérdeztem nála, hogy miért fedi be magát homokkal. „Építkezek” kaptam válaszként. Láthattam még egy kislányt, aki mezítláb rohant a homokban és ez boldogsággal töltötte el, hangos nevetésbe kezdett.

Megdöbbenő volt látni, hogy a gyerekek faágakból „tüzet raktak” és megfőzték az udvar területén talált diókat (16. ábra). Játékukban látszott, hogy tisztába vannak a tűzrakás menetével, sikerességének szabályaival.

Budapesten eddigi kutatásaim alatt még nem volt lehetőségem a Károlyi-kertbe ellátogatni a megfigyelt osztállyal, azonban további terveim közé soroltam ezt a lehetőséget, a budapesti gyerekek természetre való rátalálását, ahhoz szükséges idejét is szeretném majd a továbbiakban megvizsgálni.

Úgy gondolom, összességében az iskolai megfigyelések azt mutatják, hogy mindenekelőtt a táj vad részeit használják a gyerekek - a bokrok közötti kis tisztásokat, a dombocskákat. A kedvenc helyeik ténylegesen archaikus jellegzetességekkel bírnak. Védelmet és rejtékhelyet biztosítanak számukra - tetők, üregek vagy buja növényzet -, ezek mind olyan lehetőségek, melyek révén felfedezhetnek és kószálhatnak (RENZ-POLSTER – HÜTHER 2017). A 2. hipotézisem szintén megerősítést nyert, a gyerekek a hely adta lehetőségeket teljes mértékben kihasználták (gondoljunk csak itt egyetlen példaként a homokba bújó orgoványi kislányra), játszani kezdtek azzal, de ha nem is csak játszottak, a fák adta árnyékot minden gyerek kihasználta, mely védelmet nyújtott számukra a káros UV-sugárzás ellen.

Kérdőív

A kérdőívet mind a három iskolában, a megfigyelt osztályba járó gyerekek szüleivel töltöttem ki. Összesen 63 szülő töltötte ki, ennek megoszlása a három településen:

Budapesten 21 fő (7 fiú, 14 lány tanuló szülője), Kecskeméten 28 fő (11 fiú, 17 lány tanuló szülője), Orgoványon 14 fő (6 fiú, 8 lány tanuló szülője).

A kérdőív célja az volt, teljesebb képet kapjak a gyermekek körülményeiről, elsősorban azokról, melyek a természettel való kapcsolatukkal összefüggnek (pl. milyen típusú ingatlanban laknak, mekkora téren van lehetőségük szabadon mozogni, van-e játszótársuk, milyen tanórák utáni tevékenységeik, házi, illetve ház körüli teendők vannak, mennyi időt töltenek a „virtuális világban”). Láttam őket az iskolában megfigyeléseim során, de érdekes lehet, hogy életének különböző terein milyen lehetőségei adódnak, és hogyan él azokkal. Így a kérdőív a megfigyeléseimhez stabil hátteret ad.

Kérdőívemben külön rákérdeztem a lakóhelyen lévő közvetlen kültéri játéktérre. A szülők által adott válaszokat 3 oszlopdiagramba összegeztem (17–19. ábra). A szülők válaszadási lehetőségeit 3 mértékegységgel megadtam: négyszögölben (tanyavilágban ismert mértékegység), m²-ben, ill. önkényes mértékegységként, egy olyan viszonyított meghatározással, amely egyszerűen értelmezhető.

Az ábráról leolvasva megállapítható, hogy míg Orgoványon udvarral rendelkező családi házakban élnek és tanúkon, addig Kecskeméten családi házakban, panellakásokban, Budapesten pedig túlnyomórészt panellakásokban laknak. A budapesti kérdőíveknek több, mint 80%-ánál bejelölésre került, hogy közvetlen a lakóháznál nincs lehetősége a gyermeknek kinti játékra. Azonban kb. 80 százaléka a visszaküldőknek jelezte számomra, hogy a lakóhely közvetlen közelében van park, ill. játszótér, amit rendszeresen látogatnak is. Két szülő válaszolta, hogy van a közelben park, vagy játszótér, de nem látogatják azt és szintén két szülő jelezte, hogy nincs lehetőség efféle elfoglaltságra a környéken. Több kérdőívben, mint már korábban is említettem, megnevezésre került a Károlyi-kert. Úgy gondolom, hogy a szülők igyekeznek odafigyelni, hogy a gyermekeiknek legyen alkalmuk a szabadban játszani, legyen hely és idő arra, hogy „kitombolhassák magukat”. Akad olyan hely, ahol egy időre elfelejthetik a sok embert, a rohanást.

Megvizsgáltam a gyermekek tanórákat követő tevékenységeit is, melyeket 3 kategóriába csoportosítottam: kültéri, beltéri, ill. beltéri mozgásos szerint. A kültéribe tartozik minden olyan foglalkozás, amelyet a gyerekek a szabadban töltenek. A kérdőívben többször megnevezésre kerültek: foci, felfedező klubja, lovaglás. Beltéri kategóriába tartoznak azok a foglalkozások, amelyek során a gyerekek vagy fejlesztésekben vesznek részt, vagy szakkörökre járnak, vagy esetleg zeneiskola révén kóruson, ill. szolfézs órán vesznek részt. És beltéri mozgásosnak számítanak azok a sportok, melyek intézményen belül, vagy bármiféle teremben zajlanak, ezek mind az egészség megőrzését elősegítő foglalkozások. Ilyen pl. a kosárlabda, fejlesztőtorna, jóga, néptánc, birkózás, úszás, egyéb táncok. Az imént felsoroltakat szintén a kérdőív értékelés során visszatérő elemek voltak. A szülőktől kértem azt is, hogy jelöljék be, hogy milyen gyakorisággal űzik a megnevezett tevékenységet. (20–22. ábrák)

A 20–22. ábrák eredményei magukért beszélnek. Összességében kültéri tevékenységeket végeznek a legkisebb százalékban a gyerekek. Ez mind a 3 településtípuson megfigyelhető volt. Míg Budapesten az adottságok hiánya miatt, addig Kecskeméten és Orgoványon a fejlesztő, tehetséggondozó foglalkozásokon való aktív részvétel miatt alakulhattak így az arányok Orgoványon külön említést kell tennem a földrajzi, településszerkezeti adottságokra, hiszen a gyerekeknek konkrétan a lakókörnyezetnél van lehetősége kültéri játékra.

Konklúzió

Munkám két problémakör köré épült. Az egyik a természeti környezet minőségi és mennyiségi romlása, melynek folyamata mára rohamosan felgyorsult (lásd. pl. légszennyezés, zöld területek csökkenése), a másik fő problémakör pedig a gyermekek környezettel való kapcsolódási lehetőségei, igényének csökkenése. E kettő problémakör egymásra visszahat és egymást generálja. Ezt a két problémát látva, úgy gondolom, hogy anélkül nem lehet orvosolni, ha az oktatásban a gyerekek nevelése nem a természethez való megfelelő viszony kialakulásának érdekében történik. Elkezdett foglalkoztatni a probléma, melynek hatására kutatásba kezdtem. Munkám kezdetén fő célom volt, hogy három különböző típusú településen, három iskolában a gyermek és a természet kapcsolatát (RENZ-POLSTER – HÜTHER 2017) megvizsgáljam. Ennek részeként célom volt az iskola természeti értékeinek feltérképezése, a tanu-

lók érintkezési módjainak megfigyelése a természettel, akciórádiusbeli különbségek beigazolása, a pedagógus lehetőségeinek kutatása a fenntarthatóságra nevelés céljából, az oktatást-nevelést szabályozó dokumentumok elemzése. A megfigyelt gyerekek szülei pedig információkkal szolgáltak számomra a család és a gyermek természettel való kapcsolatáról. Mindezt azért kutattam, hogy képet kapjak a gyerek-természet kapcsolatáról, természetben való tartózkodási lehetőségeikről, a pedagógusok és a szülők motiváltságáról, hogy a gyerekekben kialakítsák a megfelelő igényt a természet megóvására, szeretetére. Mindehhez kutatási módszereim voltak a terepbejárás, a spontán megfigyelés, a tervezett megfigyelés, a szülői kérdőív, később pedig a spontán beszélgetéseket egy strukturált interjúban összesítettem. Úgy gondolom, hogy kutatásom eredményes volt, céljaimat teljesítettem, hipotéziseimhez eredményeket társítottam, kérdéseimre többnyire választ kaptam. Fontos és biztató, hogy a gyerekek véreben benne van a természetben való tartózkodás igénye még a digitális világban is. Belátható, hogy az akciórádiusz csökken és ez sajnos folyamatosan csökken, minél nagyobb települést vizsgálunk. Továbbá pozitív, hogy még a nagyobb városokban is fontos, hogy „zöld” kerüljön a gyerekek közvetlen környezetébe, az iskolák konkrét környezetébe. Úgy gondolom, hogy kutatásom, közben ért hatásai egy nemes cél irányába indított el: erősítsd a gyerekekben a természet szeretetét, megóvását, figyelmét! Hiszen ez az egyetlen olyan hely, ahol élni képes, csak nem mindegy, hogy milyen minőségben! Pályakezdő pedagógusként remélem, elkövetkező munkám során, ezt mindvégig szem előtt fogom tartani.

Felhasznált irodalom

- ARADY I. (1993): *Bolygónk sorsa a kezünkben van*. Calibra Kiadó, Budapest.
- CHIN, A. – JACOBSSON, T. (2016): TheGoals.org: mobile global education on the Sustainable Development Goals. *Journal of Cleaner Production*, (123), 227–229.
- IPCC (2017): *The IPCC and the Sixth Assessment cycle I*
 etölthető innen: https://www.ipcc.ch/pdf/ar6_material/AC6_brochure_en.pdf
- FÜZNE DR. KÓSZÓ M. (2011): *Környezetünkéről természetesen tanítani: Módszertani kézikönyv a tanító szakos hallgatók és gyakorló tanítók számára*. SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító- és Óvóképző Intézet, Szeged
- HAVAS P. – VARGA A. (2006): A környezeti neveléstől a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlata felé. In: VARGA A. (szerk.): *Tanulás a fenntarthatóságért*, OKI, Budapest. 49–72.
- HILL K. – DARVAY S. (2018): Fenntarthatóságra nevelési projektek alkalmazása a tanítóképzésben. Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban. In: BORBÉLY Á. (szerk, 2018) *A publication of Rejtő Sándor Faculty of Light Industry and Environmental Engineering*, Obuda University.
- HÜTHER, G. – RENZ-POLSTER, H. (2017): *Vissza a gyökerekhez. Így fejlődnek „ezek a mai gyerekek”*. Ursus Libris, Budapest.
- KOHÁK E. (1998): *Az ökológiai tapasztalat változatai*. Budapest, Liget, 1998/8
- LÁNYI A. (szerk, 2000): *Természet és Szabadság. Humánökológiai Olvasókönyv*, Osiris Kiadó, Budapest.
- LÁNYI A. (2010): *Az ember fáj a földnek (utak az ökofilozófiához)*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- MAJOROS P., Dr. (2004): *A kutatómódszertan alapjai: Tanácsok, tippek, trükkök (nem csak szakdolgozat-íróknak.)* Perfekt Kiadó. Budapest.
- MOLNÁR D. (2010): Empirikus kutatási módszerek a szervezetfejlesztésben. *Humán Innovációs Szemle*. 2010. 1–2.
- UNESCO (2017): *Education for Sustainable Development Goals*, UNESCO, Paris.
- United Nations (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. letölthető innen: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- SIMÁNYI L. (2005): Bevezetés a fogyasztói társadalom elméletébe. *Replika* 2005, 51–52, pp. 165–195.
- SÁNTA A. (2008): *„Bioszféra-átalakításunk nagy ugrásai.”* L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- VARGA A. (2004): *A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai*. PhD-disszertáció
- VIDA G. (2012): *Honnan hová Homo? Az Antropocén korszak gondjai*, Semmelweis Kiadó, Budapest (24 o.)

Internetes források

¹LEONARD, A. (2005): Story of stuff. https://www.youtube.com/watch?v=OPyYifIq_sg

²<https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> utolsó letöltés: 2018. 11. 05.

³ http://hand.org.hu/hirek/agenda_2030_fenntarthato_fejlodesi_celok utolsó letöltés: 2018. 11. 05.

