

Mester és tanítvány

8.



Szerkesztette:
Hercz Mária



ELTE | TÓK
TANÍTÓ- ÉS ÖVÉKÉPZŐ KAR

Mester és tanítvány

8.

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

Mester és tanítvány 8.

Tanulmánykötet

Szerkesztette:

Hercz Mária

Budapest, 2023



ELTE | TÓK
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ KAR



A kötet az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar,
a Nemzeti Tehetség Program és az Emberi Erőforrások Minisztériuma
támogatásával jelent meg a

*Tradíció és innováció: az ELTE TÓK élmény-alapú, digitális támogatású
tehetségprogramja (NTP-HHTDK-22-0048) pályázat keretében*

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

© Szerzők, Szerkesztő, 2023

ISSN 2732-2327 (Print)

ISSN 2786-3093 (Online)

ISBN 978-963-489-601-2 (Print)

Felelős kiadó: az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja

Tördelés: M. Pintér Tibor

Borító: M. Pintér Tibor

Olvasószerkesztő: Hercz Mária és Pozsonyi Ferenc

Idegen nyelvi lektor: Pozsonyi Ferenc

Tartalom

Előszó	6
--------------	---

GYÓGYPEDAGÓGIA

Vencel Tímea – Hercz Mária <i>„Ez az én történetem” – autizmus spektrumzavarral élők fejlesztése filmkészítés módszerével</i>	9
--	---

IDEGEN NYELV PEDAGÓGIÁJA

Szivós Blanka – Trentinné Benkő Éva <i>Traditional to Digital Education</i>	27
Rózsahegyi Luca – Trentinné Benkő Éva <i>Digital Resources in the Primary CLIL Classrooms during Distance Education</i>	45

INFORMATIKA

Asztalos Tímea Kíra – Lénárd András Tamás <i>A digitális tananyagok alkalmazásának körülményei a távolléti oktatás időszakában</i>	64
---	----

MŰVÉSZETPEDAGÓGIA

Somogyi Zsuzsanna – Császár Lilla <i>Kortárs Kamasz Nézőpontok – művészetpedagógiai kísérlet a hiány betöltésére</i>	78
Somogyi Zsuzsanna – Bakos Tamás <i>Levegőt!</i>	94

NEVELÉSTUDOMÁNY

Seres Sába Gerda – Hercz Mária <i>Kisiskolások erőszakmentes kommunikációjának tanítását segítő interaktív mesekönyv fejlesztése</i>	102
Krajcsi Viktória – Dúzs Miklós – Hercz Mária <i>Katonadolog? Szülői nézetek és gyermeki vélekedések</i>	118

Előszó

Lectori salutem! Üdvözet az olvasónak!

Örülünk, hogy érdeklődik az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara kutató diákjai és témavezetői által készült tanulmányok iránt!

A kötet, amelyet kezében tart, nyolcadik darabja annak a sorozatnak, melynek célja megmutatni, hogy a Kar kutatóműhelyeiben folyó munka során hallgatóink milyen témákban kutatnak, milyen innovatív eszközöket, módszereket fejlesztenek és próbálnak ki, milyen tudományos eredményeket kapnak, mi az, amivel hozzájárulnak a pedagógiai gyakorlathoz.

A „TDK örök!” hangzott el a 35. Országos Tudományos Diákköri Konferencián. Hozzá kell tennünk, hogy akkor örök, ha lesznek olyan tanárok az egyetemeken, akik számára fontos a tehetséggondozás és a szakmai utánpótlás nevelése, és lesznek olyan hallgatók, akik megkeresik őket, mert elhivatottak, vagy akik oktatóik megkeresésére elhiszik, hogy személyiségük rejti azokat a tulajdonságokat, amelyekre építve valami különleges felfedezésére képesek egy hosszú és izgalmas folyamatban, hisz kutatónak nem születünk, hanem azzá válunk.

Kötetünk sorozatcíme, a Mester és Tanítvány – tudatosan írtuk most nagybetűvel – arra a varázslatos kapcsolatra hívja fel a figyelmet, amely során a hallgató kiemelkedve a többi sokszáz hallgató közül egy lesz, a Tanítvány, és az oktató a többi oktató közül kiemelkedve egy lesz, a Mester (igen, Saint-Exupery regénye nyomán, hisz óvó- és tanítójelöltekről gondolkodunk). Egyik nincs a másik nélkül, s mindkettőjük kölcsönös figyelmére, együttes munkájára és önkéntesen erre fordított idejére van szükség az alkotás létrejöttéhez. Sok-sok óra, megszámlálhatatlan e-mail, üzenet, számos mélypont és újrakezdés kíséri a folyamatot, de mindvégig ott a közös gondolkodás, a közös munka öröme, izgalma, ami kölcsönösen újra tölti a Mester és a Tanítvány lelkét, örömet és energiát adva mindkettőjüknek. Csíkszentmihályi Mihály számos művében hangsúlyozza, hogy alkotni ezzel az örömmel lehet!

A kötetben ennek a folyamatnak az eredményeit mutatjuk be. Az itt szereplő tanulmányok a 2020-as kari TDK konferencia és a 36. Országos Tudományos Diákköri Konferencia díjazott munkáiból kerültek ki. A szerzőpárosok, szerzőhármasok neveiben a tudományos etikethez híven nem jelöltük a mesterek tudományos fokozatát, és betartottuk azt a tradíciót is, hogy a kutatás vezetője az utolsó szerző a többszerzős műveknél, amennyiben nem ő készíti a tanulmányt. A diákköri dolgozatok

és a tanulmányok megszületéséért köszönet illeti az a szakmai közeget is, amely támogatta buzdító szavaival, kritikus barátként kérdéseivel, véleményével, bírálatával, később olvasószerkesztőként, lektorként a szerzőket.

Bízunk abban, hogy Olvasóink találnak kötetünkben számukra érdekes kutatást, érdekes eredményeket, az óvó- és tanítóképzés gyakorlatában használható módszereket, további kutatásra inspiráló ötleteket, témákat. Örömmel vesszük véleményüket és további érdeklődésüket az ELTE TÓK TDT elérhetőségein!

Dr. habil. Hercz Mária

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar
Tudományos Diákköri Tanács
elnöke

GYÓGYPEDAGÓGIA

Vencel Tímea – Hercz Mária¹

„Ez az én történetem” – autizmus spektrumzavarral élők fejlesztése filmkészítés módszerével

**„This is my story” – developing adolescents with autism
spectrum disorder through a filmmaking process**

Lektor: Svraka Bernadett

Absztrakt

Nagy kihívást jelent napjainkban az autizmussal élők célzott, hatékony fejlesztési lehetőségeinek megtalálása. Jelen kutatásban két autizmus spektrumzavarral (ASD) élő fiú vett részt, akik egy kreatív film- és videókészítési folyamaton keresztül fejlődhetnek szociális, emócióregulációs képességeikben, szociális kommunikációjukban. Az újszerű módszer kivitelezését a „peer buddy” modell tükrében hajtottam végre, melynek célja, hogy a gyermekek a közös munka, egymás segítése révén kibontakozhassanak. Ehhez egy komplex, személyre szabott módszertant hoztam létre. A program során felhasználásra kerültek különböző audiovizuális eszközök, valamint művészetalapú terápiás elemeket is alkalmaztam. A foglalkozások folyamata során a fiúk megtanulták a videókamera/ fényképezőgép használatát vizuális támogatás és képkártyák alkalmazásával, ezt követően pedig egymásról és saját magukról készített videófelvevételekből, képekből közösen összeállítottunk egy-egy rövidfilmet. A folyamatot egy terápiás elemekkel történő mozizás, majd egy videókonfrontáció zárta. Az egyszemélyes kísérleti dizájn által a fejlődésmenet folyamatos monitorozását vettem alapul. Az eredmények a változók pozitív irányú fejlődését mutatták ki az összes mért területen. Megfigyeléseim is fontos következtetésekkel zárultak. A résztvevők sokkal nyitottabbak lettek egymásra, új ismereteket sajátítottak el, és egy azóta is tartó szoros baráti kapcsolattal gazdagodtak.

¹ Hercz Mária <https://orcid.org/0000-0003-1760-0531>

Abstract

Finding targeted, effective developmental options for people with autism is widely researched but challenging today. In the present study, two boys with autism spectrum disorder (ASD) participated in a creative film and video making process to develop their social, emotion regulation and social communication skills. I implemented this innovative method in the light of the “peer buddy” model which aims to help children to develop through working together and helping each other by creating a complex and personalised methodology. The programme used a variety of audiovisual tools and I also favoured the incorporation of art-based therapeutic elements. During the sessions they were taught how to use the video camera with visual aids and picture cards, and then we put together a short film of video footage of each other and of themselves. This process was concluded by a cinema session with therapeutic elements, followed by a video confrontation. I used a single-subject design to continuously monitor the developmental process. The results showed a positive development of the variables in all measured areas, and my observations led to important conclusions. The participants became more open to each other, acquired new knowledge and developed a close friendship that has lasted ever since.

Bevezetés

A serdülőkor ugyanúgy, ahogy a tipikusan fejlődő személyeknél, az ASD egyének esetében is izgalmas, és egyben megpróbáltatásokkal, krízisekkel teli időszak. Támogatásuk ebben a szakaszban nélkülözhetetlen, hiszen őket is változások érik fizikailag és identitásuk keresésében egyaránt. Kutatásomat előkészítette egy projekt, melyben a fiatalok egy rövidfilmkészítési folyamatban vettek részt, melyben nemcsak szereplőként, hanem rendezőként is kipróbálhatták kreativitásukat. Ebben az ASD elsődlegesen érintett területeinek fejlesztését tűztem ki fő célul.

A vizsgálat az úgynevezett „peer buddy” megközelítésen keresztül történt, melynek során a résztvevők interaktív módon vonódtak be az audiovizuális eszközökkel és művészeti elemekkel színesített kreatív foglalkozásokba. Az eszközök által kifejezheték önmagukat, emellett társas közegben szerezhettek tapasztalatokat. A fejlesztés keretein belül a szociális és kommunikációs képességek kaptak hangsúlyt az együttműködés, és társakkal való interakciók során, valamint az érzelemszabályozási képességek fejlesztése is fontos faktor volt.

A videó- és filmkészítés, mint pszichológiai narratív folyamat jelent meg, amely jelentős hatással van az önbizalomra, az autonómiára és a tudatosságra. Az önkifejezést művészetalapú módszerek eszközeinek bevo-

násával segítettem elő. A kutatás fő célja az érintett kompetenciák fejlesztése volt az audiovizuális eszközök jótékony hatásainak vizsgálata révén az autizmussal élő személyek támogatásában. Továbbá cél volt a nemzetközi szakirodalomban megjelent legfőbb kutatások összegzése, s egy innovatív módszer ismertetése, amely hasznos lehet hallgatók, pedagógusok számára munkájuk során, illetve hiánypótló funkciót lát el a magyar szakirodalomban. Mindemellett a kutatás folyamatának és eredményeinek bemutatása jelentős szempont volt, mivel a vizsgálat új, gondolatébresztő információkat adhat az olvasóknak, a témában jövőbeli kutatóknak.

Elméleti keretrendszer – kiemelt szakirodalmi alapokkal

Autizmus spektrumzavar meghatározása

Az autizmus a születéstől kezdve, egész életen átívelő zavar, amely hatással van a személy fejlődésére és viselkedésére az élet minden területén. Főként genetikai háttérrel rendelkezik, mely során a központi idegrendszer és az agy eltérően fejlődik. Az eltérés befolyásolja a kognitív rendszert, az információk feldolgozásának folyamatát, emiatt az érintettek a környezeti ingereket másképpen dolgozzák fel. Ez meghatározó nyomot hagy viselkedésükben, reakcióikban, gondolkodásukban, mely a tipikustól eltérő. A tünetek változatossága és egyedisége személyenként eltérő, e sokszínűség alapján használatos az autizmus spektrum zavar (ASD) elnevezés (Jáspér & Kanizsai-Nagy, 2011).

Az újabb kutatások alapján újraértelmeződött a triász fogalma, a DSM-5 alapján már az autisztikus diád kifejezést használják, amely szerint a vezető tünetek két csoportban jelennek meg: a szociális interakciók és társas kommunikáció terén többféle helyzetben, állandóan jelentkező hiányosságok, illetve a korlátozott, sztereotip viselkedésmintázatok, tevékenység vagy érdeklődés előfordulása. A tünetek megjelenését a korai fejlődés időszakához kötik, amelyek jelentős károsodást mutatnak az aktuális működésben (APA, 2013). Az ASD-s személyek túlnyomóan három terület sérülésében érintettek, melyek igen széles spektrumon nézve különböző formában és mértékben jelentkeznek: a reciprok kommunikációban, a szociális interakcióban, illetve a rugalmas viselkedés-szervezésben. Ezek hatással vannak a személyiség egészére és funkcióira is. A kognitív és értelmi képességeket tekintve az egyének között nagy különbségek fedezhetők fel a részképességek változatossága miatt (Cseri & Zsarkó, 2018). Jelen tanulmány a szociális kommunikáció, a szociális képességek és az érzelmi regulációs képességek konstruktumait vizsgálja a fejlesztő beavatkozás révén az autizmussal élő személyek esetében.

*Érzelemszabályozás, szociális kommunikáció,
szociális képességek és viselkedésszervezés*

Mivel az *emóció-reguláció* és a *viselkedés-szervezés* kéz a kézben járnak, jelen tanulmány alapvető céljának része volt a résztvevők érzelemszabályozási képességeinek fejlesztése, hiszen ez hozzájárulhat ahhoz, hogy a serdülők önálló, teljes életet élhessenek a későbbiekben.