⁴Az Európai Bizottság üdvözli az ENSZ új, a 2030-ig tartó időszakra vonatkozó fenn-tartható fejlesztési menetrend-jét. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-15-5708_hu.htm, (2016. március 20.) utolsó letöltés: 2018. 11. 05.

⁵Dr. KÖVES A. – A gazdasági nemnövekedésről – OSCE Days 2017 Előadás <https://www.youtube.com/watch?v=6VlxMgpepmw> utolsó letöltés: 2018. 11. 05.

Melléklet



1. ábra. A 17 fenntartható fejlődési cél 2. ábra. Az orgoványi iskola udvarának részlete



3. ábra. A kecskeméti iskola „Kisudvara”



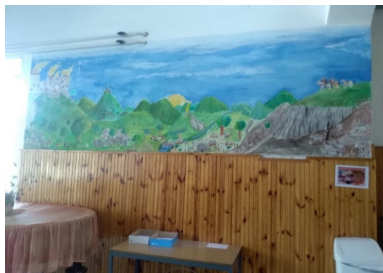
4. ábra. A kecskeméti iskola díszudvara



5. ábra. A budapesti iskola utcaképe



6. ábra. Károlyi-kert



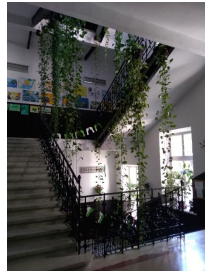
7. ábra. Az orgoványi iskola



8. ábra. Az orgoványi iskola folyosójának naprforgós dekorációja



9. ábra. Az orgoványi iskola időszaknak megfelelő fali dekorációja



10. ábra. A budapesti iskola folyosóján lelógó növények



11. ábra. A budapesti iskola falán lévő tablók



12. ábra. Földet túró kislányok Kecskeméten



13. ábra. Mogoróvásár I. (Kecskemét)



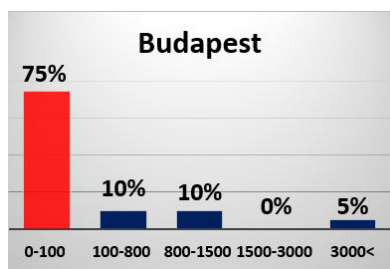
14. ábra. Mogoróvásár II. (Kecskemét)



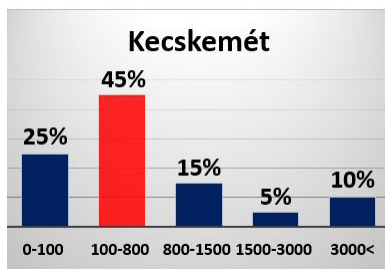
15. ábra. Orgoványi kislány a homokban



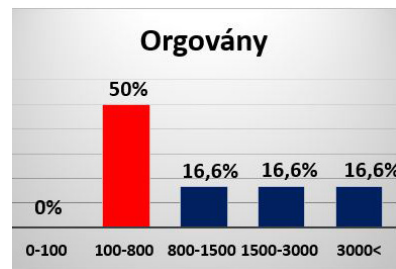
16. ábra. 'Tüzet' rakó gyerekek (Orgovány)



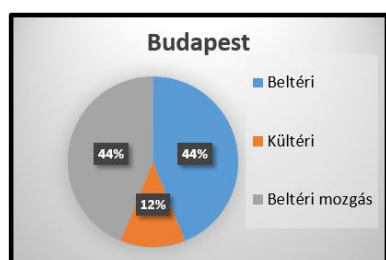
17. ábra. A gyerekek játéktere közvetlenül lakóhelyen m2-ben = akciórádiusz (Budapest)



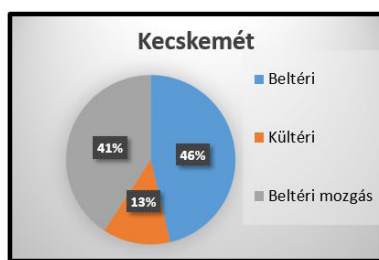
18. ábra. A gyerekek játéktere közvetlenül lakóhelyen m2-ben = akciórádiusz (Kecskemét)



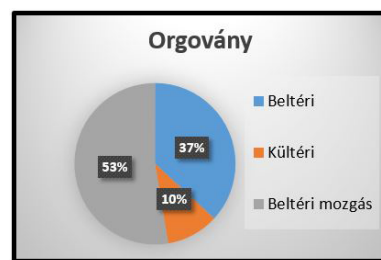
19. ábra. A gyerekek játéktere közvetlenül lakóhelyen m2-ben = akciórádiusz (Orgovány)



20. ábra. A gyermekek kültéri, beltéri, és beltéri mozgásos tanórák utáni tevékenységének %-os megoszlása (Budapest)



21. ábra. A gyermekek kültéri, beltéri, és beltéri mozgásos tanórák utáni tevékenységének %-os megoszlása (Kecskemét)



22. ábra. A gyermekek kültéri, beltéri, és beltéri mozgásos tanórák utáni tevékenységének %-os megoszlása (Orgovány)

Molnár Krisztina – Doc. RNDr. Jurík Tünde, PhD

A Mellétében és Beretkén előforduló gyógynövények feltérképezése, illetve a lakosság ezzel kapcsolatos ismereteinek felmérése

LEKTOR: BAUER ZITA

Absztrakt

A dolgozat fő témája a Melléte és Beretke tájain előforduló gyógynövények vizsgálata, valamint az ott élő lakosság ezzel kapcsolatos ismereteinek a felmérése. Az elméleti részben kitérünk a gyógynövények eredetére, részeinek és hatóanyagaik vizsgálatára, valamint felhasználási lehetőségeikre. A gyakorlati részben egy táblázat segítségével összesítettük a Mellétében és Beretkén talált gyógynövényeket. A gyakorlati rész második felében egy kérdőív segítségével felmértük a melléti és beretki lakosok tudását az ott növekvő gyógynövényekről és jótékony hatásairól.

Kulcsszavak: gyógynövények, fogyasztás, tudásszint, Melléte, Beretke

Bevezetés

*„Szeresd a mezők liliomait, hisz fűbe-fába rejtette
a jó Isten a gyógyító erőt.”*

(Zelenyák János)

A gyógynövények jótékony hatását már a régi időkben is felhasználták az emberek. A természet adta kincsek nyújtották számukra az egyetlen lehetőséget egészségügyi problémáik gyógyítására. A későbbiekben az orvostudomány fejlődése a szintetikusan előállított antibiotikumok használatára készítette a betegeket. Az emberek elhitték, hogy a szintetikus gyógyszerek hatásosabbak, mint a népgyógyászat által használt növények, ennek következtén kezdett elavulni a gyógynövények használata. Ne felejtjük el azt sem, hogy néhány laboratóriumban előállított antibiotikum alapanyagát is gyógynövény alkotja. Manapság a gyógyszerek mellékhatásai miatt megváltoztak a nézetek a laboratóriumban előállított antibiotikumokkal kapcsolatban. Többen észrevették, hogy elnyomják a tüneteket, de nem orvosolják a problémát. Ennek hatására megfigyelhető az emberek, hogy az emberek egyre inkább érdeklődnek a természet adta kincsek iránt. Pozitív tulajdonságuk, hogy természetes hatóanyagokat tartalmaznak és bárki számára elérhetőek, hiszen a növényvilág részét képezik. A testet és lelket egyaránt gyógyítják.

A dolgozat témája a Melléte és Beretke táján előforduló gyógynövények feltérképezése, valamint az ott élő lakosság ezzel kapcsolatos ismereteinek felmérése. Szerettük volna felmérni, hogy Mellétében és Beretkén mely gyógynövények állnak a lakosok rendelkezésére, s vajon ismerik-e ezeket a növényeket, tudnak-e ezen növények jótékony hatásairól. A dolgozat magában foglalja a gyógynövényekről való általános ismereteket, hatóanyagaik jellemzését, gyűjtésük megfelelő módját. Az eredmények az negyedik fejezetben találhatóak.

Irodalmi áttekintés

A kutatási terület ismertetése

Melléte (Meliata) és Beretke (Bretka) a Kassai kerületben és a Rozsnyói járásban található, a Murány folyó völgyében. Mind a két település a Gömői régióba tartozik. A területet túlnyomórészt meszes agyag és kavicsos mésztalaj jellemzi. A Murány mentén egy 3,2 km hosszú turisztikai ösvény vezet egészen Beretkéig, amely bemutatja a hely értékeit a kirándulni vágyóknak. A látogatók hat információs tábla segítségével új ismereteket gyűjthetnek be.

A folyó bal oldalán megfigyelhető egy sziklafal, amely több mint kétszázmillió éve keletkezett. Ezt a jelenséget mellétei földtani szelvénynek vagy Meliatikumnak nevezik, 15 hektár területen helyezkedik el, egy negyedik védelmi fokozattal ellátott természeti emlékmű. Ezen a védett területen számos kisebb barlang is fellelhető. Ez a turisztikai terület rendkívül gazdag természeti szépségekben és ásványkincsekben (ÁDÁM – FERENCZ 2010; SZABÓ – BOLČOVÁ – ZAŤOVIČ 2015).

A gyógynövények eredete

A gyógynövényekkel való gyógyítás már ősidők óta létezik. Az őskorban még nem foglalkoztak növénytermesztéssel. A számukra szükséges táplálékokat a természetből nyerték (KORBELÁR – ENDRIS 1981).

Az első írásos emlék a gyógynövények használatáról i. e. 3000-es évekre tehető, agyagtáblákon maradt fenn (RÁCZ 2014).

Már i. e. a 3000-es években, Kínában a Chang-san gyökér segítségével csillapították a lázat (KORBELÁR – ENDRIS 1981).

I.e. 1500-ban, a kínai császár, Jen Ti, rengeteg növényt megkóstolt, hogy megállapítsa, melyek vannak jó hatással a szervezetre. Művében összefoglalta 252 növény leírását (BREMNESSOVÁ 1994).

Az ókori egyiptomiak tekinthetők a gyógynövényekről való legtöbb ismerettel rendelkező civilizációnak, amelyet az EBERSOV papirusztekercs bizonyít (RÁCZ 2014; KRESÁNEK – DUGAS 1985).

A botanika atyjának Theofrastost tartják. Pilnius művéből tudjuk, hogy az emberiség már 2000 évvel ezelőtt kb. 1000 fajta gyógynövényt hasznosított (KRESÁNEK – DUGAS 1985).

A középkorban az egyház elítélte népgyógyászatot. Akkoriban mindent csak az ima gyógyított. A 13. században az egyház rájött, hogy a gyógynövényekből készült orvosságok forgalmazása egy remekül jövedelmező vállalkozás, ezért elkezdődött a kolostorokban a gyógyszergyártás (KORBELÁR – ENDRIS 1981).

A legöregebb cseh nyelvű herbáriumot 1517-ben Černý János adta ki, amely nagyjából 380 növényt említ meg (KORBELÁR – ENDRIS 1981).

Szlovákiában Juraj Fándly írta meg az első szlovák gyógynövényekről szóló könyvet 1793-ban (DUGAS 2007).

Magyarországon Szabó Gyuri bácsit tartják a leghíresebb füves embernek, aki lánya segítségével megírta: *A büki füves ember gyógynövényei* című könyvét (INTERNET 1).

Általános tudnivalók a gyógynövényekről

Gyógynövények: az emberek és állatok egészségének megőrzése szempontjából felhasználható növények.

Fitoterápia: a gyógynövényekkel való természetes gyógyítást jelenti. Különböző gyógyító hatással rendelkező növény használatát igénybevevő módszer, amelynek egészségmegőrző, betegségmegelőző és betegséggógyító eredménye van.

Hatóanyagok: növényi részekben található vegyületek, amelyek gyógyító hatást fejtenek ki más élő szervezetekre (NÉMETH 2015).

Drog – Hatóanyaggal rendelkező növényi részek, amelyek rendszerint szárítással vannak tartósítva (RÁCZ 2014).

Begyűjtésük és szárításuk módja

Gyűjtésüknél és szárításuknál a legfontosabb, hogy ismerjük az adott növényt, amelyet le szeretnénk szedni, tudjuk, hogy a növények mely időszakban a legalkalmasabbak a szedésre, mely részeik tartalmazzák a legtöbb hatóanyagot. Fontos, hogy mindig egészséges növényeket szedjünk, száraz időben. A növényt alaposan tisztítsuk meg a szennyeződésektől, valamint olyan helyen szedjük, ahol nem szennyeződhetett kémiai anyagokkal. Szárításuknál

figyelnünk kell arra, hogy a növény szellős helyen legyen, kerülve a közvetlen napfényt (KORBELÁŘ – ENDRIS 1981; PAMUKOV – ACHTARDŽIEV 1988).

A gyógynövények felhasználása

A gyógynövényeket számos területen felhasználhatjuk a mindennapi életünk során. Készíthetünk belőlük teát, krémeket, akár a saját örömünkre is természetjük őket a kertünkben, hogy elkápráztathassanak bennünket finom illatukkal, gyönyörű színeikkel, díszítsék otthonunkat.

Felhasználási területei: fitoterápia, élelmiszeripar, aromaterápia, gyógyszeripar, kozmetika.

Minden gyógynövénynek megvan a maga elkészítési módszere, amellyel a leghatásosabban tudjuk kinyerni aktív összetevőit, hatóanyagait. A legismertebb módszer a teakészítés, amelynek három változata ismert: a forrázat, a főzet és a hideg vizes kivonat. További módszerek a tabletták, por, tinktúra, kenőcsök, olajok. A legkellemesebb módja a gyógynövények felhasználásának a fürdővíz és az ülőfürdő.

Nem elhanyagolandó az a tény sem, hogy minden gyógynövényt ott kell alkalmaznunk, ahol épp az hasznosítható. A legtöbb otthon elkészített gyógyszer biztonságos. Használatuk megannyi problémára talál megoldást. Kiseb betegségek esetén az orvos látogatása nélkül is meggyógyíthatjuk magunkat, családjunkat, valamint pénztárcakímélő megoldásként is alkalmas. Ugyanakkor huzamosabb betegségek esetén az orvos meglátogatása sem elhanyagolandó (BÜHRINGOVÁ 2010; HURRELOVÁ 2000; SEITZ 1993; VOLÁK 1987).

Célok

A munka céljai:

- terepmunkával felmérni az otthonom környékén található gyógynövényeket,
- megtudni gyógyhatásukat,
- felmérni, hogy a Mellétén és Beretkén élő lakosok látogatják-e a természetet,
- mennyire ismerik a környezetükben növekvő gyógyító hatással bíró növényeket,
- használják-e őket,
- milyen módon használják a gyógynövényeket.

Módszerek

A kutatáshoz elengedhetetlen volt a terepmunka, amelyre hónapként négyszer, 2016 és 2017 között került sor. Fényképezőgép segítségével digitalizáltuk a növényeket, kiválogattuk és meghatároztuk a gyógynövények neveit és családját. Számos könyvvel dolgozva tanulmányoztuk a szervezetre gyakorolt pozitív hatásukat.

További célok közé tartozik a Mellétén és Beretkén élő emberek gyógynövényekkel kapcsolatos tudásának a felmérése és kiértékelése. Erre a kérdőíves módszert tartottuk a legmegfelelőbbnek.

A kérdőív 11 zárt kérdést foglal magában:

1. Milyen gyakorisággal látogatja a természetet?
2. Szokott gyógynövényeket gyűjteni?
3. Használ gyógynövény tartalmú készítményeket?
4. Boltban vásárolja a gyógynövényeket vagy inkább otthon szedi és szárítja?
5. Válassza ki, hogy ön szerint melyik kép ábrázolja a körömvirágot?
6. Ön mire használná a körömvirágot?
7. Hogyan tudná felhasználni a csipkebogyót?
8. Mire tudná felhasználni a közönséges árvacsalánt?
9. Ön szerint a kamilla milyen betegségeken segít?
10. Melyik képen szerepel a martilapu?

11. Milyen formában használja a gyógynövényeket (körömvirág, közönséges árvacsalán, kamilla, kislevelű hárs, csipkebogyó, martilapu)?

A kérdőívet a melléti és beretki lakosok töltötték ki, összesen 65 különböző korú nő és férfi. A kiértékelés során nem térünk ki az életkorra és a nemre.

Eredmények

A Mellétén és Beretkén előforduló gyógynövények

A megfigyelés során 35 családot és 101 gyógynövényt véltünk felfedezni Melléte és Beretke területein. A kutatás folyamán azt tapasztalhattuk, hogy a fészkesvirágzatúak családjába tartozó növények voltak többségben, szám szerint tizenhét gyógynövényt figyeltünk meg. A fészkesvirágzatúak családját az ajakosok családja követi tizenhat gyógynövénnyel, majd azokat a rózsafélék családja nyolc képviselővel.

Kérdőívek kiértékelése

Az első kérdésben azt vizsgáltuk, hogy a lakosok milyen gyakran látogatják a természetet, járnak-e egyáltalán a környékünkön lévő mezőkre, rétekre, erdőkbe. Pozitív eredményként könyvelhetjük el, hogy csupán a megkérdezettek 1,54%-a jelölte a soha választ, a további 58,46% olykor-olykor, a maradék 40% pedig rendszeresen látogatja a természetet.

A második kérdés tárgya az volt, hogy a lakosok szoktak-e gyógynövényeket szedni és gyűjteni. Ebben az esetben a kitöltők 50,77%-a a soha választ jelölte meg, 41,54%-uk a néha és csupán 7,69%-uk szed és gyűjt gyakran gyógynövényeket.

A harmadik kérdésben megkérdeztük, hogy a lakosok milyen gyakran használnak gyógynövény tartalmú készítményeket. Az eredmények: 32,31% gyakran, 66,15% néha és 1,5% soha. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) statisztikája szerint az emberek 80%-a hisz a gyógynövények természetes gyógyító erejében (BALLA et al. 2013).

A következő feladatban a gyógynövények beszerzési módjára voltunk kíváncsiak. A válaszok: 78,67% a boltban vásárolja, 15,73% nem használ, 5,59% pedig a természetben szedi és gyűjti a gyógynövényeket. BALLA ET AL. (2013) szerint a gyógynövények gyűjtése iránt való alacsony érdeklődés adódhat abból, hogy az emberek nem ismerik eléggé a növényeket, vagy nincsenek eléggé motiválva a természet iránt.

Az ötödik kérdés egy kis változatosságot rejtett magában. Három képet tártunk a kitöltők elé. Ebben a feladatban fel kellett ismerniük a körömvirágot ábrázoló képet. A három kép közül az első kép ábrázolta a körömvirágot, a második a réti margitvirágot, a harmadik pedig a szegfűt. Pozitív eredmény született, mivel a kitöltők 81,5%-a a helyes képet választotta.

A körömvirág sokak otthonának dísnövénye, amellyel szebbé varázsolják a kertjeiket, udvarukat, mindennapjaikat. A következő kérdésben azt szeretnénk tudni, hogy a kérdőív kitöltői milyen egészségügyi problémára használnák fel a körömvirágot. A megkérdezettek 86,2%-a a helyes választ jelölte, tehát gyulladásos bőrbetegségekre használnák fel a körömvirágot. Ebből arra következtethetünk, hogy a lakosok többsége ismeri a körömvirágot és tisztában van jótékony hatásaival is.

A hetedik kérdés alkalmával kíváncsiak voltunk arra, hogy a lakosok mi ellen használnák fel a csipkebogyót. Sokan kedvelik a csipkebogyóból készült teát vagy lekvárt, de vajon tudják-e, hogy milyen betegségmegelőző hatásai vannak? BALLA et al. (2013) szerint az általános iskolások körében a csipkerózsa a legismertebb gyógynövények közé tartozik. A lakosok 82,21%-a ebben az esetben is tudta a jó választ, miszerint a csipkebogyó húgyúti megbetegedések ellen használatos.

A következő kérdésben az árvacsalán felhasználására voltunk kíváncsiak. Az árvacsalán csaknem mindenhol megtalálható, még a házak mellett is. Már-már gyomnövénynek tartják. Lehet, hogy sokan nem is tudják róla, hogy mennyi jó tulajdonsággal rendelkezik. A kitöltők 53,8%-a hajhullás ellen használná az árvacsalánt. BALLA et al. (2013) megállapítása szerint az általános iskolás diákok körében az árvacsalán a második legismertebb gyógynövény.

A kilencedik kérdésben azt vizsgáltuk, hogy milyen betegségek ellen tudnák alkalmazni a kamillát. A kamilla, más néven az orvosi székfű, is sokak számára ismert gyógynövény lehet, ugyanis akár az udvaron, kertekbe is találkozhatunk ezzel a növényvel. BALLA et al. (2013) megállapították, hogy a diákok körében a kamilla a legismertebb gyógynövény. A megkérdezettek 39,91%-a hasfájás ellen, 36,38%-a bélgyulladás ellen, 22,30%-a fogfájás ellen, 1,41%-a pedig további lehetőségeket tüntetett fel.

A következő feladatban fel kellett ismerni a martilaput. Három kép állt a kitöltők rendelkezésére. Az első kép a mezei varfűt, a második az árvácskát, a harmadik pedig a martilaput ábrázolja. A kitöltők 70,77%-a tudta, hogy melyik képen található a martilapu.

Az utolsó kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy a megadott gyógynövényeket milyen módon, milyen formában használják fel a megkérdezettek. Hat gyógynövénynek (körömvirág, közönséges árvacsalán, kamilla, kislevelű hárs, csipkerózsa, martilapu) kellett bejelölni a használati módját, amelyre hét lehetőség volt megadva (főzet, sampon, tea, krém és kenőcs, szirup, fürdővíz, nem használom). A kérdés kiértékelése során kiderült, hogy a válaszadók túlnyomó többsége tea formájában használja fel a gyógynövényeket. BALLA et al. (2013) kiértékelése szerint a felmért diákok 80%-a is a teát választotta, mint a gyógynövények leggyakoribb forrását.

Befejezés

A feltérképezés során a vizsgált biotópon, tehát Melléte és Beretke területén összesen 101 jótékony hatással rendelkező növényt sikerült meghatároznunk, amelyek 35 növényi családból származnak. A leggazdagabb gyógynövény család a feltérképezett területen a fészkesvirágzatúak családja lett, 17 gyógynövényvel, amelyet az ajakosok családja követ 16 képviselőjével. A harmadik legnépesebb család a rózsafélék családja 8 gyógyhatású növényvel.

A kérdőívek kiértékelése során kiderült, hogy a melléti és beretki lakosok szeretik a természetet látogatni, viszont kevésbé foglalkoznak a gyógyhatású növények gyűjtésével és szárításával. Többségük ennek ellenére használja a gyógynövényeket, amelyeket az üzletekben vásárol meg készen, főleg tea formájában. A válaszok alapján kijelenthetjük, hogy a kérdőívet kitöltők nagy része felismeri a környezetben élő gyógynövényeket és tudatában is van azok jótékony hatásainak.

Felhasznált irodalom

- ÁDÁM Z. – FERENZ A. (2010): *A hely, ahol élünk. Munkáltató értékkönyv.*
- BALLA Š. a kol. (2013): *Hodnotenie konzumácie vybraných zdrojov antioxidantov rastlinného pôvodu z Nitrianskeho kraja.* Nitra: Fakulta stredoeurópskych štúdií, UKF v Nitre.
- BREMNESSOVÁ, L. (1994): *BYLINY Zdravie, krása a radosť.* Bratislava: Fortuna Print.
- BÜHRINGOVÁ, U. (2010): *Všetko o liečivých rastlinách.* Bratislava: Ikar, a. s.
- DUGAS, D. (2007): *500 najlepších receptov ľudovej medicíny.* Žilina: Knižné centrum.
- HURRELLOVÁ, K. 2000. *Prírodné domáce liečivá.* Bratislava: Slovart.
- INTERNET 1: <http://gyorgytea.hu/gyorgyteak/konyvek/a-bukki-fuvesember-gyogynovenyei> 2018.3.28.
- INTERNET 2: <http://www.termesztar.hu/anyagok/ter0/ter0.htm> 2018.3.28.
- KORBELÁŘ, J. – Endris, Z. (1981): *Naše rostliny v lékařství.* Praha: AVICENUM.
- KRESÁNEK, J. – DUGAS, D. (1990): *Průručný atlas léčivých rostlín.* Martin: Osveta.
- MARTINOVSKÝ J. a kol. (1963): *Kľúč na určovanie rastlín.* 2. vydanie. Bratislava: SPN.
- NÉMETH É. (2015): *Gyógynövény ABC 68-féle gyógynövényvel.* Győr: Zen Kiadó.
- PAMUKOV, D. – ACHTARDŽIEV, CH. (1988): *Prírodná lekáreň.* Bratislava: Príroda.
- RÁCZ J. (2017): *Gyógyhatású növények.* Budapest: TINTA Könyvkiadó.
- SEITZ, P. (1993): *Kis kerti patika.* Budapest: Pesti Szalon.
- SIMON T. – CSAPODY V. (1967): *Kis növényhatározó.* Budapest: Tankönyvkiadó.