Sok esetben felmerülnek az érzelemészlelés és -kifejezési területek hiányosságai, nem könnyű kifejezniük belső érzéseiket szavakkal illetve más módon, vagy megérteni más emberek érzelmeit (Xiao et al., 2020). A szociális hátrányok különösen serdülőkorban jelentenek nagy kihívást, amikor megnövekedik a baráti kapcsolatok kiépítésének fontossága. A tevékenységekben való részvétel azonban növeli az esélyét a barátságok kialakulásának (Dovgan & Mazurek, 2019). Egy tanulmányból kiderült, hogy az életvezetéshez szükséges elengedhetetlen képességek színvonala az életkortól elvárt szint alatt van az ASD-vel küzdő serdülőknél, részben azért, mert vulnerábilisabbak a viselkedési problémák megjelenésére. Az adaptív készségek képzésének beépítése és viselkedéskezelési stratégiák jelenlegi beavatkozásokba történő beépítése szolgálhatja a serdülők felkészítését a felnőtt életre (Baker et al., 2021). Gondolkodásuk, viselkedésük gyakran merev és rugalmatlan, a rutin megtörése negatív érzelmeket kelt bennük (Jáspér & Kanizsai-Nagy, 2011). Egy vizsgálat eredményei szerint az autistáknak nincs ráérzésük a feladatok kereteinek meghatározásra, nem módosítják alkalmazkodási stratégiájukat mások ösztönzései ellenére sem (D’Arc et al., 2020). Az egyenetlen képességstruktúra is megfigyelhető egyes ASD személyeknél, akiket “savant”-oknak is neveznek – egyes területeken belül átlag feletti teljesítményük van, míg a többi doméniumban gyengébb eredményeket érnek el (Skultétiné Annók, 2018).

A *szociális kommunikáció* a szociális viselkedés egyik elemi eszköze, mely hozzájárul különböző társas kölcsönhatások létrejöttéhez. A szociális kommunikációnak több alapfunkciója is van, mint például a szociális szervezés vagy a kontaktuskezelés (Gál, 2015). Az ASD személyek esetén ez a terület jelentősen érintett. Ez főként a beszédre vonatkozik, van, aki egyáltalán nem, vagy csak keveset beszél, szavakat ismételve, mások rendelkezhetnek hihetetlen választékos szókinccsel is (Győriné Stefanik, 2005). Sok esetben nem maga a beszéd a gond, sokkal inkább a kommunikációs eszközök megléte vagy alkalmazása, hiszen ezek leredukálódnak. Problémájuk lehet a metaforikus nyelvhasználattal, a kérdés és a kérés közötti különbség észlelésével, a beszédértéssel vagy az írásbeli kifejezéssel is (Skultétiné Annók, 2018). Emellett gyakori, hogy az ASD-vel küzdő gyerekek nem követik mások tekintetét (Kodak & Bergmann, 2020) vagy

mutató gesztusait, ritkábban reagálnak rájuk, problémákba ütköznek a közös, spontán figyelem területén is (Kaur et al., 2021). Kutatások azt is igazolják, hogy a szociális kommunikáció területe több más képesség minőségével is összefügg, pl. a motoros készségekkel (Craig et al., 2021), továbbá más tényezőkkel, pl. szülői kommunikációs nehézségekkel (Loncarevic et al., 2021).

A *szociális képességek* területén a szokások, szabályok követése nehezített, a már kialakult szabályokhoz viszont mereven ragaszkodnak, a mindennapi feladatok abbahagyása, más tevékenységre való váltás körülményes számukra. A megváltozott információfeldolgozás miatt más módon válaszolnak a környezetük jelzéseire, problémát jelent a lényeges információk kiszűrése, mások nézőpontjába való belehelyezkedés (Keresztesiné Szabó & Rácz, 2018). Lehetnek visszahúzódóak, zárkózottak, mások passzívok, de bizarr módon közeledőek, szokatlan viselkedésűek is (Jáspér & Kanizsai-Nagy, 2011). A társadalmi jelek észlelése és értelmezése, az interakciókba való bekapcsolódás motivációjának megtalálása, a kezdeményezés, a kölcsönösség fenntartása vagy lezárása is komoly kihívást jelent számukra, mely jellemzők fenotípusonként rendkívül változatosak (Uljarević et al., 2020).

A „peer buddy” megközelítés

A serdülők célja saját autonómiájuk kialakítása, identitásuk megtalálása a társaikkal való progresszív összehasonlítás és a fokozatos leválás révén. A kortársakkal folytatott pozitív interakciók növelik a szociális készségeket és a jólétet az ASD serdülőknél (Ratto & Mesibov, 2015), mélyrehatóan befolyásolhatják a gyermekek pszichológiai, szociális és fiziológiai működését, beleértve az ASD-vel küzdő egyéneket is. Jelen kutatás olyan részvevőkre irányult, akik egy fejlesztési környezetben vannak, és a „peer-buddy” megközelítés jelentősen hathat a társas interakcióik pozitív irányba való elmozdulására. A „peer-buddy” megközelítés leggyakoribb formája a „peer-tutoring”, a kölcsönös tanulást és tanítást elősegítő rendszer. A résztvevők párban tevékenykedve fejlődnek együtt képességeikben (Saladino et al., 2020). A vizsgálat figyelembe vette az előzetes eredményeket is, amelyek szerint az ASD személyeknek kapcsolataikban fontos, hogy ismerjék társukat, mivel egy ismerős kortárssal való interakció kevesebb stressz faktort vált ki (Corbett et al., 2016), hatékonyan enyhíti a társadalmi elszigeteltséget, a szorongást (Saladino et al., 2020). Még kevés információ áll rendelkezésünkre az ASD serdülők között kialakult kapcsolatokról, és az interakciókon alapuló fejlesztési lehetőségekről, így fontos szempontom volt ezek vizsgálata.

Terápiás film- és videókészítés, videómodellezés és vetítés

A kutatás olyan audiovizuális technikákat ötvöz, amelyek pozitív vizuális példát adnak a résztvevők kezébe önmagukról (videó önmodellezés) (Dueñas et al., 2019), csökkentve a pszichés szorongással összefüggő negatív tüneteket. Ezek összefonása a művészeteken alapuló terápiás megközelítésekkel stimulálja az önkifejezést, az aktív részvételt és a képzeletet, gyógyító szerré válva az érzelmi kifejezés szempontjából (Saladino et al., 2020). A narratív folyamatban egymást filmezve dolgoztak saját filmjeiken – ez kreativitásuk részvételi és nézői vonulata (filmkészítés terápiás elemekkel). Emellett megfigyelhették önmagukat az elkészült produktum által, amely a saját történetüket reprezentálja, beleértve az önéletrajzi és fantázia narratívákat egyénileg (videó konfrontáció), valamint alapvető társas környezetük részvételével, biztosítva a nézői élmény feltételeit (vetítés és mozizás terápiás elemekkel). Ez egy ön-narratív folyamat: az SNI-seket az önkifejezés felé irányítottam, mint saját audiovizuális narratíváik főszereplőit és filmkészítőit. A digitális filmgyártás hozzáférhetősége miatt a kreatív videó-produkció a terápiában már bizonyítottan hatékony, különösen gyermekeknél (Corbett et al., 2016), nemzetközileg széles körben alkalmazzák (Lorusso & Venturini, 2020), viszont lényeges szempont, hogy egyénre szabott tervezést igényelnek (Charlop et al., 2018), amelyet kutatásomban szem előtt tartottam.

Képességfejlesztés művészetalapú terápiás elemekkel

A vizsgálat során központi szerepet kap a kreatív folyamat, melyet főként a film- és videó készítés képvisel. A művészetalapú terápiás módszerek elemei több kutatás, tanulmány során hatékonynak bizonyultak az autizmus spektrumzavarral élők fejlesztésében (Park, 2021), ezért egyes elemek foglalkozásba való ültetését fontosnak tartottam, mely során nemcsak a kreativitás, a részvétel, a képzelet, hanem az önkifejezés is terítékre került (1. kép). Az egyik elem a vizuális művészeti eszközök használata volt, melyre kiváló példaként szolgál Sándor Éva módszere (Sándor, 2006): hasznosíthatók házilag elkészített festékek (pl. víz, liszt és ételszínezék hozzáadásával, vagy kukoricakeményítóből és glicerinnél), emellett papír helyett falevelekre, kövekre is lehet festeni, vagy más viszkozitással rendelkező anyagokat bevonni (pl. puding, rizs, stb.). A módszerében résztvevők vizes-alapú technikával festik le fantáziájuk szüleményeit, melyben szintén hangsúlyosak a sokoldalú taktilis ingerek, szabad kísérletezés (Tamás, 2019). Az alkotás biztonságos térben, pontos határok között, a gyermek igényeihez igazodva zajlik, halk zene szól a háttérben, a gyermekek szóban is bemutatják műveiket (Tamás, 2008). A rajzoláson, festésen ke-

resztül való expresszió a külvilág megismerésével való megküzdés egyik módja, pl. a homokba való ujjakkal történő rajzolás útján rájönnek, hogy mozgásukkal nyomot tudnak hagyni maguk után (Notbohm et al., 2016) - ez pozitív értéket képvisel számukra, amely segít a problémákkal való megbirkózásban (Schweizer et al., 2014). Az alkotási folyamatban a szakemberek szerint fontos a rituálék bevezetése, a szemléltetés, jutalmazás, a választás lehetősége, a világos kommunikáció (Van Lith et al., 2017). Az általam is vizsgált területeken előzetes kutatások szignifikáns fejlődést találtak ezek alkalmazásával (Schweizer et al., 2020).

Kutatás jellemzői

Célok, a kutatás hipotézisei

A jelen kutatás fő célkitűzése az autizmus spektrumzavarral élő serdülők mindennapi életének néhány pszichológiai és viselkedési változásának értékelése a javasolt kutatási-beavatkozási protokollban való részvétel után. Elméleti célként az előzetes kutatások elméleti szintetizálását és összehasonlítását, a fogalmak konceptualizálását vettem alapul: a vizuális művészeti eszközök és a videómodellezés elméleti meghatározások pontosítása, összekapcsolása. Módszertani célkitűzéseimhez tartozott a kreatív folyamat (videómodellezés és filmkészítési módszer művészeti eszközökkel kombinálva, valamint a mozi terápiás elemeinek és a videókonfrontációnak módszere), mint újszerű fejlesztési eljárás hatékonyságának bizonyítása az adott populációban. Emellett a szociális képességek fejlesztése: magasabb szintű interakciók, együttműködés kialakulása a társas kapcsolatokban a „peer buddy” modell alkalmazása révén a serdülő ASD személyek esetében. Továbbá a különböző vizuális eszközök (művészeti és audiovizuális) ötvözetének használata a beavatkozás során, a gyakorlatban pedig az érzelemszabályozási képességek, valamint a szociális kommunikáció fejlesztése mindezek által.

Kutatási hipotéziseimet a következőképpen fogalmaztam meg:

- A kreatív folyamat program pozitív hatással van az autizmus spektrumzavarral élő serdülők szociális kommunikációs képességeire (Cardon et al., 2019).
- Az ASD személyek esetében a „peer buddy” modell alkalmazása pozitívan befolyásolja a szociális képességek fejlődését (Saladino et al., 2020)
- A kreatív folyamat program pozitív hatással van az autizmussal élő serdülők érzelemszabályozási képességeire és szociális készségeire (Park, 2021).

A kutatás résztvevői

A minta két, 11 és 12 éves magyar serdülőből, két fiúból áll, akiket autizmus spektrumzavarral diagnosztizáltak. A családi és iskolai rendszer közvetett módon bekerült a beavatkozási folyamatba, mint érzelmi támogatás a résztvevők számára, valamint az szükséges anamnesztikus, szociodemográfiai adatok és a felmérésekbe foglalt információk megsztói. Előzetes kutatásokban javasolták a „peer buddy” modell alkalmazását pl. iskolai környezetben, mert jelentős eredmények érhetőek el (Chang & Locke, 2016), így ezt is figyelembe vettem.

Az első személy (K.K.) egy 11 éves fiú, akinek fejlődéséért a család mindent megtesz. Szociális problémái a többségi iskolában adódtak, viszont nagyon jól beilleszkedett a speciális osztályba, ahol PECS kártyákkal kezdetű kommunikálni, a napirendjükhöz ma is használják, viszont most már a verbalításra is képes. Érdekesség, hogy nagyon szereti a zenét, idegen nyelveken tanul meg különböző dalokat, intelligenciája átlagos. Nagyon fél és tartózkodik a testi érintéstől (2. kép).

A második személy (R.K.) ugyanazon speciális oktatásban részesül, 12 éves, főként édesanyjával van, édesapja ritkán jár haza. Ő az előző fiúval ellentétben nagyon szereti a testi kontaktust, az ölelést is. Kognitívan kissé hátrányosabb, viszont munkájában pontos, részletes. Auditívan nagyon érzékeny, sokszor befogja a fülét, ha nagy a zaj. Kb. 6 évesen kezdett beszélni, ő is a PECS módszert használja (3. kép).

1–3. kép

A közös munka – az alkotás folyamata; K.K. – érzelmek utánzása; R.K. – érzelmek utánzása



Felhasznált eszközök és módszerek

A kutatás szociodemográfiai és anamnesztikus adatait interjú során vettem fel anamnézis kitöltésén keresztül. Az interjút szülőkkel és peda-

gógusokkal történő beszélgetés során valósítottam meg az információgyűjtés időszakában, melynek része volt a szociokulturális anamnézis és a beszédanamnézis. Ezek révén részletes beszámolót kaptam a két résztvevő szociális, kulturális helyzetéről, személyes és családra vonatkozó adatairól, a serdülők korai fejlődési időszakairól, valamint a kommunikációs fejlődés lépcsőfokairól.

A kutatáshoz a *Szociális Kommunikációs Kérdőívet (SCQ)* alkalmaztam, amely szülői kikérdezésen alapszik. A 40 tételből álló kérdőív 2 változata ismert, én a “Current”, vagyis jelenlegi állapotra vonatkozó kérdőívet használtam. Az adott kérdőívet a kutatáshoz magyar nyelvre adaptáltam, valamint online formátumban került kitöltésre a szülőkkel. Minden kérdőív-tétel esetében az igen/nem válaszok közül kell megjelölni a személyre jellemzőt. A mérőeszköz 3 alskálát néz: reciprok szociális interakciók, kommunikáció és a repetitív, sztereotíp viselkedésmintázatok területét, melyek az autizmusspektrumzavar triászában is megjelennek (Gál, 2015). 4 éves kortól alkalmazható, a teszt kitöltési ideje kb. 10-15 percet vesz igénybe (Rózsa et al., 2020). Az atipikus viselkedés megléte esetén 1 pontot kap a személy, a hiánya alapján pedig 0 pontot. A beszélt nyelvvel rendelkezők maximális pontszáma 39, az első item nem kerül bele a pontozásba (Brooks & Benson, 2013). Jelen kutatásban emellett felhasználtam online formában az *Érzelemszabályozás és Szociális Készségek Tanári Kérdőívet (ERSSQ-T)*, amely méri – többek között – a gyermek kapcsolatkezdeményezésének képességét, az arcki-fejezések azonosítását is stb. Továbbá, az eszköz kiterjed a szarkazmus felismerésére, a beszélgetés témájának megváltoztatására is, részletesebb értékelést nyújt az érzelemszabályozásról, egy összetett szociális készségről (pl. 4. Hatékonyan kontrollálja haragját az iskolában?, 5. Vanak dührohamai? stb.). A pontozás 0-100 között számolható, az 5. és 13. tételei fordított pontozása után az itemeket összegeztem, így egyetlen pontszámot kaptunk, amely a gyermek érzelmi és szociális készségeit képviseli. A magasabb pontszámok magasabb szintű szociális készségeket jeleznek (Butterworth et al., 2013). 25 társas viselkedést vizsgál, mindegyiket egy 5 fokú Likert skálán, amelynek tartománya a viselkedés megjelenésének gyakoriságára vonatkozik: a soha (0)-tól a mindig (4)-ig terjed (Beaumont & Sofronoff, 2008). Emellett a fejlődés folyamatos követésére egy *Megfigyelőlapot* alkalmaztam, amely a kérdőívek releváns itemeiből állt, az értékelés 3 szinten valósult meg: a kialakulatlan, közép-szintű és generalizált képességek szintjén.