- SIMON T. – CSAPODY V. (1987): *Kis növényhatározó rendszertni és ökológiai tájékoztatóval*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- SZABÓ, S. – BOLČOVÁ, S. – ZAŤOVIČ, J. (2015): *Krajiny príbehov: Slovenský Kras*. Košice: VIENALA.
- VARRÓ, A. B. (1999): *Gyógynövények gyógyhatásai*. Nyíregyháza: BLACK & WHITE KIADÓ.
- VOLÁK, J. – STODOLA, J. – SEVERA, F. (1987): *Velká kniha léčivých rostlin*. Bratislava: Príroda.

ANGOL NYELVI SZEKCIÓ

Teaching Materials Used in Teaching English to Young Learners

A korai nyelvtanulást támogató tanítási és segédeszközök alkalmazása alsó tagozaton

LEKTOR: MAYA JEAN LO BELLO

Absztrakt

Napjainkban egyre nő a nyelvtanításhoz és -tanuláshoz felhasználható eszközök száma és választéka. Az idegennyelvpedagógusok és módszertani szakemberek számára kiemelten fontos ezen taneszközök ismerete és tudatos alkalmazása, a bennük rejlő lehetőségek maximális kiaknázása a hatékony és élvezetes tanulás, illetve a motiváció növelésének és megőrzésének érdekében. Jelen kutatás azt hivatott feltárni, hogy napjainkban milyen trendek határozzák meg a fiatal nyelvtanulók pedagógusainak eszközhasználati szokásait, milyen változatosak az idegennyelvórák ebben a tekintetben, továbbá, hogy milyen szempontokat kell a kollégáknak figyelembe venni az eszközök kiválasztása és alkalmazása során. A kor elvárásainak megfelelően az IKT eszközök kiemelt figyelmet kaptak a kutatásban, amely a téma aktualitását és relevanciáját erősítette. A hazai és nemzetközi ajánlásoknak megfelelően ma már megkerülhetetlen az IKT alkalmazása korai életkorban is, míg mindennapos és elterjedt használatuk mégis számos kérdést vet fel szakmai körökben is. 100 fő általános iskola alsótagozatán angolt tanító nyelvpedagógussal végzett kérdőíves kikérdezés, 30 angol nyelvi tanóra megfigyelése és elemzése, valamint négy – az IKT eszközök alkalmazása terén tapasztalt – angolos nyelvpedagógussal felvett interjú alkotta a triangulációt az empirikus kutatás során. Az elvégzett kutatás eredményei igazolták, hogy a nyelvórák nagy változatosságot mutatnak a taneszközök alkalmazása szempontjából. A megfigyelt alsótagozatos nyelvórákon a pedagógusok többsége jelentős mennyiségű segédeszközt használ, ezzel is segítve a nyelvtanulás hatékonyságát korai életkorban. A taneszközök felhasználási céljai komplexitást mutatnak és a tantárgyközi kapcsolódások előfordulása sem ritka. A nagymintás kérdőíves vizsgálat eredményei azt bizonyították, hogy a változatos eszközhasználat ellenére még mindig a tankönyvek, munkafüzetek dominálnak. A kutatásban az IKT eszközök által betöltött funkciók is feltérképezésre kerültek. A választok azt megmutatták, hogy a hagyományos használati formák dominálnak és vannak olyan funkciók, melyek még sokak által megismerésre várnak. Az IKT eszközök alkalmazásának általánosan pozitív megítélése ugyanakkor kedvező jövőt ígér a digitális pedagógiának.

Kulcsszavak: IKT-eszközök, taneszközök, oktatói attitűd, angol nyelv alsó tagozaton, osztálytermi digitalizáció

Introduction

An extremely broad selection of teaching materials is currently available to teachers. This variety includes flashcards, picture books, methodological handbooks, resource books and a vast number of tools the categorization of which would result in an extensive list. Whatever their type, these tools are capable of supporting the process of language teaching and learning when selected and used appropriately. The concept underlying this research surrounds the belief that the conscious application and usage of the opportunities that these materials offer—including enjoyable

language learning, effective teaching and a higher level of motivation for learners—are truly important. Sometimes the great variety of teaching materials, however, leads to difficulties in choosing good quality teaching materials that meet a given lesson's educational aims as well as the students' other needs. This research aims to explore and understand the usage of EFL (English as a Foreign Language) teaching materials in real-life situations while simultaneously investigating which teaching tools and habits dominate teaching material usage. A summary of several factors to be considered during the elimination and implementation of teaching materials is also offered. Special emphasis is placed on Information and Communication Technology (ICT) due to the growing presence and popularity of digital tools in education both in Hungary and abroad. Although ICT has become an integral part of our lives and inevitably plays a necessary role in education as well, ICT-based approaches still raise many questions and evoke fierce debate even among professionals. While some teachers approve of ICT, emphasize its benefits and utilize these resources in their classrooms on a daily basis, others feel reluctant, suspicious, hostile and highlight the possible dangers of depending upon ICT in the classroom. The authors believe that in the "Age of Knowledge" an EFL teacher should accept and welcome the new possibilities offered by modern technology and accept these changes as a Life-Long Learning goal with the intent of learning how to utilize ICT devices in a way that is age-specific and methodologically appropriate so as to maximize its benefits for their learners. Possessing modern technological facilities in the classroom is not enough: teachers must become acquainted with the given tools and their efficient adaption before starting to work with them. Before doing so, educators must possess a positive and open attitude toward ICT-based teaching materials. The fact that digital competencies and foreign language competencies are both categorized as key competencies (cf. COUNCIL RECOMMENDATION 2018), may signal that the combination of these two fields in young learners' education can induce remarkable results and significantly increase the level of students' motivation regarding foreign language learning. Following a brief theoretical overview, this paper will introduce our empirical research in more depth and detail.

Theoretical background

Teaching materials

In order to provide a comprehensive overview of how teaching materials are used in the instruction of English for young learners, the meaning of the term "teaching materials" (THORNBURY 2008; RICHARDS 2001; LITTLEJOHN 2011; LEWIS 2016) must first be clarified. *Teaching materials* can represent a wide range of sources; Tomlinson (1998) for instance even views immaterial factors as a type of teaching material. According to Tomlinson, the term language-teaching materials can be anything deliberately used by teachers or learners to facilitate the learning of a language and increase the knowledge and experience of the language. In view of this definition, not only course books, dictionaries, grammar books, newspapers, videos or any other concrete objects form teaching materials, but also discussions between learners or even the learners themselves. TOMLINSON (1998) regards immaterial things as teaching materials because he places emphasis on the objectives inherent to these elements.

Another description defines teaching materials as key components in most language programs. Any type of material generally serves as the basis for much of the language input learners receive and the language practice that occurs in the classroom (RICHARDS 2001). THORNBURY (2008) evaluates materials according to a similarly comprehensive interpretation. He points out that teaching materials can be anything as long as they support the learning process. Thornbury not only course books, workbooks, visual aids, charts, board games, Cuisenaire rods, audio and video materials or software, but also mentions computers, projectors and interactive whiteboards. He describes course books and workbooks in detail, as he considers them to be the basic teaching material in the classroom. In this study, teaching materials are interpreted as concrete tools or aids that are intended to enrich pupils' experience and knowledge of the language and directly support the teaching and learning process. Numerous grouping systems have been established for teaching materials, all of which focus on a different characteristic of teaching materials (MCGRATH 2013; RICHARDS 2001; EDGE 1993).

Further details are also provided regarding the characteristics of young learners (HALLIWELL 1992; MOON 2000; NUNAN 2011; CAMERON 2001; VALE – FEUNTEUN 1995; BRIEN 2012; BREWSTER – ELLIS 2002; PINTER 2006; HARMER 2015). As teachers, it is essential to adjust to the particular age groups' needs, as the age of students affects the teaching-learning process and consequently determines which teaching materials are appropriate for a given group.

ICT in education

The other main focus of the research is ICT, an area that has appeared in education due to the growing amount of information that has become available to teachers and students alike thanks to the Internet and technology. As a term, ICT refers to information, knowledge acquisition, and communication (MOLNÁR 2008). ICT includes several digital devices such as mobile phones, computers, tablets, digital cameras, interactive whiteboards or even televisions. Teachers have the opportunity to create teaching materials for these tools and apply them to their teaching practice (FEGYVERNEKI 2016). As ICT is a significant source of teaching materials, teachers must be aware of the range of software, applications or online platforms that can be used on digital devices (CAMILLERI – SOLLARS – POÓR – MARTINEZ DEL PIÑAL – LEJA 2003).

The potential possessed by ICT can be approached from different aspects. The positive effects of technology-mediated learning can be manifested in academic and social development (ADHIKARI – MATHRANI – PARSONS 2016). ICT provides the conditions for interactive learning and can operate games, simulations or variable activities that involve more than one sense organ in the learning process. By linking classrooms and learners from all over the world, ICT provides the opportunity to communicate with others (BRIEN 2012). Additionally, the Internet is a significant source of teaching materials, the content of which frequently supports cross-curricular learning and authentic material-based education (CAMILLERI ET AL. 2003). The need to enable learning and teaching through digital technologies figures among European policies, just as the EUROPEAN COMMISSION (2014) has also set initiatives and missions in connection to ICT. This field is regarded as an aid for better, more efficient and creative learning while additionally furnishing greater opportunities to access up-to-date knowledge and solve complex problems.

PRENSKY'S (2001) notion regarding 'Digital Natives and Digital Immigrants' was selected for the purpose of examining ICT tools, digital competencies and the elements of these (KÁRPÁTI 2013). Details surrounding the importance of appropriate digital etiquettes are also explored based on interpretations by HARMER (2015), BOGNÁR (2017) and FEGYVERNEKI (2017). The term "Digital Natives" (cf. PRENSKY 2001) refers to those who grew up with technology and have spent a large number of hours using computers, video games, mobile phones, digital music players and other digital devices. "Digital Immigrants" refers to those who became acquainted with these aforementioned tools at a later point of their lives and therefore had to learn how to apply this form of technology. It is a common phenomenon that teachers comprise the group of digital immigrants while the students are natives. While PRIEVARA (2015) admits that students have changed and that technology is natural to them, he claims the notion of digital natives and digital immigrants is instead a harmful one. He believes that teachers frequently identify themselves as digital immigrants and use this circumstance as an excuse to avoid the adaptation of ICT-based techniques.

Other than ensuring a safe learning environment when adopting ICT technology, various literacies must be acquired not only by the teacher, but by students as well. Numerous digital competencies remain to be developed in students and teachers are the ones who can induce this change (cf. HARMER 2015; FEGYVERNEKI 2017; BOGNÁR 2017).

Empirical Research

Triangulation, aims and hypotheses

The method of triangulation was applied to this empirical research that encompassed thirty lesson observations, a questionnaire answered by one hundred EFL teachers and four interviews with teachers who had obtained years of experience in utilizing ICT tools in language classes of young learners. The aim of this research was to affirm what teaching materials are implemented in teaching English to young learners, what types are preferred in real practice, how varied lessons are regarding teaching materials and what aspects teachers should take into consideration in connection to the application of these tools. In reference to ICT tools and materials, the intent was to determine what ICT tools are used in English classes, how widespread they are, what attitudes teachers display towards them, what the characteristics of these aids are and whether and to what extent they influence the teaching process.