Több audiovizuális eszközt is bevontam, pl. kamerafunkcióval ellátott fényképezőgépet, projektort, reprezentatív kisfilmeket, videókat, vágóprogramot, interaktív táblát (4. kép), laptopot, zenei audioanyagot stb. Felhasz-

nált vizuális művészeti technikákként kiemelnénk az ujjfestést, kétkezes festést, mozgás és zene összekapcsolását, eszközeim között pedig volt pl. tempera, akril, vízfesték, házilag elkészíthető festékek, arcra használható festékek, ecsetek, szükséges papírlapok, színesceruzák, házi keményítő ragasztó, filmcsapó (5. kép), érzelmkártyák (6. kép), emócióregulációt fejlesztő játékok, „színes érzelmiszörnyecskek” képei, feladatlapok, saját történet megalkotásához egy online interaktív program stb.

4–6. kép

Interaktív tábla használata; A filmjelenetekhez készített „csapó”; Érzelmkártyák



A kutatási design és a beavatkozás folyamata

Egyszemélyes kísérleti dizájnt alkalmaztam, ahol ugyanazon személy több időpontban felvett eredményeit hasonlítottam össze. Az eljárást 3 részre osztottam: először az anamnézisek felvétele, tájékoztatás, beleegyezés történt meg a szülőkkel, valamint a pretesztek felvétele. Ezt követte a beavatkozás, ahol 9 alkalom keretében a gyermekek megtanulták a fényképezőgépet

használatát (7. kép), saját maguk választották ki a címét, a témáját, a cselekmény és a szemléltetett érzelmeket a rövidfilmjükhez, forgatókönyvet alkottak, az önkifejezést művészeti eszközökkel segítettem. A zenét választották témának, megtanultak egy általuk választott dalt és egy kísérő mozdulatsort, és gitárt is használtam. Ezután 6 alkalom során történt meg a forgatás, ahol a gyerekek egymásról érzelmeket utánczó képeket, felvételeket készítettek. Ezután 3 alkalom során együtt kiválasztottuk a jeleneteket, az aláfestő zenét és megalkottuk a rövidfilmeket. A 3. szakaszban pedig az egész iskolai közösséggel együtt mozit tartottam, ahol megnéztük a filmeket, hogy még hitelesebb legyen, popcorn gépet vittem, mozijegyeket osztogattam, majd a résztvevők oklevelet kaptak. Az utolsó felvonás a videókonfrontáció volt, ahol a gyermekekkel egyénileg újra néztem a videókat és kiértékeljük közösen. Legvégül felvettem a posztteszteket.

7. kép

R.K. a folyamatábrák tanulása közben



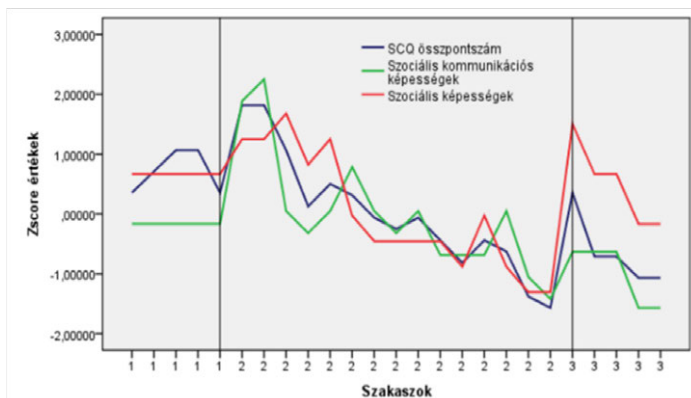
Eredmények

Vizuális analízist és a Wilcoxon nonparametrikus próbát alkalmaztam az eredmények összegzésében az SPSS statisztikai program révén, az értékelés 5 preteszt 15 beavatkozási mérés és 5 posztteszt alapján történt. A szociális és kommunikációs képességekben a fejlődést a pontszámok csökkenése jelzi, míg az érzelemszabályozásban a pontszámok növekedése jelent pozitív változást. Ahhoz, hogy megfelelő következtetések legyenek levonhatók a pontozás során az értékek standardizálására volt szükség. A tanulmány terjedelmi kritériumait figyelembe véve, csak néhány példát emelünk ki szemléltetésnek az eredmények ábrái, táblázatai közül.

1. táblázat*K.K. fejlődése a képességterületeket nézve*

Előmérés-Utómérés		N	MR	MR Σ	Z	p
SCQ összpontszám	Pozitív	0 ^f	,00	,00	-1,841	,066
	Negatív	4 ^e	2,50	10,00		
SCQ – Szociális kommunikációs képességek	Pozitív	0 ^c	,00	,00	-2,070	,038
	Negatív	5 ^b	3,00	15,00		
SCQ – Szociális képességek	Pozitív	1 ⁱ	2,00	2,00	-,577	,564
	Negatív	2 ^b	2,00	6,00		
ERSSQ összpontszám	Pozitív	5 ^o	3,00	15,00	-2,023	,043
	Negatív	0 ^h	,00	,00		

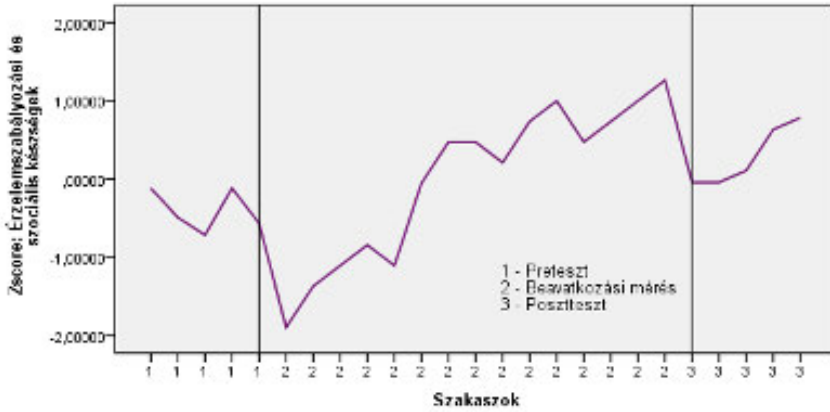
Az első hipotézist tekintve K.K. személy esetében a vizuális analízisen a kommunikáció fejlődését láthatjuk, a statisztika szerint szignifikáns fejlődés volt kimutatható a szociális kommunikációs képességek szintjén, melyet a negatív rangok is alátámasztanak (1. táblázat). Ezzel ellentétben a 2. hipotézisben a szociális képességek terén nem találtunk szignifikáns fejlődést, a vizuális analízisen csökkenő tendencia látható, viszont több ingadozás tűnik fel (1. ábra). Nagyobb eredmény az érzelmszabályozásban tűnik fel: a pontszámok folyamatos növekedése volt tapasztalható, pozitív rangok voltak előtérben, és a statisztika szerint a pre- és poszttesztek összehasonlításában szignifikáns fejlődés volt kimutatható az emóció regulációban.

1. ábra*K.K. vizsgálati személy fejlődésének analízise az SCQ kérdőív alapján*

A második részvevőnél, R.K. esetében mindhárom hipotézisben hasonló eredményeket kaptunk. Itt is a kommunikációban és az érzelemszabályozásban volt szignifikáns fejlődés, a pontszámok folyamatosan növekedő íve jelent meg (2. ábra), a szociális képességekben azonban nem.

2. ábra

Érzelemszabályozási és szociális készségek fejlődésének vizuális analízise R.K. esetében (ERSSQ-T)



Következtetések és összegzés

A következtetések szerint a célok teljesültek a peer modell hatékonyságának bizonyításán kívül. A kreatív program hatékonynak bizonyult azonban a kommunikáció és érzelemszabályozás szintjén – a zene jótékony hatását előzetes kutatások is alátámasztják ezeken a területeken, hiszen a hangszerek csökkentik a szorongást, a stresszt is (Park, 2021). A zene művészeti elemekkel és más vizuális eszközökkel való összekapcsolása pozitív változást hozott, az eredményeink összefüggésben állnak más kutatások eredményeivel (Skultétiné Annók, 2018; Cardon et al., 2019).

A szociális képességek szintjén nem történt statisztikailag jelentős fejlődés, előzetes kutatások azonban igazolják, hogy a baráti kapcsolatok kialakulása az autistáknál szoros összefüggésben áll az IQ-val, a jelen kutatásban is a személyek eltérő intelligencia szintjével (Dovgan & Mazurek, 2019), valamint a folyamat rövid időtartamával magyarázható, hogy a második hipotézis nem teljesült. Kutatásunk legnagyobb produktuma a két elkészült rövidfilm volt (8. kép), amelyet a gyermekek mai napig sokszor elővesznek, kéri, folytatva az önvideómodellézést a személyes életükben. Mindemellett kiemelkedő eredmény volt az a megfigyelhető változás, hogy az első résztvevő, aki tartózkodott a testi érintéstől és az idegenektől,

legyőzte félelmeit, barátjával pedig a 2. hónap végére eljutott a spontán ölelés szintjére (9. kép). A videók összesített filmje az alábbi linken megtekinthető: <https://www.youtube.com/watch?v=9n4b66FC9JI&t=3s>

8–9. kép

Közös filmkészítés a kreatív program keretében; Az ölelés – felszakadtak a gátlások



Korlátként említhető, hogy a kérdőívek angol nyelven voltak elérhetőek, így fordításra volt szükség, megjelenhettek nyelvi eltérések egy beláthatatlan külső tényező volt, hogy a speciális iskolába időközben érkezett egy új diák, aki agresszív viselkedést tanúsított a résztvevők felé, ezeken az alkalmakon pedig sokkal nehezebb volt feladathelyzetbe hozni őket és a minden területen visszaesést mutattak, amely a vizuális analízisen is látható.

Javaslatként említhető, hogy a jövőbeli kutatásokban a pedagógusok és a szülők általi értékelési különbségeket feltérképezzék és azonosítsák, valamint érdemes lenne a beavatkozást hosszabb időkeretbe foglalni, vizsgálni a változásokat más korosztályok, lányok, SNI típusok, képességek, esetén. Valamint érdekes lenne megfigyelni a program hatását abban a helyzetben is, amikor a résztvevők között nincs semmilyen előzetes ismeretség.

A jövőbeli terveim között szerepel a program oktatási anyagának publikálása is, amely könnyen adaptálható egyéni esetekre, ezáltal fejleszthetővé válnak az autizmussal élők képességei, amelyek hozzásegítik őket a jobb szociális kapcsolatokhoz, érzelmeik kezeléséhez. A művészetterápiás elemek könnyen kombinálhatók, kiegészíthetők, a szakemberek a gyakorlatban élhetnek kreativitásukkal, pedagógiai eszközeikkel,

hogy még izgalmasabbá tegyék a programot a gyermekek számára a fejlődés eléréséhez. Bátor szívvel ajánlom az „Én filmem” kreatív program módszertanának kipróbálását, használatát minden pedagógus, gyógy-pedagógus, kutató számára, mivel erősítheti a gyermekek baráti kapcsolatainak kialakulását, egy önismereti, felejtetetlen élményt nyújtva, amely az autistáknak egy mentőkötéllé válhat mindennapjaik során.

Végjegyzet: A kutatás 2022-ben zajlott a Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Gyógypedagógia szakos alapképzésem során, jelenleg az ELTE, Tanító- és Óvóképző Kar, Gyermek kultúra mesterszakon vagyok nappali tagozatos hallgató. Köszönetemet fejezem ki Dr. Orbán Réka egyetemi adjunktusnak (BBTE) a témavezetői munkájáért, illetve a székelyudvarhelyi Szent Ferenc Egyesületnek az együttműködéséért és rendületlen támogatásáért a kutatás megvalósulásában.

A kutatás - „Kreatív program: Az én filmem, mint fejlesztő módszer az autizmus spektrumzavarral élő serdülők életében” címmel - a VIII. Illyés Multidiszciplináris Konferencián (2023) került bemutatásra, emellett a XXV. Erdélyi Tudományos Diákköri Konferencián (2022) gyógypedagógia szekcióban I., a 36. Országos Diákköri Konferencián (2023) gyógypedagógia-szakdidaktika szekcióban III. helyezéssel díjazták.