The preliminary hypothesis was that teachers use a significant amount of various types of teaching materials during classes for young learners of English; therefore course books only possess a minor role in class work. It was assumed that the availability of teaching materials would reveal differences in accordance with the type of the settlement. The additional hypotheses investigated in the course of this research concern whether the habit of ICT tool usage is affected by such factors as age or time spent teaching English. In other words, one aim was to

detect whether teachers utilize these tools more frequently the more practice they possess. The next issue for query concerned whether a younger generation of teachers would demonstrate a more open attitude while simultaneously possessing more competencies in the area of digital technology compared to more mature educators (cf. digital natives vs digital immigrants). It was also supposed that the general opinion toward ICT would display differences within different age groups. In order to prove these hypotheses, various means were used to collect information regarding the habits of teaching material applications.

Lesson observation: The practice of teaching material usage in the young EFL classroom

Lesson observation, the first research method to be implemented, revealed the practical characteristics of teaching materials, underscored variable aspects to weigh as a teacher and provided outstanding examples of numerous teaching situations. Overall, thirty lessons were observed in four different primary schools located in Budapest and a relatively concrete indication of what teaching materials are preferred by English teachers could be formulated. The materials used to educate young learners were then analyzed from the perspective of the purpose and source, the user and management of teaching materials as well as what cross-curricular connections were provided by the materials. ICT tool usage was additionally investigated.

Based on these observations, it can be stated that most lessons were executed with a significant number of teaching materials. During all the other lessons, an average of more than 5.7 types of teaching tools were applied. Both this number and the observed practice enables us to conclude that the average usage time of a teaching material is short. Letter cards, word cards and sentence cards formed the most commonly used teaching materials. The least frequently used teaching materials were authentic teaching materials and board games/card games.

Questionnaires: Teachers' material usage

Teaching material usage in general

The second research tool, the *questionnaire*, allowed for the gathering of further insight into the implementation tendencies, patterns and opinions surrounding how teachers use teaching materials. The questionnaire contained demographic data questions followed by questions targeting teaching material usage habits. The following graph summarizes the questionnaire's results.

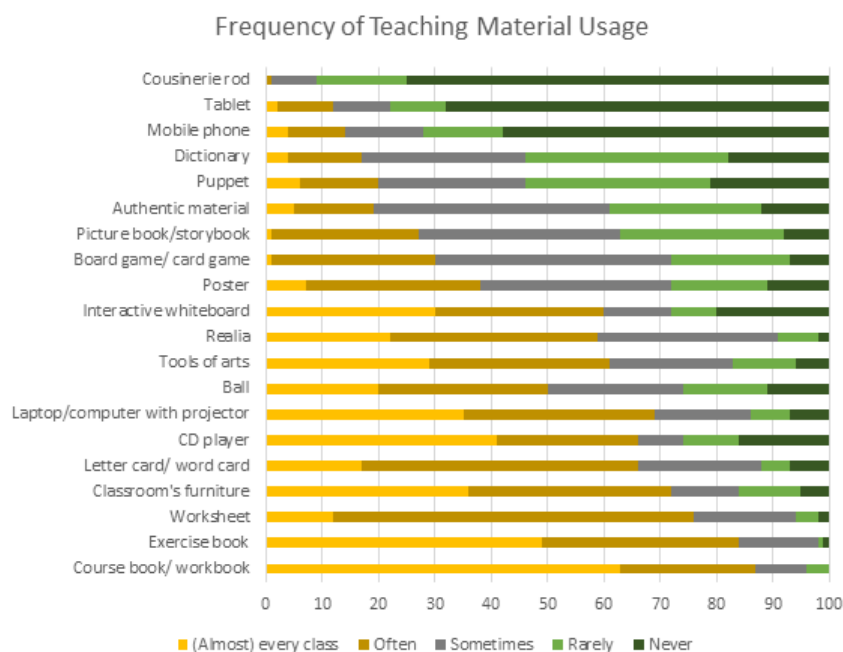


Figure 1. Frequency of Teaching Material Usage

According to the research results, course books/workbooks and exercise books represent the highest recurrence as more than eighty-five teachers use them in either all of their classes or at least very often. My hypothesis that students' books play a smaller role was therefore shown to be incorrect. However, given the earlier experience garnered via lesson observations, there was good reason to expect course books and workbooks to be less dominant. These tools are followed by the worksheet, classroom furniture and equipment as these items were rated as frequently used in more than seventy answers. Among the most frequently used items we can find one ICT tool, a laptop/computer with projector, as 69 % of the participating teachers use these items frequently while other ICT tools stand among the least popular teaching materials.

ICT material usage in focus

The next step was subsequently to examine the availability of ICT tools in schools. Mobile phones and tablets (both evaluated based on an amount that a whole class could work on), interactive whiteboards, CD players and laptops/computers possessing a projector and Internet connection. Teachers rated the tools on a scale of three, in which one meant that the particular element is never available, two signified that it is available in some cases, but in others not (for instance the availability depends on the classroom), and three indicated that the element is constantly available.

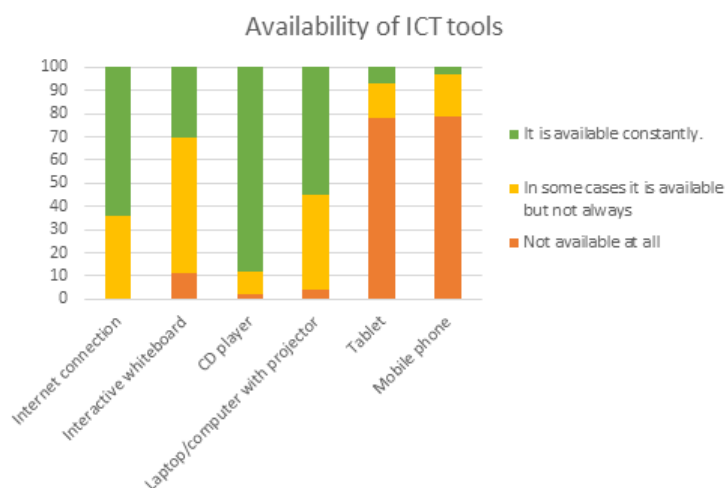


Figure 2. Availability of ICT tools

Figure 2 illustrates the advantageous situation enjoyed by CD players and an Internet connection. An Internet connection was described as being available constantly or conditionally in all of the examined schools. The situation surrounding interactive whiteboards is also significant from the perspective of constant availability. The availability of a laptop/computer with projector displays great diversity. A state of constant availability for tablets or mobile phones is rare; these tools either cannot be found at all in a great number of schools, or they are not available in a number that would enable classwork. Based on this research data, a connection between the location of the school and the availability of ICT tools can be generalized.

The purpose of ICT tool usage was additionally analyzed. The diagram in Figure 3 demonstrates which popular functions are used regularly, e.g. watching videos or listening to audio recordings. The recurrence of interactive whiteboard usage is also high; while we cannot determine the exact usage purpose, an interactive whiteboard can serve various functions from visual support to interactive language practice. Similarly, there are materials that are not implemented at all (or only by one or two people) such as online classroom or group formation. This allows us to draw the conclusion that unexploited means of ICT usage remain; video communication or blog platforms are used very rarely, while materials consisting of interactive quizzes or stories are used within a certain layer, but the exploration and wider permeation of these tools still remains a matter for the future. The following graph

reveals that traditional functions continue to dominate classrooms, such as listening to or watching audio or video materials, thereby providing audio-visual support.

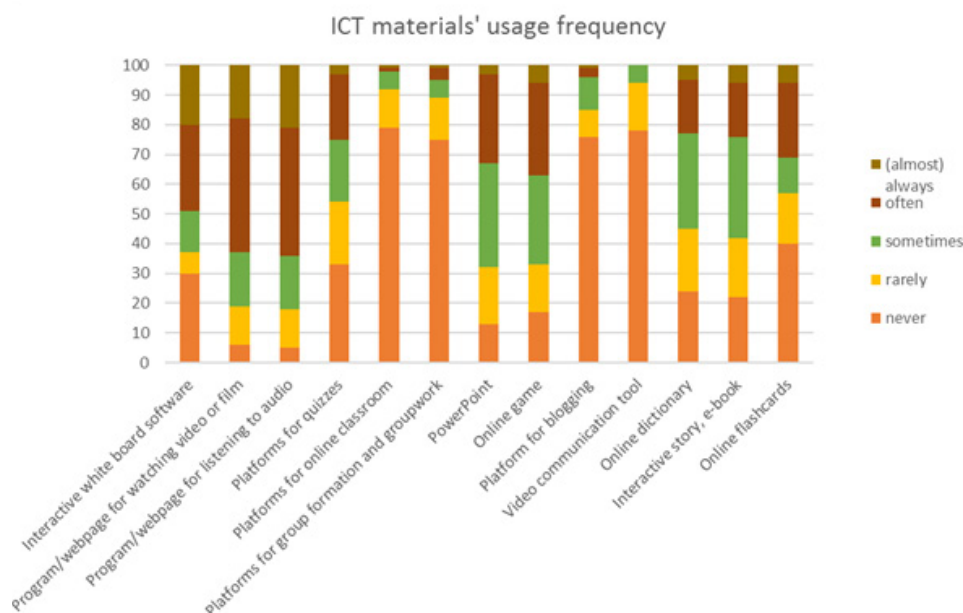


Figure 3. ICT materials' usage frequency

Teachers and ICT materials

The next question analyzed teachers' familiarity with different online platforms that serve the previous question's functions. Teachers could declare whether they are familiar with the particular webpage or application and, if so, whether they use it for teaching purposes or not. According to the results, the most commonly known and used platforms for teaching include learningapps.org, en.islcollective.com and busyteacher.org. These pages serve similar functions by providing collections of language learning activities.

The last part of the questionnaire aimed to reveal the teachers' relationships with the ICT tools. The main goal was to gain a better understanding of their general approach and whether their overall attitude is supportive or not. The diagram below (*Figure 4*) displays a predominantly positive opinion as ninety of the participants view ICT as advantageous. No person considered ICT to be harmful. Eight teachers prefer traditional teaching tools while only two people stated that ICT does not attract their interest. A few participants expressed an interest in ICT, but stated that the availability and reliable functionality of these tools is not high in their schools. This high rate of positive views regarding ICT negates the hypothesis claiming that age is a factor that influences the general opinion of ICT.

General opinion on ICT



Figure 4. Attitudes toward ICT

The final question was intended to expose how educated teachers are in reference to ICT, including whether they received any form of ICT education during their studies, took part in courses or training sessions, or simply taught themselves. As can be seen in *Figure 5*, the answers were highly diverse. The diagram underscores the crucial role of self-training. University studies and other courses also comprise a significant percentage. Half of the people who did not receive any education also said that they had taught themselves. The remaining participants who had not received any education at all still believed that ICT is useful and demonstrated diverse patterns in tool usage.

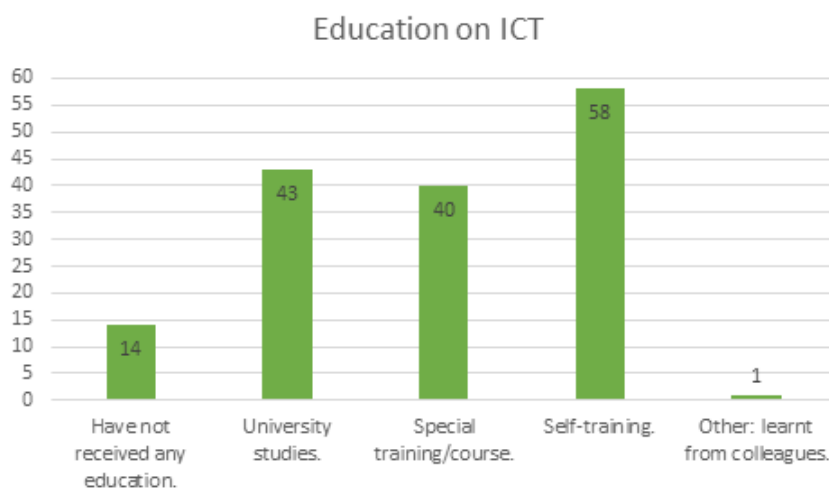


Figure 5. Teachers' education on ICT

Interviews: ICT usage by experienced teachers

The *interview method* provided useful information on ICT tool usage by experienced teachers. The intent was to find interviewees who had obtained years of experiences in applying ICT tools to EFL classes for young learners. Each teacher represented a different stage of ICT usage. To summarize the results, the overall opinion of ICT in education is very positive in the case that their implementation covers genuine teaching purposes. All of the teachers, in broad consensus, listed increased learner motivation as an achievable benefit attained via ICT practice during lessons. Yet the importance of paying attention to the need to serve the learning process must be emphasized: using ICT merely to capture the attention of children is not an advantageous solution. In other words, ICT must be utilized for a genuine purpose. Teachers always need to have their teaching goals in mind and choose activities in order to enhance these aims and not merely for the sake of motivating learners.