Irodalom

- APA. (2013). *DSM-5 referencia-kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz*. Oriold és Társai Kft.
- Baker, E., Stavropoulos, K. K. M., Baker, B. L., & Blacher, J. (2021). Daily living skills in adolescents with autism spectrum disorder: Implications for intervention and independence. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101761. <https://doi.org/10.1016/J.RASD.2021.101761>
- Beaumont, R., & Sofronoff, K. (2008). A multi-component social skills intervention for children with Asperger syndrome: The Junior Detective Training Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(7), 743–753. <https://doi.org/10.1111/J.1469-7610.2008.01920.X>
- Brooks, W. T., & Benson, B. A. (2013). The validity of the social communication questionnaire in adults with intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2). <https://doi.org/10.1016/J.RASD.2012.10.002>
- Butterworth, T. W., Redoblado Hodge, A. M., Sofronoff, K., Beaumont, R., Gray, K. M., Roberts, J., Horstead, S. K., Clarke, K. S., Howlin, P., Taffe, J. R., & Einfeld, S. L. (2013). Validation of the Emotion Regulation and Social Skills Questionnaire for Young People with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Cardon, T., Wangsgard, N., & Dobson, N. (2019). Video modeling using classroom peers as models to increase social communication skills in children with asd in an integrated preschool. *Education and Treatment of Children*, 42(4), 515–536. <https://doi.org/10.1353/etc.2019.0024>

- Chang, Y. C., & Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 27, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.010>
- Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). *Lights, Camera, Action! Teaching Play and Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorder Through Video Modeling*. 71–94. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72500-0_5
- Corbett, B. A., Key, A. P., Qualls, L., Fecteau, S., Newsom, C., Coke, C., & Yoder, P. (2016). Improvement in Social Competence Using a Randomized Trial of a Theatre Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 658–672. <https://doi.org/10.1007/S10803-015-2600-9/FIGURES/3>
- Craig, F., Crippa, A., Ruggiero, M., Rizzato, V., Russo, L., Fanizza, I., & Trabacca, A. (2021). Characterization of Autism Spectrum Disorder (ASD) subtypes based on the relationship between motor skills and social communication abilities. *Human Movement Science*, 77. <https://doi.org/10.1016/J.HUMOV.2021.102802>
- Cseri, C., & Zsarkó, B. (2018). *Módszertani segédanyag autizmus spektrum zavarral küzdő gyermekek iskolai megsegítéséhez*. Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat.
- D’Arc, B. F., Devaine, M., & Daunizeau, J. (2020). Social behavioural adaptation in Autism. *PLOS Computational Biology*, 16(3), e1007700. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PCBI.1007700>
- Dovgan, K. N., & Mazurek, M. O. (2019). Relations among activity participation, friendship, and internalizing problems in children with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(3), 750–758. <https://doi.org/10.1177/1362361318775541>
- Dueñas, A. D., Plavnick, J. B., & Bak, M. Y. S. (2019). Effects of Joint Video Modeling on Unscripted Play Behavior of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(1), 236–247. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3719-2>
- Gál, Z. (2015). *A szociális kommunikációs képesség mérőeszközének fejlesztése 10–19 évesek körében*. Oktatási Hivatal.
- Győriné Stefanik, K. (2005). *Az iskoláskorra vonatkozó prognózis kérdése autizmusban – a korai képességmintázat és a naiv tudatelméleti vonatkozású viselkedések szerepe*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Jásper, É., & Kanizsai-Nagy, I. (2011). *Autizmus-specifikus támogatott foglalkoztatás - Módszertani kézikönyv*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. www.fszk.hu
- Kaur, M., Eigsti, I. M., & Bhat, A. (2021). Effects of a creative yoga intervention on the joint attention and social communication skills, as well as affective states of children with Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 88, 101860. <https://doi.org/10.1016/J.RASD.2021.101860>
- Keresztesiné Szabó, A., & Rácz, Z. (2018). *Aki bújt, aki nem... Útmutató autista gyermekeket nevelő szülőknek a közös játék élményéhez*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft.
- Kodak, T., & Bergmann, S. (2020). Autism Spectrum Disorder: Characteristics, Associated Behaviors, and Early Intervention. *Pediatric Clinics of North America*, 67(3), 525–535. <https://doi.org/10.1016/J.PCL.2020.02.007>

- Loncarevic, A., Maybery, M. T., & Whitehouse, A. J. O. (2021). The associations between autistic and communication traits in parents and developmental outcomes in children at familial risk of autism at 6 and 24 months of age. *Infant Behavior and Development*, 63, 101570. <https://doi.org/10.1016/J.INFBEH.2021.101570>
- Lorusso, L., & Venturini, S. (2020). Cinema and Neurology: From History to Therapy. *Brain and Art*, 95–120. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23580-2_9
- Notbohm, E., Zysk, V., Kepes János, & Nestpress. (2016). *Ezeregy nagyszerű ötlet autizmussal élő vagy Asperger-szindrómás gyerekek neveléséhez és tanításához.*
- Park, J. E. (2021). Effectiveness of creative arts-based parent training for parents with children with Autism Spectrum Disorder. *The Arts in Psychotherapy*, 76, 101837. <https://doi.org/10.1016/J.AIP.2021.101837>
- Ratto, A. B., & Mesibov, G. B. (2015). Autism spectrum disorders in adolescence and adulthood: Long-term outcomes and relevant issues for treatment and research. In *Science China Life Sciences* (Vol. 58, Issue 10, pp. 1010–1015). Science in China Press.
- Rózsa, S., Tárnok, Z., & Nagy, P. (2020). *A gyermekpszichiátriában alkalmazott kérdőívek, interjúk és tünetbecslő skálák.*
- Saladino, V., Sabatino, A. C., Iannaccone, C., Giovanna Pastorino, G. M., & Verrastro, V. (2020). Filmmaking and video as therapeutic tools: Case studies on autism spectrum disorder. *The Arts in Psychotherapy*, 71, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101714>
- Sándor, É. (2006). *Fejlesztés művészettel.* Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Schweizer, C., Knorth, E. J., & Spreen, M. (2014). Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on “what works.” *Arts in Psychotherapy*, 41(5), 577–593. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.009>
- Schweizer, C., Knorth, E. J., van Yperen, T. A., & Spreen, M. (2020). Evaluation of ‘Images of Self,’ an art therapy program for children diagnosed with autism spectrum disorders (ASD). *Children and Youth Services Review*, 116.
- Skultéiné Annók, Á. (2018). „Mert a zene az kell!-zeneoktatás kicsit másként “Because the music is required!”-music teaching on a little bit different way. *Gradus*, 5(2), 219–226.
- Tamás, K. (2008). Vizuális művészeti pedagógiai terápia. *Fejlesztő Pedagógia: Pedagógiai Szakfolyóirat*, 19(2), 31–32.
- Tamás, K. (2019). A kreativitás fejlesztése vizuális neveléssel. In *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése* (pp. 371–376). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Uljarević, M., Phillips, J. M., Schuck, R. K., Schapp, S., Solomon, E. M., Salzman, E., Allerhand, L., Libove, R. A., Frazier, T. W., & Hardan, A. Y. (2020). Exploring Social Subtypes in Autism Spectrum Disorder: A Preliminary Study. *Autism Research*, 13(8), 1335–1342. <https://doi.org/10.1002/aur.2294>
- Van Lith, T., Stallings, J. W., & Harris, C. E. (2017). Discovering good practice for art therapy with children who have Autism Spectrum Disorder: The results of a small scale survey. *The Arts in Psychotherapy*, 54, 78–84. <https://doi.org/10.1016/J.AIP.2017.01.002>
- Xiao, W., Li, M., Chen, M., & Barnawi, A. (2020). Deep interaction: Wearable robot-assisted emotion communication for enhancing perception and expression ability of children with Autism Spectrum Disorders. *Future Generation Computer Systems*, 108.

IDEGEN NYELV PEDAGÓGIÁJA

Traditional to Digital Education

Kutatás az online oktatásról és annak hatásairól az általános iskolai pedagógusokra, tanulók és a szülők körében

Lektor: Fenyődi Andrea, Pozsonyi Ferenc

Absztrakt

A COVID-19 járvány hatásaival szembesülve, az iskolák szerte a világon időszakosan áttértek a hagyományos oktatásról a digitális oktatásra, így Magyarországon is. Jelen kutatás célja annak feltérképezése, hogy ez az átállás hogyan hatott az általános iskolák tanulóira, tanáraira és a szülőkre. A kutatás során triangulációt alkalmaztunk a vizsgálati módszerek és az adatszolgáltatók tekintetében. Interjúkat és fókuszcsoportos beszélgetéseket folytattunk, a kapott adatokon tartalomelemzést is végezve. Az eredmények alapján a tanárok nem voltak felkészülve a digitális oktatásra, de voltak pozitív hatások is, például a digitális alkalmazások és platformok segítségével könnyebbé vált a tanulók motiválása. A negatív hatások az internetkapcsolattal, a digitális eszközök használatában való jártasság és az elektronikus eszközök hiányával voltak kapcsolatosak. A diákok válaszai is vegyesen tartalmaztak pozitív és negatív elemeket. A hagyományos oktatásnál érdekesebbnek tartották az online tanulást, de negatív tapasztalatokról is beszámoltak; koncentrációs problémákkal szembesültek. A tanárokhoz hasonlóan a szülők sem voltak teljes mértékben felkészülve az online oktatásra, ugyanakkor igyekeztek gyermekeik tanulását minél hatékonyabban támogatni. Kiemelték pozitív tapasztalataikat a pedagógusokkal való kapcsolattartás és kommunikáció terén. A kutatás következtetése, hogy fontos, hogy mind a tanárok, mind a szülők megértsék az online tanítás-tanulás főbb folyamatait, megismerjék eszközeit és módszereit, mivel az új technológiák, eszközök, platformok, alkalmazások és tananyagok használata szerves része lesz az oktatásnak a jövőben.

Kulcsszavak: digitális oktatás, covid-19, általános iskola, kutatás, tanárok-tanulók-szülők

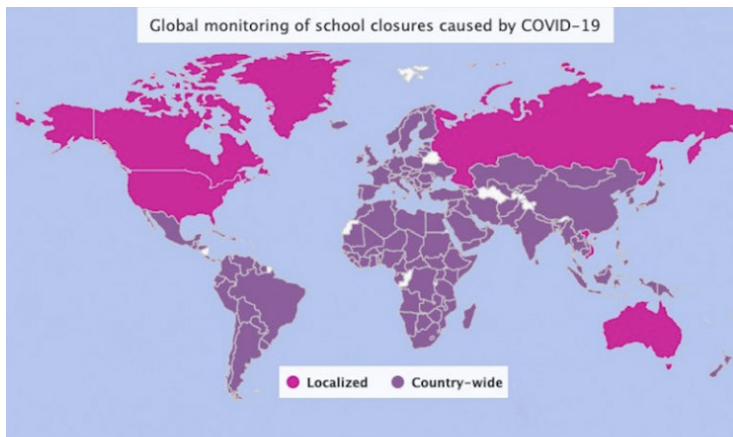
¹ Trentinné Benkő Éva <https://orcid.org/0000-0002-0525-7361>

Introduction

The choice of the research topic was a result of the coronavirus disease (COVID-19) and its effects on education in schools worldwide. The World Health Organization (2020) suggested health protocols and quarantine in order to prevent the spread of the virus. According to UNESCO (2020), due to closures (see Figure 1), over 1.9 billion students were forced to leave their schools, which caused significant changes in the education systems and processes. Before COVID-19, learning was mainly happening in classroom situations through personal interactions and teachers' direct guidance. However, during the pandemic, teaching and learning took place mainly in distance education forms in the participants' homes instead of schools and via online platforms used as communication channels. Primary school teachers and students had to switch from their familiar contexts and conventional teaching-learning methods to online techniques and strategies. The changes were abrupt and unexpected, challenging all participants in Hungarian education, too.

Figure 1

School Closures Worldwide After the Outbreak of COVID-19 (UNESCO, 2020)



During the closures, schools faced difficult decisions about continuing teaching and learning while keeping their students and teachers safe from the virus. Many institutions, including primary schools, secondary schools, and universities, had to cancel traditional classes and face-to-face meetings and move them online. Resulting from this transition, public education and teaching methods and teaching approaches had to be changed. Due to the pandemic, an innovation was born in education. On the one hand, online

education revealed disadvantages like boredom, reduced motivation and feeling neglected, but on the other hand, it proved to be an alternative way to teaching and learning, leading to research and supporting the birth of new methods and strategies. The primary purpose of our research was to describe the teachers', the students', and the parents' experiences in digital education. Listening to their opinions and feelings on how the pandemic affected their lifestyle, teaching, learning, and relationships is essential. Besides, the research also examined the role of parents since they were as essential agents in this situation as teachers and students.

Theoretical Background

Online Education: Asynchronous and Synchronous Learning

The pandemic caused considerable difficulties in all areas of life. It affected living conditions, relationships, and ways of teaching and learning. The closure of schools brought about considerable changes in every aspect of education. Due to COVID-19, traditional teaching and learning had to continue outside the classroom in an unusual way for both teachers and students. All participants had to learn how to teach and learn online. In the 21st century, teachers and students must have digital competences and use digital resources, but the sudden transition was not easy for anyone. Online education was particularly challenging for primary teachers and learners. Children in their first years of schooling had extreme difficulties catching up with the curriculum since they missed essential in-person lessons and their teachers. Students of all ages faced the painful situation of studying without their classmates and friends or seeing them only through the camera.

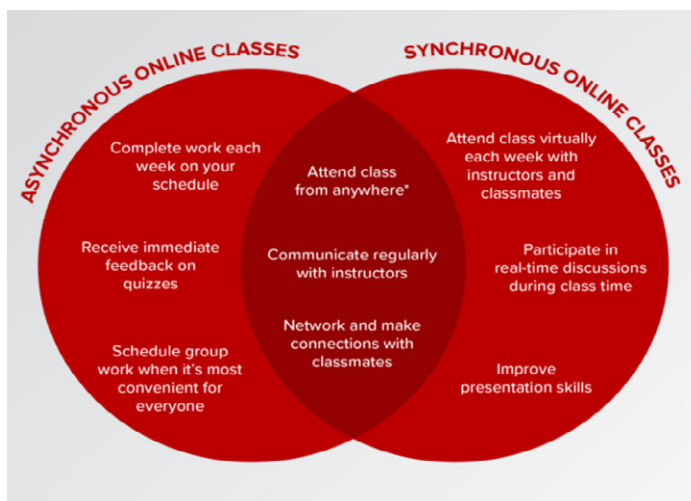
We intended to investigate how primary teachers reacted to these challenges, as closure and transition to emergency online education were among the most critical problems in their work. Teachers faced various challenges; how to teach, how to contact students and how to help them access the learning materials in an online form. However, with the help of the school administration, most teachers could design an emergency plan to ensure that learning could proceed (Khlaif et al., 2021). The pandemic has led to different online solutions, such as synchronous and asynchronous learning, that have different circumstances offering diverse coping strategies and techniques for students and teachers.

During school closures, asynchronous and synchronous learning concepts have become well-known. Their main characteristic features, similarities and differences are shown in Figure 2. They both have various advantages and disadvantages, too. As for the positive side of

asynchronous learning, it is a highly flexible way of learning and easy to implement for teachers. Students can move forward with the curriculum and solve their tasks according to their schedule, while teachers get more time and opportunities to prepare teaching materials (Daniel, 2020). However, students usually do not communicate simultaneously in asynchronous learning. The lack of attention and personal connection can have a negative impact on students and teachers alike. Synchronous online classes are conducted via videoconferences. Teachers and students can experience a social connection since they see each other through the cameras and can ask and answer questions in real time. It offers participants real-time communication between connected devices. In contrast, students may not get the attention they need, as other students are there who may also need it. However, this latter kind of online class may seem more appropriate for primary learners due to the social and personal experiences: they can have the feeling that they are more like participants in the classroom. Yamagata-Lynch (2014) claim that asynchronous learning's limitations can be corrected if incorporated with synchronous learning.