In reference to different learning styles and methods, the multi-sensory effects of ICT tools support memorization and cognitive skills for some students. The Internet is a good source of visual support as watching a short video on a certain topic can sometimes enable comprehension and further students' ability to recall information. One respondent observed a significant difference in fixing information in the mind via digital exercises versus working in the course book. Learners have a higher chance of memorizing information when they have to remember based on an online task. As two teachers reported, "ICT can therefore be a good evaluation and rewarding tool." In some cases, a short game mediated via ICT tools was the reward given to the class for good performance.

Apart from the more popular functions of these tools in the classroom (watching a video, using online platforms for quizzes or the interactive whiteboard software for exercises), there are more, less obvious opportunities, such as taking photos, making voice recordings or videos or creating a presentation. Some cases emerged in which tasks were assigned for designing an Internet page or using a drawing program. Imagination and creativity alone limits ICT usage as an infinite number of resources are available and –in accordance with the curriculum – teachers can use anything, from the webpage for a furniture business to the site of a school.

Since numerous issues can emerge while using ICT, teachers should take several criteria into consideration before and as they apply ICT-based techniques. Preparation preceding the lesson is essential; searching for a link,

opening a certain file, page, or program and logging into an online platform can take many valuable minutes away from lessons. There is always the chance that something will not work, such as there is no electricity or Internet connection. It is highly recommended to prepare other activities that are not based on digital devices; in these cases, a teacher's ability to improvise can play an important role in maintaining the lesson's structure.

The surveyed teachers expressed the following advice for future generations of educators regarding the implementation of ICT tools: be brave, was the sentiment overwhelmingly expressed by the survey participants. Future teachers were urged not to be afraid of using ICT tools, to seek creative solutions and apply a wide range of implementations.

Conclusion

Language teaching materials influence the content and process of learning; they can determine the success of classes and even impact learners' attitude towards language learning. This study focused on detecting and simultaneously attaining a deeper understanding of what teaching materials are and should be utilized in EFL young learners' classrooms. Beyond revealing what teaching tools dominate classrooms, teachers' habits regarding their usage and selection were also investigated from the perspective of a wide range of available teaching materials. As invaluable sources for teaching and learning EFL, the role of ICT tools, applications and materials was emphasized throughout the research. In reference to ICT tools, the further demands they place on teachers and schools, the aspects that should be considered before and during the implementation as well as the attitude of language teachers and their experiences were also investigated.

Via application of the triangulation method, the conducted empirical research encompassed thirty lesson observations, a questionnaire answered by one hundred EFL teachers and four interviews with teachers who had obtained years of experiences in applying ICT tools to language classes of young learners. Based on the research results, it can be stated that in general a wide range of teaching materials are used in teaching English to young learners. While the underlying purpose for using teaching materials also displays great variety, a wide range of tools, course books and workbooks are dominant. Except for laptops or computers with projectors, ICT devices feature among the least frequently used materials. No significant connection could be detected between the habits surrounding ICT tools' usage and other factors, such as teaching experience or age. Regarding the functions of ICT tool application, traditional functions dominate (e.g. demonstration). The overall attitude toward ICT is positive.

To summarize, this study examined teaching materials from different aspects, giving special attention to ICT tools. The most preferred materials and factors of material application were revealed. A wealth of useful information concerning the striking features of ICT was gathered. The derived conclusions and information provided in reference to teaching materials forms a source of meaningful support that will further the more conscious selection and application of teaching materials in foreign language education.

References

- ADHIKARI, J. – MATHRANI, A. – PARSONS, D. (2016): Bring Your Own Devices Classroom: Issues of Digital Divides in Teaching and Learning Contexts. *Interactive Technology and Smart Education* Vol. XIII. Issue: 4 323–343
- BOGNÁR A. (2017): *Online viselkedés, a szabályok lefektetése* <https://neteducatio.hu/qcaska-ikt-otletei-3-resz-online-viselkedes-a-szabalyok-lefektetese/> (Last download: 25.10. 2017)
- BREWSTER, J. – ELLIS, G. (2002): *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Pearson Ltd.
- BRIEN, J. (2012): *Teaching Primary English*. London: SAGE Publications Ltd.
- CAMERON, L. (2001): *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMILLERI, M. – SOLLARS, V. – POÓR, Z. – MARTINEZ del Piñal, T. – LEJA, H. (2003): *Information and Communication Technologies and young language learners*. Graz: Council of Europe Publishing.
- Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. January 2018, adopted in May 2018. Official Journal of the European Union. Brussels. <https://eur-lex.europa.eu> (Last download: 15.07.2019)

- EDGE, J. (1993): *Essentials of English Language Teaching*. London: Longman Group UK Limited.
- EUROPEAN COMMISSION (2014): *ICT in Education*. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/ict-education> (Last download: 24.11.2017)
- FEJYVERNEKI G. (2017): *A kaméleon-pedagógus így csinálja...:Inspiráló ötletek modern pedagógusoknak*. Budapest: Neteducatio Kft.
- HALLIWELL, S. (1992): *Teaching English in the Primary Classroom*. Essex: Longman Group UK Ltd.
- HARMER, J. (2015): *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Kárpáti A. (2013): Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében. In: Dringó-Horváth I. – N. Császi I. (szerk.) *Digitális tananyagok – Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_2.html (Last download: 09.10.2017)
- LEWIS, B. (2016): *TLM–Teaching/Learning Materials*. ThoughtCo., <https://thoughtco.com/tlm-teaching-learning-materials-2081658> (Last download: 10.10.2017)
- LITTLEJOHN, A. (2011): The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In: TOMLINSON, B. (ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press., 179–211.
- MCGRATH, I. (2013): *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- MOLNÁR Gy. (2008): Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztési lehetőségei. In: BENEDEK A. (ed.): *Digitális Pedagógia Tanulás IKT környezetben*. Budapest: Typotex.
- MOON, J. (2000): *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.
- NUNAN, D. (2011): *Teaching English to Young Learners*. Anaheim: Anaheim University Press.
- PINTER, A. (2006): *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- PRENSKY, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon, NCB University Press, IX /5*, 1–6
- PRIEVARA T. (2015): *A 21. századi tanár: egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Budapest: Neteducatio Kft.
- RICHARDS, J. C. (2001): *Curriculum development in Language Teaching*. Cambridge University Press, USA.
- THORNBURY, S. (2008): *An A-Z of ELT: a dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.
- TOMLINSON, B. (1998): *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VALE, D. – FEUNTEUN, A. (1995): *Teaching Children English: a training course for teachers of English to children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trajtler Boglárka – Trentinné Dr. Benkő Éva

Teachers' Role in Motivating Language Learners in the Primary Classroom¹

A nyelvpedagógusok motiváló szerepe az általános iskolai nyelvórákon

LEKTOR: MAYA JEAN LO BELLO

Absztrakt

A tanórai motiváció kérdése minden nyelvpedagógusgeneráció számára a legfontosabb témák egyike, mint a nyelvtanulás sikerének elengedhetetlen feltétele. Az elméleti háttér tárgyalja a motiváció fogalmát, alapvető típusait és főbb összefüggéseit. A kutatás célja a gyermekkori idegennyelvi motiváció jobb megértése a pedagógus szerepének előtérbe helyezésével. Az empirikus kutatás módszertana triangulációt alkalmazva kérdőíves kikérdezést, óramegfigyelést és interjúkészítést tartalmazott, a mintát laikusok, idegennyelvtanító pedagógusjelöltek, általános iskolai nyelvtanulók és gyakorlott nyelvpedagógusok alkották. A kutatás első szakaszában kiadott kérdőív (n=90 fő) a válaszadók általános iskolai idegennyelvtanulási motivációját vizsgálta. Az óramegfigyelések két körben történtek: egy féléven keresztül 10 pedagógushallgató által tartott alsótagozatos angolórák megfigyelése történt motivációs fókusszal. A tapasztalatok alapján egy – a tanórai motiváció célzott és komplex megfigyelését segítő – szempontrendszer felállítására került sor. Ezt követően újabb 12 óra megfigyelése történt meg szisztematikusan ezúttal hatodik osztályban². A tanórákat tartó idegennyelvi műveltségterületes hallgatókkal (n=8) interjú is készült, melyeket „motiváció” központi elemmel gondolattérképek felvétele is kiegészített. A kutatás során a megfigyelt órákon résztvevő tanulócsoport véleménye is feltárásra került. A kutatás zárásaként három tapasztalt nyelvpedagógussal készült interjú óráik megfigyelését követően. A kutatás alapján megállapítható többek között, hogy a pedagógusok személyisége és a velük való jó kapcsolat elsődleges fontosságú a kisiskolások motivációjában. Tudásuk, módszereik és visszajelzéseik nagyban befolyásolják a tanulók motivációját, csakúgy, mint ahogy a tanóra változatossága, a tanulócsoporton belüli dinamika, a társak, valamint a játék, a mozgás és a vizuális eszköztár kiemelkedő szerepe is megállapítható. Fontos továbbá, hogy a tanulók életkori sajátosságait és fejlődését figyelembe véve a pedagógusok szerepe sem állandó, az egyes évfolyamokhoz eltérő szerepkör és motiváció szükséges.

Kulcsszavak: osztálytermi motiváció, angol nyelv alsó tagozaton, tanári szerep, visszacsatolás és értékelés, csoportdinamika

Introduction

Although motivation may be one of the most thoroughly researched areas in the field of foreign language learning (SPAULDING 1992; OXFORD 1996; DÖRNYEI 1994, 2001ab; NIKOLOV 1995, 1999; KORMOS – CSIZÉR 2008; DÖRNYEI – USHIODA 2011), it still remains a significant and current topic to be investigated in depth by teachers and teacher

¹ Jelen tanulmány a Mester és tanítvány IV.-ben megjelent munka angol nyelvű, kibővített változata (vö. TRAJTLER 2018: 16–21).

² Az idegennyelvi műveltségterületes tanítók az általános iskola 1-6. évfolyamán taníthatnak idegennyelvet.

trainers of all generations. In Hungary the status quo concerning mainstream,³ school-based foreign language education also evokes the need for more rigorous study and better understanding by all professionals. Since the population's foreign language competences still lag behind (EUROSTAT 2016; FLASH EUROBAROMETER 2018) and surveys highlight the many possible causes underlying insufficient language learning in school (cf. ÖVEGES – KUTI 2016; ÖVEGES – CSIZÉR 2018), the issues of students' motivation and teachers' responsibility to create and maintain a sufficient level of motivation cannot be questioned.

The aim of this paper is to investigate the role that EFL (English as a Foreign Language) teachers play in motivating their learners in the primary classroom. It is argued that the different forms of motivation, their application, the rapport between teachers and students as well as the components and characteristics of EFL lessons immensely affect the language learning process and determine how students relate to it. The theoretical review will explore relevant terms and definitions while examining significant theories.

Theoretical background

For decades, experts have investigated the correlation between human behavior and motivation. According to GARDNER (1985), language-learning motivation is composed of four elements, namely a goal, a desire to attain the goal, a positive attitude toward the language and effortful behavior to that effect. GARDNER and LAMBERT's (1959) research reveals that motivated students participate more actively in the classroom and subsequently volunteer more answers, respond more precisely and grasp every opportunity to practice (GARDNER 1985; GLIKSMAN – GARDNER – SMYTHE 1982). According to GOLLWITZER and OETTINGEN (2012, cited in DÖRNYEI et. al. 2016), goal setting only represents an initial aspect of learning since establishing an aim merely comprises the first step in the process of execution. The other main component consists of the effort exerted to attain a goal. The difference between ability and motivation must be emphasized as the first refers to what one can do, while motivation refers to what one will do. JOHNSON (1979: 283) describes motivation as the “tendency to expend effort to achieve goals.”