Figure 2

Asynchronous and Synchronous Learning (Scheiderer, 2021)



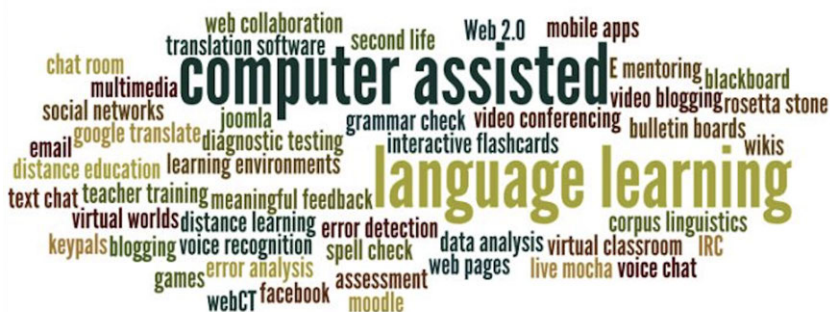
ICT in Education

Information and Communication Technologies (ICT) remarkably impact our society; however, we cannot declare that the same effect is achieved in education and schools. According to several authors (e.g.,

teraction (since students can interact with each other), and global understanding (see Figure 4; Ming, 2014). A wide range of applications can be a great help in foreign language classes, namely puzzles, quizzes, crosswords and other vocabulary games or online projects (Davies, 2016). At the same time, using ICT has some limitations, for example, financial barriers, availability of devices, technical knowledge, and adoption of technology. Nevertheless, as Chapelle (2010) claims, technology is inevitable in the 21st century and can make the language learning process richer and easier.

Figure 4

Computer-Assisted Language Learning (Ming, 2014)



Due to globalisation, learning additional languages is essential. Multilingualism is one of the key competences besides digital competence in the recommendations of the European Union (Recommendation 2018/C 189/01). It is one of the reasons why Content and Language Integrated Learning (CLIL, cf. Kovács & Trentinné Benkő, 2016) is an invaluable dual-focused approach to teaching and learning subject content and foreign languages simultaneously. Bilingual or multilingual education is fundamental in the 21st century, as it can significantly increase the opportunities for children to continue their studies as life-long learners. During the pandemic, many teachers seemed to appreciate and explore the potential CLIL could offer, their taught foreign languages through content in their online classrooms. However, to perform it effectively, teachers require specific training in CLIL methodologies, and they should develop their own and their learners' ICT competences. According to Rohatgi et al. (2016), integrating ICT can develop students' competences and motivation, while Wojtowicz et al. (2011) emphasise game-based learning as it also adds numerous benefits to the CLIL approach. The methods and approaches discussed above all share the characteristic features of active involvement, cross-curricular integration, mean-

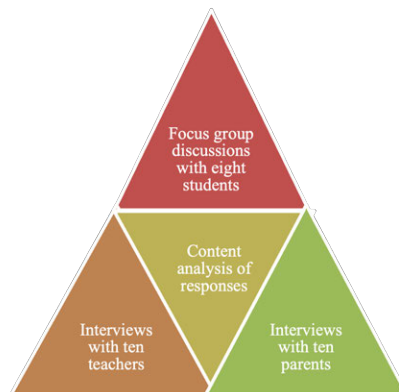
ingful context, building on students' curiosity and risk-taking, and the application of the so-called 4C's framework (content, communication, cognition and culture; Coyle et al., 2010).

Empirical Research

Research Methodology

The empirical research used triangulation that included ten interviews with primary teachers, two focus-group interviews with eight students, and ten interviews with parents about their experiences in digital education (see Figure 5), supplemented by content analysis of the participants' responses. The main aim of the research was to examine how on-line teaching and learning have affected teachers and students since the outbreak of the pandemic initiating a global problem of school closures. Also, our intention was to explore how teachers' and students' motivation for teaching and learning has changed and how their lifestyles and social relationships have been affected by online education. In addition, we investigated what knowledge and experiences teachers had found valuable and vital to keep using in the future after the pandemic. Since various online platforms, applications and digital resources helped teachers and students during the pandemic, we also researched whether teachers would use some of these classroom tools and resources to motivate and support their students' learning after the closure. Furthermore, we interviewed parents who were essential agents in helping their children with all the challenges posed by online education during the quarantine.

Figure 5
Triangulation in Methods and Data Sources



Research questions were raised and formed to investigate the various aspects of online education in the primary school context among teachers, students, and parents (see Appendices A, B, and C for the interview and focus-group discussion questions). We explored whether the teachers felt prepared and ready for emergency online teaching when they had to switch from traditional classroom teaching to digital instruction in a few days. We also asked them about their previous ICT experiences and whether they had the support, competences, and tools they needed. Targeting the second group of research participants, the students, we wished to know the impact of online education had on their motivation and active involvement. We were curious to see whether distance learning and using digital resources had a positive or negative effect on learners and whether there was a difference between students with high and low motivation to learn in the traditional way. We had a preliminary supposition that online education might have been particularly difficult for students with insufficient motivation due to being away from school for an extensive period. If students are at home, many factors can distract their attention, and they can be less active and get quickly bored during online classes. Another issue we aimed to investigate was the accessibility of online education among the research participants, i.e., if internet connection and digital devices were available for everyone and to what extent the families' financial opportunities affected the students' participation in online education and their feelings and experiences. Due to the length limitations of the present article, only a few results will be highlighted.

Results and Discussion

Teachers' Readiness for Emergency Online Education

Three of the ten interviewed teachers felt ready and well-prepared, while seven were unprepared for online teaching. The findings showed that the majority of teachers were not competent in using digital tools, platforms and resources and were not ready to prepare their online teaching materials. At the same time, some primary teachers were ready and not shocked by the closure. Those who had previously used ICT in their classes could easily handle the situation and switch to online teaching. One of the experienced teachers from the capital said he felt relatively lucky because he often used digital resources and tasks in his classes. However, he knew the transition was probably much harder for most colleagues. He acknowledged the teachers – their competences, efforts, time, energy, and willingness – who could teach their lessons effectively in these complicated circumstances.

Another question concerned teachers' preferences for traditional or digital teaching methods. Teachers were asked to choose between online and in-person classroom teaching. Neither of the teachers wanted to continue online; all of them preferred to teach in person. They all offered the same reasons, for example, missing their students, lacking the social nature of teaching, and personal feelings and interactions. One of them said, 'Since my learners are young, I think it would be almost impossible to use online instruction to teach them the subject matter effectively because they really need to be able to be present in classes.'

During emergency online teaching, educators also had problems with the availability of digital tools, computers and the internet, and the lack of necessary digital competences. They sometimes experienced poor network connection and had difficulties using complex platforms and apps. After the pandemic, they reported feeling satisfied and proud since they learned new digital skills and techniques, and their competences improved significantly. One said, "I got better at using ICT, so in the future, I will use more interactive activities in my lessons." They also reported on their findings concerning students' increased motivation when using online tools and resources during language classes, even for students with lower motivation.

Table 1 illustrates some major difficulties primary teachers had to face during online teaching. The diagram shows that more than half of the teachers faced network issues. However, it is also striking from the figure that the lack of personal feeling caused the other significant problem.

Table 1
The Challenges for the Primary Teachers

Teachers' problems during online teaching	N=10
computer use	3
complex platforms	5
internet connection	4
missing the personal feeling	10

Teachers' Experiences in Online Teaching

When the first shock of COVID-19-related closure was over, teachers started to feel both the positive and negative impacts of online education, consequently their experiences were both positive and negative. The positive impacts were linked to the ability to attract students' attention through different online platforms and digital applications. Even students with low motivation were more active than in traditional in-person teaching. The disadvantages and negative feelings were connected to the unstable internet connection and the lack of technological skills and electronic devices.

Table 2 summarises the positive and negative experiences of the teachers during the online period. We can state that the results contribute to understanding their situation during emergency online education. We expected that the responses would not be unanimously positive or negative, and the answers helped us explore their versatile viewpoints and feelings. Teachers participating in the research found online teaching being a positive and negative experience at the same time. It was a demanding period for everyone, and all agreed it was challenging. Since they had no previous experience in online teaching, it was evident that, although they were trying their best to learn the use of digital devices quickly, it was inevitable that technology and being alone and distant from each other caused problems.

Table 2
The Dichotomy of Teachers' Experiences

Positive Impacts	Negative Impacts
Attracting students' attention	Problems with computer use
More interactive lessons	Lack of electronic devices
Better at computer use	Lack of personal feeling
New techniques	Poor internet connection
New platforms	More preparation and more work

Table 3 shows some verbatim responses from the participants. It is understood that teachers had diverse opinions and various items that they liked or disliked, reflecting that everyone experiences the same issue differently.

Table 3
Some Extracts from Teachers' Answers

Positive Experiences	Negative Experiences
'It was easier for me to check who submitted the task on time.'	'It was tough to get that personal feeling that I was used to in the classroom.'
'It was more comfortable that I did not have to drive my car. I usually have to go by car, which, let us face it, is not always the easiest in the morning traffic.'	'It required much more time and energy to prepare for each lesson. Besides this, I missed the feeling of standing in front of my students and holding classes.'
'One of the positive aspects of online education is that my computer usage has improved, and I have gained more experience and routine in certain things.'	'The lack of interaction between us made learning difficult sometimes.'
'I got better at using ICT, and in the future, I will use more interactive activities in my lessons. Moreover, I noticed that my students were very active, even those who usually liked being sidelined in classes.'	'I missed my young learners, and my days were empty without them being near me.'

Note. Teachers answered in Hungarian, their utterances above were translated by the authors.

However, despite all this, as one of them said, online learning significantly influenced everyone because it was a modern and necessary component of education. Emergency online teaching has indeed changed education: it has brought changes that have contributed to the innovation of traditional teaching and learning. In conclusion, online teaching was a challenge for teachers from various viewpoints, but they were satisfied with their students' active participation and online presence.

Parents' Role in Distance Education

Seven of the ten interviewed parents felt well-prepared for the schools' closure and the transition to online education from the aspect of technology, namely they had the necessary digital devices and internet connection, still they were worried about providing their child(ren) with the necessary tools as any electronic devices could go wrong at any time. Fortunately, they did not have to face with any major technical problems during online learning. Those parents could cope with this period who were technically prepared. For the three other participants it caused problems to organise and get all the digital tools and resources.

According to Boethel (2003), the families' socio-economic status can significantly influence the learning process and the child's performance.

We expected that there would be significant differences between the parents depending on the nature and level of involvement in their children's online learning, which would impact their learning efficacy. This belief could be supported by the answers received from the focus-group interviews with the students and the interviews with the parents. Students who received much help from their parents at home were more likely to complete their online tasks and cope effectively with the challenges of the online education. Similarly, parents who were able to support their children's learning at home reported that they experienced stagnation or improvement in their child(ren)'s learning outcomes and school performance.

Each of the respondents mentioned that they had tried their best to help with everything related to the school. For example, some parents helped their children join online classes, some helped prepare the materials for the given lesson, and others only needed to help with the homework. Regarding the access to teaching materials during the closure, without exception, we received answers that the online learning materials sent by the teachers were all free and easy to download. Most parents told that shortly after the launch of digital education, teachers had sent out a document containing the pages, applications and materials children needed. For this purpose, the most frequently used platforms and resources were Webex, Matific, Teams, Kréta and Kahoot.

Parents' Opinions and Experiences

Parents almost unanimously agreed that they knew how much overload this period had been for teachers worldwide to switch from traditional education to digital so abruptly. They also saw at home how differently their children reacted to the impulses of this period. Furthermore, parents were aware of how much work and effort teachers put into online teaching to ensure students could continue their studies without feeling disadvantaged.

As for their opinion about teachers' work, parents noted that they had highly positive experiences. Most of them have received detailed descriptions and contact details from the class teachers, which made it easier for them to get started in this unexpected and new situation. Some also reported that the teacher-parent relationship in the class had become stronger during that time and a more profound relationship had developed between teachers and parents. Furthermore, we also learnt how satisfied parents were with their children's performances during online learning. We discussed their ideas on what the school could do to help the learning process if primary schools were to return to online education.

Figure 6 summarises the most frequently mentioned words that parents used in the interviews about online learning. The word cloud was prepared with the help of the TagCrowd application. We performed data cleaning on the words received and excluded and removed commutating words, for example, articles and linking words, and in the end, mainly nouns, verbs and adjectives remained in the list of the most common words. They are all related to online teaching and learning. Observably, many of the words may imply negative feelings or have negative connotations, for instance, '*missed, trying, difficulties, disconnection, tired, unfortunately, less and complicated*'. They all show well the '*challenging and complex*' nature of online education.

Figure 6

Word Frequency: Parental Opinions on Online Learning



Students' Online Learning Experiences

In focus-group interviews, we discovered eight students' personal experiences, feelings and opinions on online teaching and learning. Their responses could also be grouped into two main categories: positive and negative. Students liked and disliked online teaching for various reasons. On the one hand, they liked using Zoom, Google Classroom, and online games and interactive applications. This fact correlates with Cuban's (2018) suggestions that delivering teaching and learning material via information technology is easy, fast, fun, and attractive to students. On the other hand, students also claimed that studying at home was not favourable because they could not play with their friends or meet their teachers; they only saw them on the screen.

Most students considered this aspect of online education to be the worst: being away from their peers and teachers. Another major disadvantage for primary students was the issue of concentration which they felt complicated while learning from home since attending classes usually happened in their own rooms where toys, games and other objects could easily distract

them. In Table 4, some students' reflections are collected and categorised under two headings as positive and negative features of online teaching in their lives. Advantages included comfort, shorter teaching periods, more free time, and using digital tools. At the same time, among the disadvantages, students mentioned missing their friends and teachers, the lack of community feeling and problems with concentration.

Table 4

Some Extracts from Students' Answers

Advantages	Disadvantages
'I felt comfortable being in my room during the lessons.'	'It was terrible to see my friends only through the camera. I missed them so much.'
'The lessons were shorter than in school, so I had more free time in the afternoon.'	'I did not feel part of the class during online learning.'
'It was good because I love playing on my computer and talking to my friends, so it was fun to attend classes using digital devices.'	'It was hard to learn for the classes at home. Sometimes I found it hard to concentrate, and it was hard not to have the teacher there to tell me to pay attention to the homework. Mom tried, but it was different.'

Note. Students answered in Hungarian, their utterances above were translated by the authors.

Challenges for the Students During Online Learning

Students' living conditions and their families' social and economic status could significantly affect the nature and number of challenges students faced with during the pandemic and online education. One of the focus-group interview questions concerned the learners' ability to use all the digital platforms. The results revealed that five of the eight students could use all of them, and they could easily join online classes and participate in them effectively. Two of them had some difficulty with their internet connection, so sometimes they could not attend classes.

Another question was about the platforms they knew and used. Zoom was the most popular and most frequently used platform among the participating students. The second choice was Google Classroom, and the third one was Teams. They did not have any problems with these latter ones either, but they preferred Zoom. Some of the reasons were 'It was so easy to write in the code, and then I was in the lesson,' 'I also could set up funny backgrounds for myself. Sometimes the teacher let me change it, and it was so good.'

Table 5 summarises the main factors that caused difficulties for students. They also had problems with the internet connection and the digital devices as teachers did. As we were interviewing eight students coming from different living conditions, we expected that there would be significant differences. Six students had their own computers, while two had to go to the library or borrow a computer from someone. However, in the conversation, it turned out that they enjoyed going to the local library in order to study from there. The last question discussed the students' satisfaction with online learning. Most of them liked it initially, but after the second school-closure, they lost their motivation to learn from home. They missed both their friends and their teachers. They responded that they did not want to return to online learning again. They said they did not mind wearing masks; they just wanted to be back in the school.

Table 5
Students' Challenges During Distance Learning

Challenges for students during online learning	N=8	
	Yes	No
easily used the platforms	6	2
had internet connection	6	2
owned a computer	6	2
liked online learning	4	4
participated in online education	8	0

Conclusion

Schools, teachers, and students worldwide were heavily affected by COVID-19 and the measures taken by various local authorities to limit the spread of the pandemic. 'While complete school closures were rather rare and of relatively short duration, the rapid shift to distance or blended learning revealed large differences in the levels of ... digital capacities of schools, teachers and learners' (Eurydice, 2022, p. 24). This study aimed to provide some insight into Hungarian online primary education. It intended to explore the impact of the abrupt and unexpected transition to emergency online teaching and learning on the research participants and investigate the main challenges, problems, and coping strategies. The empirical research included interviews with ten primary school teachers and ten parents, and two focus-group discussions with eight primary students. The pandemic affected all participants' lives immensely.

The research found that everyone encountered difficulties in many areas, including motivation, concentration, workload, competences, responsibilities, equal opportunities, and relationships. Online education enhanced teachers' digital skills, creativity and working hours, and it hindered students' learning processes and social needs while raising their motivation. It strengthened parents' connection to their children's learning and positive attitudes towards teachers. Various perspectives are shown and shared, including positive and negative opinions, feelings and experiences in connection with online education. Based on the results, we concluded that both teachers and students wanted to return to their classrooms even if they liked some aspects of online education. Some participants liked being comfortable at home, its flexibility, the enjoyable digital tools, and the fun of interactive applications. However, everyone missed the traditional teaching and learning, and most of all, the personal connections and social interactions.

The research also revealed that technical issues meant a crucial challenge for most participants. Some teachers and students faced with internet problems while attending online classes and accessing teaching and learning materials. Those with sufficient technical devices and stable internet connection could cope more easily and efficiently with the challenges of online education. In contrast, others without the necessary tools and resources had to borrow laptops and visit libraries for internet connection to be able to teach and learn. There should be a greater emphasis on providing the necessary digital tools and resources for all learners and teachers to ensure equal opportunities. Luckily, the participants of our research were able to solve all the problems they encountered, but we are aware that online education may propose greater demands for many families.

Our belief that online education has significantly changed 21st-century Hungarian education was strengthened; an educational innovation was born due to emergency online education. Through the forced use of ICT, many teachers have developed their digital competences. Therefore, the integration of online resources might become an invaluable part of traditional education in the future, making lessons more colourful and motivating. After the pandemic, will digital education remain an integrative part of traditional teaching and learning in Hungarian primary schools, or will it be forgotten by teachers, students, and parents? No one knows yet, and further research is required to assess the long-term results. All of us should understand and appreciate the importance of the online learning period. Furthermore, teachers should use this knowledge well, adopt new technologies and apply online tools and resources since they have become essential to teaching. We conclude that

emergency online education has changed our teaching practices and made teachers, students, and parents more aware of the advantages that online and traditional educational approaches and contexts can offer.

References

- Alfarimba, R., Ardianti, S. D., & Khamdun, K. (2021). The impact of online learning on the learning motivation of primary school students. *Progress Pendidikan*, 2(2), 94–99.
- Bottino, R. (2020). Schools and the digital challenge: evolution and perspectives. *Education and Information Technologies*, 25(3), 2241–2259.
- Cachia, R., Velicu, A., Chaudron, S., Di Gioia, R. and Vuorikari R., 2021. *Emergency remote schooling during COVID-19. A closer look at European families*. Publications Office of the European Union.
- Chapelle, C. A. (2010). The spread of computer-assisted language learning. *Language Teaching*, 43(1), 66–74.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91–96.
- Davies, G. (n.d.). *CALL (computer assisted language learning)*. LLAS. Centre for Languages, Linguistics & Area Studies. <https://web-archive.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/gpg/61.html>
- Erlina, I. A. H., Santoso, D., & Apriyanto, S. (2020). Perspective of Parents of Online Learning in Pandemic Covid-19. *Journal of Research in Business, Economics, and Education*, 2(6), 1346–1350.
- European Commission / EACEA / Eurydice. (2022). *Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic*. Publications Office of the European Union.
- Gray, J. A., & DiLoreto, M. (2016). The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1).
- ICS (n.d.). *ICT proposed as Leaving Cert subject*. Irish Computer Society. <https://www.ics.ie/news/view/1727>
- Khlaif, Z. N., Salha, S., Affouneh, S., Rashed, H., & ElKimishy, L. A. (2021). The Covid-19 epidemic: teachers' responses to school closure in developing countries. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 95–109.
- Kovács, J., & Trentinné Benkő, É. (2016): *The World at Their Feet. Early Competence in Two Languages through Education*. (2nd ed.) Eötvös József Könyvkiadó.
- Loukomies, A., & Juuti, K. (2021). Primary Students' Experiences of Remote Learning during COVID-19 School Closures: A Case Study of Finland. *Education Sciences*, 11(9), 560.
- Makawawa, J. C., Mustadi, A., Sampouw, F., & Najoan, R. A. (2021). Primary school teachers' perception of technological pedagogical content knowledge in online learning due to Covid 19. *Jurnal Prima Edukasia*, 9(1), 85–95.
- Ming, N. (2014, January 31). *Computer Assisted Language Learning (CALL)*. Technology in TEFL.

- The Changing Face of Technology in English Language Teaching. <https://rotsukhonnophakhun.wordpress.com/2014/01/31/computer-assisted-language-learning-call/>
- Pu, H. (2020). Implementing online ELT in the time of crisis: ordeal or opportunity? *ELT Journal*, 74(3), 345–348.
- Recommendation 2018/C 189/01. On key competences for lifelong learning. European Union, Council. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC
- Rohatgi, A., Scherer, R., & Hatlevik, O. E. (2016). The role of ICT self-efficacy for students' ICT use and their achievement in a computer and information literacy test. *Computers & Education*, 102, 103–116.
- Scheiderer, J. (2021, July 27). *What's the Difference Between Asynchronous and Synchronous Learning?* Ohio State Online. The Ohio State University. <https://online.osu.edu/resources/learn/whats-difference-between-asynchronous-and-synchronous-learning>
- Sharma, A., Gandhar, K., Sharma, S., & Seema, S. (2011). Role of ICT in the Process of Teaching and Learning. *Journal of Education and Practice*, 2(5), 1–6.
- Sutarto, S., Sari, D. P., & Fathurrochman, I. (2020). Teacher strategies in online learning to increase students' interest in learning during COVID-19 pandemic. *Jurnal Konseling dan Pendidikan*, 8(3), 129–137.
- UNESCO. (2020, March 18). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. <https://uil.unesco.org/covid-19-educational-disruption-and-response>
- Wojtowicz, L., Stansfield, M., Connolly, T., & Hainey, T. (2011, October). The impact of ICT and games-based learning on content and language integrated learning. *Proceedings of the 4th International Conference: CT for Language Learning (Vol. 9)*.
- World Health Organization. (2020, January 21). *Coronavirus disease (COVID-19) Weekly Epidemiological Updates and Monthly Operational Updates*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports>
- Yamagata-Lynch, L. C. (2014). Blending online asynchronous and synchronous learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 189–212.

Digital Resources in the Primary CLIL Classrooms during Distance Education

A két tanítási nyelvű (CLIL) általános iskolai tanórák digitális eszköztára a távolléti oktatás idején

Lektor: Fenyődi Andrea, Pozsonyi Ferenc

Absztrakt

A kutatás célja a digitális tanítási eszközök hatékonyságának vizsgálata, valamint annak feltárása és megértése, hogy az angolt tanító pedagógusok hogyan érték el idegennyelvi és tartalomalapú tanítási (CLIL) céljaikat a távolléti oktatásban a COVID-19 járvány idején. Érdeklődésünk középpontjában az alsó tagozatos két tanítási nyelvű oktatás áll. Az empirikus kutatásban kvantitatív és kvalitatív módszerek egyaránt szerepeltek: interjúkat, dokumentumelemzést, kérdőíves kikérdezést végeztünk és esettanulmányt készítettünk. Az adatforrások tekintetében is triangulációra törekedtünk. Hat tapasztalt nyelvpedagógus, az ELTE TÓK-on angol műveltségterületen tanuló összes tanítószakos hallgató (61 fő), egy alsó tagozatos tanuló, valamint szülei és rokonai szolgáltatták az elsődleges adatokat. A másodlagos elemzés különböző online és offline forrásokat vizsgált. Ez utóbbiak között helyi tantervek, iskolai blog, nyelvtanári YouTube-csatorna videói, digitális erőforrásokat ajánló hivatalos dokumentum, tanulási és tanítási segédanyagok szerepeltek. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a digitális eszközök, tananyagok és tevékenységek jelentősen befolyásolták a tanítási-tanulási folyamatot a távolléti oktatásban. A tanulókat motiválta a változatos digitális eszközrendszer, a megkérdezett angolt tanító nyelvpedagógusok pedig nyitottak az új technológiai lehetőségekre. A leggyakrabban használt IKT eszközök, alkalmazások, szoftverek közé tartoznak a Wordwall, PowerPoint, Quizlet és Liveworksheets, melyek az angoltanítók új generációjának körében is ismertek és népszerűek. A kutatás eredményei hozzájárulhatnak a digitális eszközök és források hatékonyabb felhasználásához a távolléti oktatásban és az alsó tagozatos két tanítási nyelvű oktatásban.

Kulcsszavak: digitális oktatás, kéttannyelvű oktatás (CLIL), nyelvtanítás, kutatás, hallgatók-nyelvtanárok-nyelvtanulók

Introduction

In March 2020, a state of emergency was declared in Hungary due to the COVID-19 pandemic. The disease has affected many areas of life, from tourism to public health, and education was one of them. The schools were closed on 16th March to prevent the spread of the coronavirus, and students continued their education from their homes via remote learning. Unfortunately, there was another pandemic situation a year later. On 8th March 2021, the schools were closed again in Hungary. This time, luckily, the closure did not last for long. Students could go back to school on 19th April 2021. During the first period of quarantine, all teachers and families had to learn about the current trends of digital education and the new opportunities it offered. Teachers had to learn, apply, and integrate online tools and resources into their teaching practice from one day to another. Emergency online teaching has forced educators, parents, and students to be open and creative, develop digital competences, communicate, and solve problems online, and, most importantly, collaborate and support each other effectively.

The research focused on the COVID-19-related distance teaching and learning period to explore how English teachers could achieve their Teaching English to Young Learners goals, especially in bilingual education (Content and Language Integrated Learning, CLIL). We were eager to learn about online platforms, applications, and digital devices teachers had to use and find out if they would use them after the pandemic to engage future generations of young learners. The research concentrated on CLIL learners aged 6–10. We aimed to investigate how practising and prospective teachers, students and families coped with the challenges of distance education, learn about their experiences, and what digital resources and platforms they knew, used, and preferred.

Theoretical Background

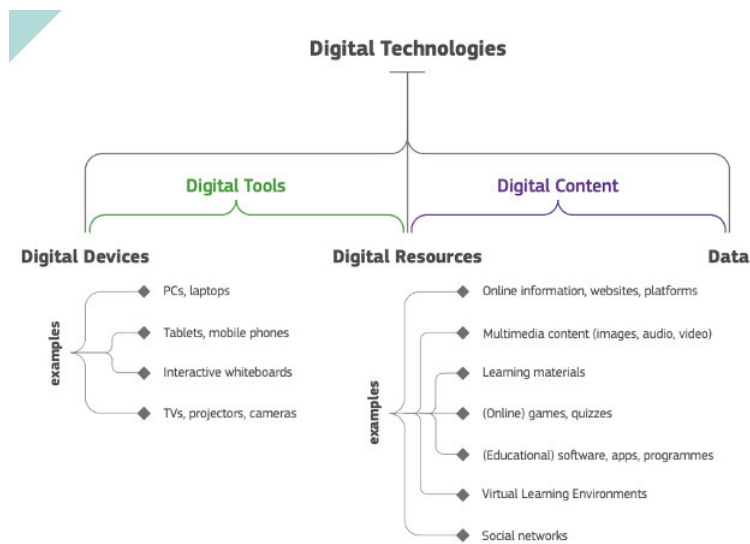
Digital Competences and Technologies

Digital technology is everywhere, fundamentally changing every aspect of people's lives, influencing communication, work, free time, and education. It has also altered how people think, learn, and behave. Children and young people tend to grow up in a world where digital technologies are prevalent and universal; however, it does not mean the new generations have the necessary skills to use digital tools effectively and consciously. Digital competences should be learnt and developed in all the areas of knowledge, skills, attitudes, responsibility, and autonomy. Digital technologies include two main categories: digital tools and digital content, as

shown in Figure 1. Digital tools can be grouped into digital devices, like laptops, tablets, interactive whiteboards, and digital resources, like learning materials, online games, and social networks (Redecker, 2017).