Ideally, motivation comes from within and is therefore viewed as intrinsic. Young learners are characteristically curious about the world around them and eager to learn, thereby one may think that the learning process would provide them with an unflagging sense of motivation. The truth is that different variables (such as sitting at a desk for lengthy periods, not getting sufficient exercise, being under constant control) decrease their inborn interest and motivation. As BROPHY (1998) states, the curriculum is not based on the inquiry of students, but rather on what society believes to be important. These commonly experienced variables make it increasingly important for teachers to deepen their understanding of how to motivate students in the classroom.

As far as language instruction is concerned, JULKUNEN (1989) expanded research done by BOEKAERTS (1987, 1988) to establish the eight underlying factors that spark students' general motivation to learn English. The first consists of the use of language as a means of communication, a reason that represents instrumental motivation, or the motivation that stems from attaining functional advantages. The second describes the classroom as a source of intrinsic motivation, as in the place where children enjoy the challenging tasks they receive. The teacher comprises the next factor: whether students like or dislike the teacher's personality and method also determines motivation. Integrative motivation, meaning that the student is interested in learning the language and its culture (GARDNER 1985), demonstrates that a positive attitude toward British or American culture can be highly motivating. The final two consist of the factors of helplessness and anxiety factor, aspects that — in spite of their negative connotations — can establish the criteria for success or reveal a hidden interest in learning the target language (cf. MACINTYRE 1999, 2002).

The motivation to learn a language has both internal and external features. According to Deci and his colleagues (DECI – RYAN 1985), individuals can be intrinsically motivated, extrinsically motivated, or amotivated. Extrinsic motivation is a type of motivation when one makes efforts to achieve something mainly for external purposes while in the case of intrinsic motivation one achieves a certain aim even if it seems not to have external value, mainly because of an inner purpose (RYAN – DECI 2000). CROOKES and SCHMIDT (1991) mention four internal

³ Hungarian primary and secondary schools that utilize a CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach and methodology seem to be effective and show good results in students' foreign language achievements.

factors in learning a second language: while interest highly influences language learning, this mostly depends on initial knowledge, background and personal approach. What relevance there is in learning a second language determines the fulfilment of personal aims, including success, power and partnership. DÖRNYEI (1990) claims that internal versus external motivation comprises just one component of the six he enumerates; other elements include self-confidence, need for performance, and how productive and successful one feels about his or her work. Dörnyei's research is significant in that within this model it is not the learner alone who contributes to the outcome, but the instructor who teaches the person as well as the conditions within which the student studies are taken into consideration. DÖRNYEI (2001a) also recommends that teachers focus on pupils' curiosity while forming and maintaining a positive attitude towards language learning. Educators are advised to find junctures at which the curriculum and students' everyday life connect and use their primary knowledge to achieve success; applying ICT skills in the form of computers and interactive whiteboards is also urged. Research by LEPPER and HODDELL (1989), RYAN, CONNELL and DECI (1985) investigates the consequences involved in classrooms that fail to provide a sense of intrinsic motivation (cited in SPAULDING 1992); as DECI (1975) and RYAN (1985) point out, self-determination and competency contribute to the feeling of being intrinsically motivated. If either of these variables is missing, the desire to learn a language will decrease (cf. BANDURA – SCHUNK 1981; CORNO – ROHRKEMPER 1985; STIPEK – WEISZ 1981; WEISZ – CAMERON 1985).

The issue of motivation cannot be discussed without raising the topic of reinforcement: GARDNER and TREMBLAY (1994) state that there is a concept according to which learning can exist with only internal rewards, and no external rewards are needed. Despite this phenomenon, teachers continue to use external rewards (such as praise, grades and concrete prizes) even though rewards can be more effective if they come from within. The teacher's role is to support students in the learning process while exploring the intrinsic prize of learning together; throughout this process, however, some extrinsic rewards may also be extended.

Empirical research

Research methodology

This empirical research was intended to raise awareness of the teachers' role and responsibility in engendering students' motivation. The aim was to examine how teachers' personalities and their methods affect and determine their students' motivation. The assumption was that teachers' knowledge, personality, methods and feedback largely contribute to the motivation of students. Another hypothesis was that educators need to encompass several factors to become effective and successful foreign language teachers in the primary school.

The research was conducted according to the principle of triangulation: observation, questionnaires, mind maps and interviews were used to explore the opinions of both experienced and student teachers, as well as those of primary students (see *Figure 1*). Data was collected from 90 participants who reflected on their own past personal experiences as primary students in the form of a questionnaire. During two consecutive terms, EFL lessons taught by teacher trainees were observed and analyzed. On the basis of the experiences of the first ten lessons in Grade 3, an observation tool was designed to establish a system that focuses on the different aspects of classroom motivation. This self-developed tool was used in the following term to observe another twelve lessons taught weekly by different trainee teachers. Eight interviews were conducted with them and they were also invited to create their own mind maps on the topic of motivation for further analysis. At this stage a questionnaire was also circulated among the young EFL learners in order to investigate their perspectives too. Finally, the research was concluded with observations of experienced teachers' lessons followed by interviews.

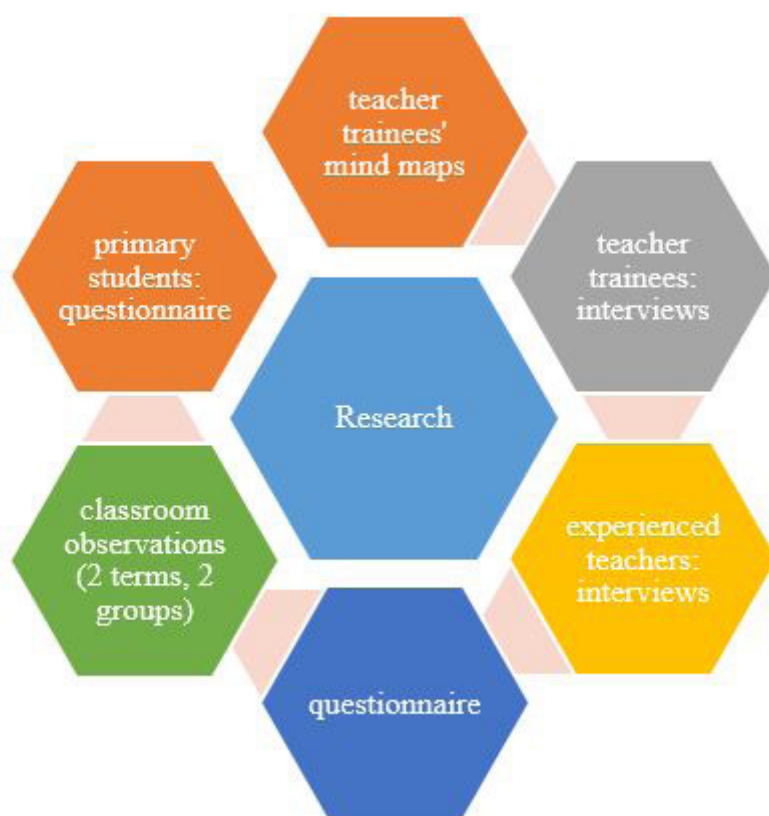


Figure 1. Research methods

Classroom motivation was explored from two different perspectives. On the one hand, experienced EFL teachers' and student teachers' beliefs, opinions and attitudes were revealed using observation, mind maps and interviews on the topic of what they can and should do to motivate children. On the other hand, the learners' point of view was also taken into consideration to gain an understanding of what motivates them. This data gathering took place in two consecutive semesters in the form of classroom observations held among two different age groups paired with two questionnaires investigating young adults' past memories of their primary foreign language learning experiences as well as primary students' reflections on their EFL lessons taught and observed by trainee teachers.

Findings and discussion

Multiple methods and techniques were used to explore the topic of motivation from different aspects.

(1) *The mind map with EFL teacher trainees* offered an insight into how trainees intend to motivate young learners. Participants were invited to write anything that came to mind. The most frequently mentioned words were related to games and the need to make activities playful and exciting. These suggested that teachers should use funny, challenging and creative tasks that learners enjoy. Contests, competitions, acting, dramatizing were also mentioned in connection with the central term of 'motivation,' since it is necessary to provide opportunities for children to display their personalities. The next group of words were related to assessment and feedback. How teachers react to pupils' effort is crucial: appreciation can occur in different forms, including red points, stickers, encouragement and praise. Some associations referred to goal setting; when someone is motivated, a goal is visualized in their mind's eye. Teachers know what it means to speak and understand a foreign language and how much work it takes to achieve this knowledge. However, without learner autonomy this understanding remains one-sided. Learner autonomy is responsible for pupils' continuous goal setting.



Figure 2. Motivation in a language lesson: trainees' mindmaps

(2) In the interviews, student teachers declared that motivation is essential to the learning process and that this not exclusive to learning a foreign language, but rather true of every subject. Based on the answers, teachers play a decisive part in motivating children. They have to provide teaching aids, tools, materials and activities that motivate learners, tasks which demand great preparation. They found it essential for teachers to set a good example by using the target language correctly. They claimed that educators should create a friendly and stress-free atmosphere in which students accept each other; professional competences, such as the need to possess a comprehensive knowledge of methodology knowledge and be well prepared were also emphasized. Teachers should not only motivate, but also help learners when needed. An effective and successful primary school language teacher possesses a wide range of personal qualities, too, such as being pleasant, supportive and patient, since 'learning from a kind educator is motivating in itself'.

(3) Interviews that focused on the teachers' role were also made with three experienced teachers. All participants were primary school teachers who have been teaching EFL for 12 to 36 years. They were asked to enumerate (from a teacher's perspective) the determining factors regarding learners' motivation. The three teachers' aggregated responses corresponded with my variables; the three most important aspects were the teacher's personality, classroom activities and a positive atmosphere.

(4) From the questionnaire conducted with 90 adults who had learnt a foreign language in primary and secondary school, it was concluded that initial knowledge, the composition of the class, atmosphere, interest, and forms of tasks are all closely related to motivation. It was noteworthy that (other than the teacher's personality), a positive atmosphere was also viewed as a crucial factor in motivation. The questionnaire revealed that the three most important aspects related to creating a positive atmosphere were positive feedback from teachers, having good classmates and sitting in groups. On the other hand, the following factors harmed classroom atmosphere the most: having bad classmates, teachers' pointing out mistakes, group work and, most importantly, the overwhelming amount of class time spent with the teacher talking.

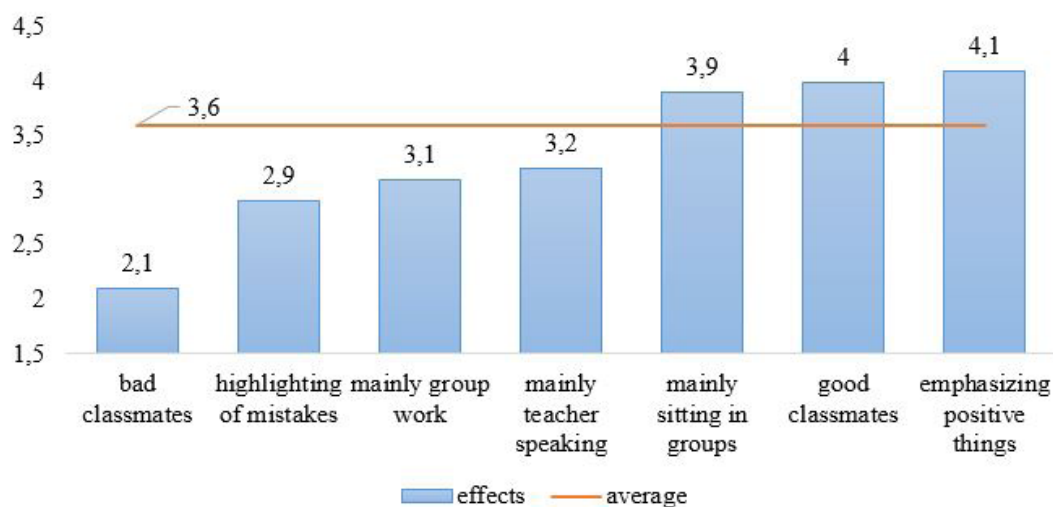


Figure 3. Effects on atmosphere

In order to understand in greater depth the reasons why students felt motivated in their early years, their answers were divided into two groups: 75 intrinsic motivation features were identified compared to only 32 extrinsic ones. In reference to intrinsic motivation, most participants stated that they studied a language because they were curious about the language itself and wanted to know more, or simply found it interesting. Numerous responses mentioned students' desire to understand the world around them better, i.e. to be able to watch films in the original, read foreign books or understand song lyrics. The third, large group was connected to the good feeling originating from knowing a language.