Figure 1

Digital Technologies (Redecker, 2017, p. 88)



Education is one of the areas where digital content is frequently used. Online resources play an essential role in students' and educators' lives in the 21st century's classrooms. As Mullan (2020) defines digital content, it is information that can be downloaded or distributed through an electronic medium, content that exists in digital form. It includes web pages, virtual learning environments, apps, social media, and digital audio, for example, MP3 files or e-books. Since an incredible amount of diverse content is available online, all internet users should be critical and constantly assess resources for validity, age-appropriacy and quality (National Library of New Zealand, n.d.).

Schools use digital resources to support teaching and learning in many ways, like notebooks, digital portfolios, and interactive games. Teachers have access to many online educational resources, but identifying the relevant ones and using them effectively are essential digital competences that all educators need to develop. Teachers should be aware of the objectives and know their learners' interests, learning styles and needs. As Redecker (2017) states, 'digital Resources in this respect comprise any kind of digital content that is immediately understandable to a human user, whereas data need to be analyzed, treated and interpreted to be of use for educators' (p. 90).

Digital competence is one of the key competences, necessary for life-long learning, work, communication, leisure, and social participation, and it can be developed through education. Referring to the European Parliament and the Council Journal (Recommendation 2006/962/EC), people with digital competence are confident and critical users of digital technologies. Basic information and communication technology (ICT) skills include using computers, retrieving, evaluating, storing, producing, presenting, exchanging information, and participating in communication and collaborative networks via the internet. Digital competence is one of the competences teachers need to develop both in themselves and their students. Promoting digital competence in learners is an integral part of teachers' digital competence. Teachers are role models for their students; thus their responsibility is enormous in achieving the goal of all citizens gaining digital literacy to be able to participate actively in the digital society.

Asynchronous and Synchronous Online Teaching

One of the most crucial educational uses of various technologies is facilitating student-teacher and student-student communication. Online education has brought a new dynamism to information technology and methodological innovation in education. As Berg and Simson (2017) state, distance learning or distance education, also called e-learning and online learning, has answered various challenges, including the physical separation of teachers and students under instruction.

Online education has two types of lessons: asynchronous and synchronous. According to Daniel (2020), the pandemic created a massive challenge for education systems. Instead, or besides the usual classroom contexts, teaching had to take various new forms. Schools needed to take advantage of asynchronous teaching to increase their distance learning capacity, which worked well in digital format. According to the Glossary of Education Reform article, asynchronous education is a general term used to describe forms of teaching and learning that do not occur in the same place or at the same time. In digital education, students are taught through pre-recorded videos or playful online tasks watched and solved alone, not in person or in real-time (*Asynchronous Learning*, 2013).

As Scheiderer (2021) defines, synchronous learning means that although someone is learning from a distance, they will virtually attend a class session each week at the same time as their teacher and classmates. The synchronous lesson is similar to the traditional one, but it works virtually through videoconferences at a specific time, offering the possibility of live interactions. Learners can get immediate responses since

synchronous teaching allows direct communication with teachers and peers, creating and ensuring a dynamic learning opportunity. As a disadvantage, it requires a strong internet connection, and it may be hard for some students to speak up in front of the cameras.

Digital Tools and Resources in Education

The digital revolution in education started with computers. It began in the 1990s and continues to develop, recently the artificial intelligence has become its focus. New operating systems have made it possible to make computers more user-friendly; therefore, people do not need specialized ICT knowledge to operate them. With the appearance of the internet, computers became interconnected, reaching new dimensions. Computers became faster and could handle massive amounts of stored data (*Elektronikus számítógépek kifejlesztése*, n.d.).

In a study on using ICT in education, Nádori and Prievara (2012) discuss what digital tools can be used and how classroom work can be ICT-centric. Their view is that digital technology should benefit the learning process. Recent education reforms have focused on ways and methods of teaching, and educators are expected to use group work preferably, but frontal work can be practical and enjoyable, too. It is always essential for teachers to find the most appropriate teaching activities. They have an excellent opportunity to use digital tools and resources in frontal classroom work. Before the appearance of computers, they could show pictures and films on television, while the internet and computers made it possible to download educational videos that can be played anytime (Nádori & Prievara, 2012).

In 1995, the National Core Curriculum made digital education compulsory in Hungarian schools. In 1997, with the construction of the SuliNet network, the government made it possible for schools to connect to the internet; however, so many computers could not work simultaneously. In 2004, the Department of Information Technology of the Ministry of Education developed an Education Information Technology Strategy. Teaching methods supported by ICT started to spread at all levels of education. The plan was completed, but its implementation was delayed due to insufficient resources. The government developed a new project after European Union funds became available. The Social Infrastructure Operational Program started to provide schools with computers, digital equipment, and teacher training. This tendency continues today, with school equipment continuously expanding and renewing with the help of tenders and project grants. The ICT classrooms are improving; computers and tablets are being brought into the

classrooms to be integral parts of the lessons, and training courses are organised for teachers to improve their ICT skills (Dezső, 2017).

Hundreds of digital teaching tools have been created to facilitate teaching and learning, encouraging collaboration and communication between teachers and students. As Figure 2 shows, educators have extensive digital tools and resources at their disposal (*Top Tools for Learning 2019*, 2019).

Figure 2

Top resources and tools for education (Top Tools for Learning 2019, 2019)



The Hungarian Association for Digital Education website (*MDOE*, n.d.) offers valuable information on ICT use. The association aims to promote digital technologies in Hungarian education. The list provided on the website is a suggested system of applications and platforms that can be applied in digital education. Furthermore, the different digital resources are categorised by their functions. The digital tools and resources suggested on this website are, in many places, identical to those shown in Figure 2, which were identified as the most popular educational resources in 2019. These recommendations include widely used platforms and applications, for instance, Google, Microsoft Forms, Quizlet, Socrative, Kahoot, Mentimeter, Google Slides, Prezi, PowerPoint, Padlet and Trello.

Bilingualism and Bilingual Education

The context of our empirical research is bilingual primary teaching; therefore, some theoretical background is to be presented briefly. Kovács and Trentinné Benkő (2016) offer a wide range of definitions of bilingualism, introducing strict and broader views on being bilingual. The simplest explanation of the concept fits the purpose of this paper: bilingualism is the ability to use two languages. Bilingualism is not a rare phenomenon and can be acquired at an early age, mainly in regions where most adults speak two languages (Britannica, n.d.). Bilingualism offers opportunities that people can only gain if they speak languages, for instance, working abroad and getting better career chances. Current research also shows many cognitive advantages, from being more flexible in someone's thinking and multitasking to the fact that bilingualism helps fight against age-related mental illnesses like dementia and Alzheimer's disease (Marian & Shook, 2012; Buchweitz & Prat, 2013; Nacamulli, 2015). There are different categorisation possibilities. According to one, there are three main types of how people can become bilingual: individual, societal, and educational. In the present study, we only concentrate on the last one, the educational type.

In bilingual education, some subjects or parts of the curriculum are taught through an additional language. Therefore, students learn the subject content in two languages: their mother tongue and a foreign or second language. According to Cummins and Corson (2012), bilingual education refers to two or more languages of instruction, dating back to Greek and Roman times. Bilingual education exists in many countries worldwide, either in state or foundation form, and it offers several advantages. It provides cultural awareness that contributes to personal development and growth, among the many benefits.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is the most common term used in Europe to describe all the different approaches to teaching non-language curriculum subjects in, through or with an additional language (Marsh & Langé, 2000; Mehisto et al., 2008). The aim of CLIL is always double-focused, i.e., extending learners' content knowledge while improving their foreign language competences. CLIL has become increasingly popular in Hungary for the past few decades (Kovács 2006, 2018; Vámos & Kovács 2007, 2008; Kovács & Trentinné Benkő, 2016). Some people believe that learning non-language content in an additional language is too challenging for students since it requires more time and energy than in traditional education. They argue that bilingual education is only suitable for high achievers, and some learners might feel the requirements overwhelming or stressful. However, most

students find bilingual education enjoyable and exploratory since the tasks, teaching methods and techniques in CLIL are always meaningful, activity-based and student-centred (Kovács & Trentinné Benkő, 2016). In addition, CLIL develops many skills essential in today's world. Most people value highly developed language competences and understand that they are necessary in many areas of life (*Key Pros and Cons of Bilingual Education*, n.d.)

CLIL has excellent potential to develop plurilingual citizens, which is also the aim of the European Union (Trentinné Benkő, 2014; Communication COM/2005/0596). This approach to education is not new in Europe. Initially, it was used in bilingual countries or border areas. Nowadays, it is widespread in many European countries, and it is an effective tool for promoting multilingualism, increasing students' intercultural knowledge and communication skills. It also encourages the development of varied learning strategies, enhances motivation, and inspires innovative teaching methods and techniques (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2011). Therefore, we were eager to find out how CLIL teachers and learners coped with the challenges of emergency online education.

Empirical Research

Description of the Research

The research aims included exploring the digital resources used in distance education and the methodology applied in online EFL and CLIL lessons at lower primary levels. Our intention was to identify what difficulties teachers had to overcome and what motivated students during this period. Besides these, other research aims were to determine whether children could progress well, and to what extent teachers and student teachers expanded their teaching toolkit and developed competences due to online education. Therefore, the main research questions were as follows: How did digital resources affect the teaching-learning process during distance education? How could teachers and learners cope with the challenges of online teaching and learning? What are the most frequently used or most well-known digital resources?

We conducted six interviews in three primary schools with two CLIL teachers in each institution, focusing on their English and CLIL teaching experiences. One of the schools is located in a small town in Borsod-Abaúj-Zemplén county, northern Hungary. It is a parochial school where students can choose from two courses of study. This institution has a bilingual and a mathematics section, and all learners have Religious Education classes twice a week. The young learner par-

ticipating in our case study attends this particular school. The other two primary schools are both located in the capital city. One of them is a state-owned school where students can attend English language-oriented classes or Art specialisation classes. The third school is a private school with a Hungarian-English bilingual (CLIL) programme in a prestigious district of Budapest. All six practising teachers who were interviewed are experienced educators. The schools and teachers are made anonymous in the study for GDPR reasons. Research participants also include 61 primary teacher trainees studying at Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education specialising in Teaching English to Young Learners (TEYL). All 61 trainees were in one of the four years of their EFL primary teacher training, comprising the target population. A questionnaire was administered to these future teachers to gather data on their knowledge of digital tools and resources.

Triangulation of Research Methods and Data Sources

The research used both quantitative and qualitative methods: interviews supplemented with document analysis, a case study, and a survey questionnaire to explore the topic from different angles to gain valid data. In the semi-structured interviews, six educators teaching EFL and CLIL were asked about their digital competences, remote teaching experiences and challenges. We intended to discover how they could achieve their aims with the students while teaching them online, what digital tools and resources they used, and how they could manage their work. Interviewing the teachers led to document analysis of various secondary data sources such as schools' pedagogical programmes, a school's blog, and a teacher's YouTube channel. The case study focused on a primary student's online learning experiences who was in his first and second grades during the pandemic. The case study seemed to be a particularly appropriate research method to explore a young CLIL student's and his family's personal experiences. The third research path explored what digital platforms and applications student teachers were familiar with through a survey based on the list provided on The Hungarian Association for Digital Education website (*MDOE*, n.d.). Figure 3 illustrates the triangulation employed in the study focusing on data sources and research methods. Due to the length limitations of the study, we highlight only some of the main findings.

Figure 3

Data Sources, Methods, and Sample (Created by the Authors)

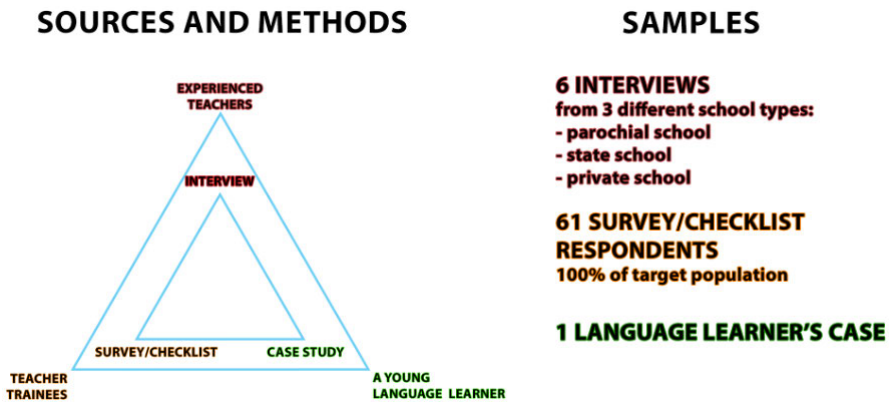


Table 1 shows the number of students with English specialisation in the four-year-long BA teacher training programme. The chart presents that there are 61 students altogether in the four years, and the questionnaire was successful in reaching the target population.

Table 1

Distribution of the TEYL Teacher Trainee Participants (N=61)

DISTRIBUTION OF THE TEYL TEACHER TRAINEE PARTICIPANTS (N=61)	
First year students	14
Second year students	11
Third year students	17
Fourth year students	19

Findings and Discussion

Based on the *interviews*, we found that the small-town parochial primary school teachers seemed to prefer traditional teaching methods over using digital resources in language teaching. The solutions presented by the educators reflected their beliefs in their regular routines and habits. They simply transformed their conventional techniques and approaches, like presentations or digital versions of the books, into the digital world, giving children a sense of security and familiarity. However, young learners might have also benefited and enjoyed integrating new digital resources into their teaching and learning due to their enthusiasm for using playful activities and digital devices. We also learnt

teaching and learning on this one platform: assignments, Zoom links to video conferences, and timetables. All the necessary information was uploaded onto this platform, which was transparent and easily accessible. The other innovation we identified was a CLIL teacher's YouTube channel with videos made at school and from home. The aim was to support students' learning, keep their motivation high, and fill the social and emotional gap. This channel has self-made videos related to Science in CLIL and English as a Foreign Language courses. All first-to-eighth-grade students can find lessons on these two subjects. The first video was uploaded on the first day of online education, which inevitably shows the teacher's readiness, creativity and dedication to their students and digital education.