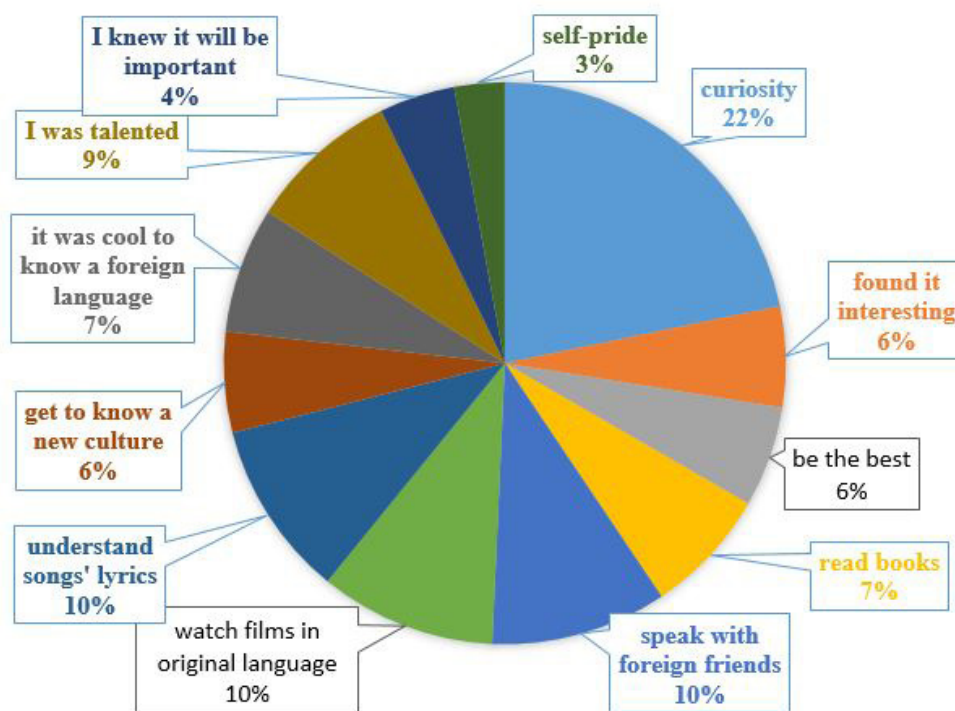


Figure 4. Intrinsic motivation

Good marks and red points were the leading extrinsic motivational factors. As expected, the teacher's personality was very important: many students listed their teacher as the key motivation in the language learning process. Positive feedback from teachers was also experienced as another major supportive influence. It is important to provide feedback and comment on children's work, in order to show them what they do well and what areas they need to develop.

(5) *Observing* more than twenty *EFL lessons* taught by teacher trainees in third and sixth grades in two consecutive terms was a very useful experience. Based on the notes, observations and post lesson discussions completed in the first term, an observation tool was developed with a focus on classroom motivation. With the help of this self-developed system, another twelve lessons were observed and analyzed in the following term in order to search for correlations between variables and learners' motivation. Firstly, giving clear and understandable instructions before tasks has been proved to be of vital importance. When children do not know what they are expected to do, they become confused, frustrated and their motivation decreases. Teachers' confidence is another important factor. It is also crucial to understand and respect children's age-specific characteristic features, such as the need to move, the love of games and the intolerance of monotony. Therefore, whenever there is a new activity which involves playfulness or movements, learners' inner motivation rises significantly. Teaching aids also have a very strong ability to enhance motivation. If educators are creative and do not limit their sources to textbooks, workbooks and exercise books, children will look forward to every new activity. Finally, by implementing various forms of tasks forms and developing different skills, the lesson becomes more exciting, not to mention the fact that working in pairs or groups supports cooperation and hence improves group dynamics.

(6) A *questionnaire* was prepared for the twelve members of the *sixth-grade group* observed during the second term. The points of the self-developed observation tool were evaluated and the ones that seemed to exhibit a stronger relation to students' motivation were selected and asked in the questionnaire. The children were invited to choose the most important variables. The top result was the good relationship with the teacher, which strengthens my hypothesis that personality is one of the most important features in foreign language motivation. The other main choice was professional in nature since it referred to the creative, extraordinary and unusual teaching aids used by trainee teachers. Their favourite activities are shown in *Figure 5*.



Figure 5. Primary students' favourite EFL activities

Conclusion

The aim of this paper was to emphasize the role that English teachers play in motivating their language learners. In the theoretical section, the literature on motivation was briefly overviewed as relevant terms and theories were discussed. Through the analysis of mind maps, interviews and questionnaires, the empirical research explored the characteristics of an effective and successful teacher while identifying the most frequently used motivation techniques. The evidence gained via observations supported the understanding of the issue's complexity. The results provided evidence that it is essential to teach in a playful, diverse and exciting way. It was concluded that teachers' knowledge and confidence, the composition of class, level of interest and rapport with students correlate with the learners' motivation. It was also noted that (beyond the teacher's personality), a positive group atmosphere is also a crucial factor. Teachers' competences, teaching and assessment style and methods also contribute highly to learners' motivation. Clear instructions, a variety of activities and teaching aids as well as the application of cooperative work forms all increase motivation. It was confirmed that positive feedback and a supportive relationship among classmates also have a beneficial effect, while emphasizing mistakes and negative group dynamics result in the opposite. Finally, it must be stated that the teacher's role always has to adapt to the evolving, age-specific needs of the learners.

Motivation is a part of our everyday lives; it enables us to do things that we are otherwise incapable of accomplishing on our own. It spurs us down the path of learning, which is a life-long process. This study demonstrated that extrinsic motivation is also necessary in TEYL (Teaching English to Young Learners) classrooms, although it is highly advisable to use this technique for promoting intrinsic motivation. Another conclusion is that it is essential to teach young learners in a playful, diverse and exciting way. The research additionally underscored the need for the teachers' role to change as learners grow and get to know the language better. The survey confirms the hypothesis that many requirements are involved in being a productive, successful foreign language teacher who effectively motivates his or her students. The other hypothesis referring to whether a teacher's personality, knowledge, methods and feedback contribute highly to the future motivation of students, was also confirmed. As a conclusion, the topic of the teachers' role and best practices in creating and maintaining students' motivation in learning a foreign language must be constantly revisited by all practitioners, just as classroom-based research furnishes invaluable experience and evidence in this field of study.

References

- BANDURA, A. – SCHUNK, D. (1981): Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **41**, 568–598.
- BOEKAERTS, M. (1987): Individual differences in the appraisal of learning tasks: An integrative view of emotion and cognition. *Communication & Cognition*, **20**, 207–224.
- BOEKAERTS, M. (1988): Motivated learning: Bias in appraisals. *International Journal of Educational research*, **12**, 267–280.
- BROPHY, J. E. (1998): *Motivating Students to learn*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- CORNO, L. – ROHRKEMPER, M. (1985): The intrinsic motivation to learn in classrooms. In: AMES, C. – AMES, R. (eds.) *Research on motivation in education. Vol. 2: The classroom milieu*. Orlando, Fla.: Academic Press.
- CROOKES, G. – SCHMIDT, R. (1991): Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, **41**, 469–512.
- DECI, E. (1975): *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- DECI, E. L. – RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- DÖRNYEI, Z. (1990): Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, **40**, 45–78.
- DÖRNYEI, Z. (1994): Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3 (Autumn, 1994), 273–284, Blackwell Publishing
- DÖRNYEI, Z. (Ed.) (2001a): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2001b): *Motivation and second language acquisition*. Second Language Teaching and Curriculum Center. Honolulu: University of Hawai'i.

- DÖRNYEI, Z. – HENRY, A. – MUIR, C. (2016): Motivational Currents in Language Learning. Frameworks for Focused Interventions. *ESL & Applied Linguistics Professional Series*. Taylor & Francis.
- DÖRNYEI, Z. – USHIODA, E. (2011): Motivating learners to speak as themselves. In Murray, G., Gao, X. & Lamb, T. (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning*, (pp. 11-24): Bristol, England: Multilingual Matters.
- EUROSTAT (2016): Foreign language skills statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics (Last download: 15.06.2017)
- FLASH EUROBAROMETER 466 (2018): *Report. The European Education Area*. April 2018, http://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2186_466_ENG (Last download: 16.06.2017) Directorate-General for Communication. European Union.
- GARDNER, R. C. – LAMBERT, W. E. (1959): Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, **13**: 266–272.
- GARDNER, R. C. – TREMBLAY, P. F. (1994): On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *Modern Language Journal*, **78**, 359–368.
- GLIKSMAN, L. – GARDNER, R. C. – SMYTHE, P. C. (1982): The role of the integrative motive on students' participation in the French classroom. *Canadian Modern Language Review*, **38**, 625–647.
- GOLLWITZER, P. M. – OETTINGEN, G. (2012): Goal pursuit. In RYAN R. M. (Ed.) *The Oxford handbook of human motivation*. New York: Oxford University Press, 208–231.
- JOHNSON, D. W. (1979): *Educational psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KORMOS, J. – CSIZÉR, K. (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*, **58**, 327–355.
- LEPPER, M. – HODELL, M. (1989): Intrinsic motivation in the classroom. In: AMES, C. – R. AMES (Eds.) *Research on motivation in education. Vol. 3: Goals and cognitions*. San Diego, Calif.: Academic Press.
- MACINTYRE, P. D. (1999): Language anxiety: A review of the research for language teachers. In: YOUNG, D. J. (Ed.): *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. Boston, MA: McGraw-Hill, 24–45.
- MACINTYRE, P. D. (2002): Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: ROBINSON, P. (Ed.) *Individual Differences in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 45–68.
- NIKOLOV, M. (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelv-oktatás*, **1**. (1): 7–20.
- NIKOLOV, M. (1999): „Why do you learn English?” „Because the teacher is short.” A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, **3** (1), 33–56.
- ÖVEGES, E. – CSIZÉR K. (Eds.) (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- ÖVEGES, E. – KUTI, Zs. (Eds.) (2016): *Mi a baj a nyelvvoktatással? Konferencia a hazai nyelvvoktatás problémáiról*. Budapest, Nyelvtudásért Egyesület.
- RYAN, R. M. – EDWARD L. DECI, E. L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* **25**, 54–67
- RYAN, R. M. – DECI, E. L. (2001): On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, **52**(1), 141–166.
- RYAN, R. – CONNELL, J. – DECI, E. (1985): A motivational analysis of self-determination and self-regulation. In: AMES, C. – AMES, R. (Eds.), *Research on motivation in education. Vol. 2: The classroom milieu*. Orlando, Fla.: Academic Press.
- SCHUNK, D. (1989): Self-efficacy and cognitive skill learning. In: AMES, C. – AMES, R. (Eds.), *Research on motivation in education. Vol. 3: Goals and cognitions*. San Diego, Calif.: Academic Press.
- SPAULDING, C. L. (1992): *Motivation in the classroom*. McGraw-Hill, Inc. University of Connecticut.
- STIPEK, D. – WEISZ, J. (1981): Perceived personal control and academic achievement. *Review of Educational Research*, **51**, 101–137.
- TRAJTLER B. (2018): A nyelvpedagógusok motiváló szerepe az általános iskolai nyelvórákon. In: LEHMANN M. (szerk.) *Mester és tanítvány IV*. Budapest, ELTE TÓK.
- WEISZ, J., – CAMERON, A. (1985): Individual differences in the students' sense of control. In :C. AMES – R. AMES (Eds.), *Research on motivation in education. Vol. 2: The classroom milieu*. Orlando, Fla.: Academic Press.



Lassan hagyományossá váló kari kiadványunk ötödik kötetét tartja kezében a kedves Olvasó.

A korábban megszokottakhoz hasonlóan, most is több tudományterületet képviselő pályamunkával találkozhatunk a kötetben, melyek szerzőinek mindegyike kimagasló eredményt ért el a 2018-as kari Tudományos Diákköri Konferencián.

A pedagógiai, didaktikai, szociológiai témák mellett a természettudomány is képviselteti magát a jelen kötetben.

A pályamunkák mindegyike hasznos segítség lehet a tudományos életbe bekapcsolódni vágyó hallgatók, diákok számára, ezzel is lendületet adva a tehetséggondozás számára.