The *case study* showed that both forms of online education, asynchronous and synchronous, worked well for the young learner (M.) in focus. However, it is essential to emphasise that M. received much support from his family. The relative in charge of helping M. with his online EFL and CLIL learning had a high level of language proficiency, teacherly skills and experience in tutoring. Besides, as reported by the family, the teaching materials and tasks sent by the schoolteacher were understandable and accessible, making the learning process easier. Based on the reflections, during the first period of quarantine, in asynchronous teaching, they worked closely together on the curriculum. At a later stage, during synchronous instruction, M. could develop independently, and he listened to English every day.

Based on the *questionnaire* investigating the 61 student teachers' knowledge of the digital resources recommended by the association, the new generation of EFL teachers is familiar with many digital resources and will be able to use them in the future. The respondents selected several applications and platforms they were familiar with in different teaching areas, from presenting the new material to evaluation. The survey indicated that the respondents knew many digital platforms and applications. The most popular ones were Redmenta, Kahoot, PowerPoint, Doodle and Mozaweb. They received the most nominations that corresponded to our previous expectations (see Table 2, and Tables 3–5 in Appendix).

Table 2*Digital Tools for Creating Practice Tasks (N=61)*

PRACTICE		
Kahoot	59	96,70%
Wordwall	50	82%
Mentimeter	41	67,20%
Learning Apps	50	82%
Baamboozle	5	8,20%

These full-time teacher trainees have been using digital tools in their everyday lives and their courses, and their university studies have equipped them with the necessary digital competences. Students know how to use digital platforms and applications and how to integrate ICT into their lessons. They became more skilful since they had the opportunity to study, and some even teach online during the pandemic and use these digital resources and tools in practice. In the 21st century, being familiar with ICT resources and not being afraid of them is essential. Young learners are easily motivated by digital devices and resources, so teachers should utilise them to make their lessons more exciting, innovative, creative, and engaging. Both authors of this study had the opportunity and responsibility to teach online during the pandemic. Since then, we have become even more interested in digital options, and we have not stopped searching for more effective and enjoyable tools and resources to keep our students interested in the subject and the lesson material. It is an equally important aim for university lecturers and future teachers of 'the pandemic generation'.

Summary and Conclusion

The present study emphasises the importance of using digital resources in education, in the context of primary foreign language teaching and CLIL. It is argued that digital competences are essential for teachers of the 21st century. The challenges caused by the COVID-19 pandemic forced all agents of the Hungarian education system, i.e., teachers, students and families, to develop their ICT competences in teaching, learning and supporting teaching and learning. The study aimed to draw attention to the need for EFL and CLIL teachers to integrate digital resources and tools into their teaching to make it more effective, motivating, and enjoyable for students.

The literature review focused on digital technologies, competences, defining terms and highlighting significant connections, concepts, and

characteristics. A brief overview dealt with educational bilingualism since CLIL was the context of the empirical research. The empirical research tried to identify the digital resources involved into distant education and investigate their effect on the teaching-learning process. In the study, we employed triangulation of methods and data sources. Interviews, document analysis, a case study and questionnaires provided the data. It is important to emphasise that the data received cannot be generalised. The findings only refer to the contexts and participants the research targeted.

As an overall finding, it can be stated that teachers' previous knowledge, professional and personal beliefs, familiarity with ICT, and lack of digital devices and resources all affected the situation and the teachers' reactions to emergency online education. The interviews revealed that most of the interviewed experienced teachers had taken advantage of digital opportunities and diversified their lessons with a variety of techniques and resources. However, some educators were more hesitant to innovate and simply transferred their conventional methods and techniques, for example, using the coursebook, giving presentations, sending scanned activity pages via email, or writing tests for distance education. Nevertheless, all interviewed teachers used at least a few digital resources like Wordwall, Quizlet, PowerPoint, and video recordings. Based on the findings, the CLIL teachers of the private school seemed to be the most innovative and enthusiastic about online teaching. They could support their learners to cope with the challenges of online education the most effectively with the help of a school blog and a YouTube channel. Most interviewees kept using digital applications and websites that worked well for them, even after the pandemic, for example, video materials, Kahoot or Liveworksheets.

Teachers in all three schools did their best to improve children's language skills and adapt their teaching methods to the challenges of digital education. They motivated the students with puppets, showed home objects on camera, sang songs, and thought of various innovative project ideas. They made videos for their groups, and students could also make videos themselves in connection with the topics of the curriculum. Most children enjoyed online learning, as they could independently use their digital devices and tools and complete playful activities. However, it is crucial that younger learners need extra help and support from the teachers and their families, and all learners need to have sufficient resources and devices.

Another important finding is that future EFL and CLIL teachers are familiar with various educational platforms and digital applications.

Since they have already had the experience of online teaching and learning, grown up in the digital world, and acquired the necessary ICT competences, they will probably use these resources more efficiently and willingly in their future teaching. Their familiarity is a positive sign because online education is time-consuming and challenging, and teachers must constantly search for appropriate and effective digital resources and develop their digital competences.

The case study revealed many vital components and factors of successful online education. We have learnt that young learners enjoy online teaching and learning if they are supported and confident. Since children usually get acquainted with the internet and digital devices at an early age, they are more confident using online platforms, and their curiosity and openness help them overcome difficulties. Besides, students tend to appreciate if teachers, even if uncomfortable with something, try to do it for their group to make them feel motivated and valuable and support their learning and social and emotional well-being.

In conclusion, we received relevant and valuable information about digital education during the pandemic. It has been confirmed that it is important to use traditional teaching methods, but digital tools and resources should also be integrated into EFL and CLIL teaching, even if it is a time-consuming and complicated endeavour to adapt and innovate. If it supports competences and brings joy and a sense of achievement, it is a step all teachers must take to assist the future generations of young language learners.

References

- Asynchronous Learning*. (2013, August 29). The Glossary of Education Reform. <https://www.edglossary.org/asynchronous-learning/>
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (n.d.). Bilingualism. In *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/bilingualism>
- Buchweitz, A., & Prat, C. (2013). The bilingual brain: Flexibility and control in the human cortex. *Physics of Life Reviews*, 10, 428–443.
- Communication COM/2005/0596. *A New Framework Strategy for Multilingualism*. European Union, Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52005DC0596>
- Cummins, J., & Corson, D. (1997). *Encyclopedia of Language Education*. Springer Science+Business Media.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91–96.
- Dezső J., (2017). *A digitális eszközök használata a tanulási-tanítási folyamatban, eredményessége intézményében*. [Thesis, Miskolci Egyetem].
- Elektronikus számítógépek kifejlesztése, a Neumann-elvek*. (n.d.). Sulinet Tudásbázis. <https://tudasbazis.sulinet.hu/hu/informatika/informatika/informatika-6->

- evfolyam/elektronikus-számítógépek-kifejlesztése-a-neumann-elvek/számítógépgenerációk
- Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (Eds.) (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*. PROCLIL. European Commission.
- Key Pros and Cons of Bilingual Education*. (n.d.). Environmental conscience. <https://environmental-conscience.com/bilingual-education-pros-cons/>
- Kovács, J. (2006). *Magyar-angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Eötvös József Könyvkiadó Bt.
- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker: 30 éves a hazai kéttannyelvű oktatás*. Eötvös József Könyvkiadó Bt.
- Kovács, J., & Trentinné Benkő, É. (2016). *The World at Their Feet*. Eötvös József Könyvkiadó Bt.
- Kovács, J., & Vámos, Á. (2007). Bilingual Schools in Hungary. In: Maljers, A., Marsh, D., & Wolff, D. (Eds.) *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight* (pp. 100–107). European Centre for Modern Languages. MDOE. *Magyar Digitális Oktatásért Egyesület*. (n.d.). <https://mdoe.hu/>
- Marian, V., & Shook, A. (2012). The Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Cerebrum* 2012:13. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/>
- Marsh, D., & Langé, G. (Eds.) (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. An Introduction to Content and Language Integrated Learning for Parents and Young People*. TIE-CLIL Lingua A Project. University of Jyväskylä.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.
- Mullan, E. (2020, Dec 29). *What is Digital Content?* The Tilt. <https://www.thetilt.com/content/what-is-digital-content>
- Nádor, G., & Prievara, T. (Eds.) (2012). *IKT módszertan. Kézikönyv az info-kommunikációs eszközök tanórai használatához*. Tanárblog. B&T Oktatási és Fordítási Bt.
- National Library of New Zealand. (n.d.). *Digital content — finding, evaluating, using, and creating it*. National Library, Service to Schools. <https://natlib.govt.nz/schools/digital-literacy/strategies-for-developing-digital-literacy/digital-content-finding-evaluating-using-and-creating-it>
- Recommendation 2006/962/EC. *On key competences for lifelong learning*. The European Parliament and the Council of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Publications Office of the European Union. doi:10.2760/159770
- Scheiderer, J. (2021, July 27). *What's the Difference Between Asynchronous and Synchronous Learning?* Ohio State Online. The Ohio State University. <https://online.osu.edu/resources/learn/whats-difference-between-asynchronous-and-synchronous-learning>
- Simonson, M., & Berg, G. A. (2016). Distance learning. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/distance-learning/Academic-issues-and-future-directions>
- Top Tools for Learning 2019*. (2019, October 1). Office of Digital Learning. <https://learning.ptsem.edu/top-tools/>

Trentinné Benkő, É. (2014). A kétnyelvű fejlesztés és pedagógusképzés. *Neveléstudomány*, 2014(3), 89–108.

Vámos, Á., & Kovács, J. (Eds.) (2008). *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó.

Appendix

Table 3

Applications Used for Creating Tests (N=61)

TESTS		
Redmenta	56	91,80%
Google forms	51	83,60%
Microsoft forms	22	36,10%
Quizizz	6	9,80%
Quizlet	50	82%
Socrative	7	11,50%
Quizalize	3	4,90%
Edubase	6	9,80%

Table 4

Applications Used for Presentations (N=61)

ONLINE PRESENTATION		
Google Slides	34	55,70%
Sway	2	3,30%
Powerpoint	57	93,40%
Prezi	44	72,10%

Table 5*Sources of Textbooks and Teaching Materials Used (N=61)*

TEXTBOOKS, STUDY MATERIALS		
Mozaweb	50	82%
Tankönyvkatalógus	32	52,50%
Hashtag.school	11	18%
Geomatech	12	19,70%
Videotanár	11	18%
Zanza.tv	48	78,70%
Okosdoboz	42	68,90%

INFORMATIKA

A digitális tananyagok alkalmazásának körülményei a távolléti oktatás időszakában

Lektorálta: Hercz Mária

Absztrakt

A digitális tananyagok szerepe az elmúlt években felértékelődött. Kutatásom fő célja annak vizsgálata volt, hogy a 2020. március 16-án bejelentett távolléti oktatás során ezen tananyagok alkalmazása milyen körülmények között zajlott az alsó tagozaton. Hipotéziseimet is e cél tükrében állítottam fel. Kutatási kérdéseim között szerepelt, hogy a Covid-19 járvány első hullámát követően visszatért jelenléti oktatásban milyen arányban építették be tanóráikba a pedagógusok ezen tananyagokat, mennyire tudatosan alkalmazták őket, illetve, hogy a digitális oktatásra kellően fel voltak-e készülve.

Kutatásomban kombinált stratégiát alkalmaztam: kérdőíves és interjú módszert alkalmaztam, illetve dokumentumelemzést végeztem. A kvantitatív szakaszban 140 vett részt, a kvalitatívban 2 interjú készült a digitális oktatás körülményeiről és az Okos Doboz digitálistananyag fejlesztői oldaláról.

Kutatásom rávilágított arra, hogy a digitális tananyagok alkalmazása napjainkban nem teljesen problémamentes, melynek egyik oka a megfelelő módszertani háttértudás hiánya. Megállapítható az is, hogy a digitális tananyagok nem csupán digitalizált megfelelői a hagyományos tananyagtípusoknak, hanem azoknál sokkal többet jelentenek: egy interaktív oktatási környezetet és egy új tanuláselméletet.

Kulcsszavak: digitális tananyag, távolléti oktatás, Okos Doboz, COVID-19, alsó tagozat, kombinált stratégia

Bevezetés

Dolgozatom témája akkor fogalmazódott meg bennem, amikor Magyarországon 2020 márciusában az egész országnak egy nap alatt kellett átállnia digitális oktatásra. Ennek tapasztalatai vegyeseek, de a szakiro-

¹ Lénárd András Tamás <https://orcid.org/0000-0003-3467-9456>

dalmi források, a tananyagfejlesztők analitikai adatai és az online tudásmegosztó fórumok által közvetített információk alapján kijelenthető, hogy felértékelődött a digitális tananyagok szerepe, melyeket nagyon sok pedagógus alkalmazott ebben az időszakban.

Felmerült a kérdés, hogy erre kellően fel voltak-e készülve a közoktatásban. Azon kérdéskört szerettem volna körbejárni, hogy a digitális tananyagokat csupán azért használták az alsó tagozaton tanítók, mert hallottak róluk, vagy alkalmazásuk ettől függetlenül, tudatosan történt. Arra is kerestem a választ, hogy amikor visszatért a hagyományos, jelenléti oktatás, megmaradt-e ezeknek a digitális tananyagoknak a használata: a pedagógusok beépítették-e továbbra is az óráikba, vagy esetleg már kevésbé alkalmazták a rendelkezésre álló tananyagokat.

Dolgozatom kezdetén a távolléti oktatás, a digitális tananyagok, és az azokhoz kapcsolódó fogalmak szakirodalmi hátterét ismertettem. Először a távolléti oktatás, majd a digitális tananyagok fogalmait, végül pedig a témában már előzetesen megjelent hazai és nemzetközi kutatásokat tekintetem át. Ezt követően felállítottam a hipotéziseimet a kutatási kérdéseimmel szoros összefüggésben, majd az alkalmazott kutatási módszereket és eszközöket mutattam be, részletesen kitérve a kérdőíves vizsgálat, az interjúkészítés, valamint a dokumentumelemzés módszerére, a választott eszközökre, illetve a kutatásom korlátaira is. Végül bemutattam a kutatás által elért eredményeket, majd elemeztem is azokat. A statisztikai elemzéshez az *IBM SPSS Statistics* nevű programot hívtam segítségül, mely szoftvert a bonyolultabb összefüggések feltárására alkalmaztam. Korrelációs számítást végeztem annak okán, hogy feltárjam a kérdőívben megkérdezettek válaszaik közötti összefüggéseket. A fentiekén túl egy tanítóval és egy digitális-tananyag-fejlesztő oldal ügyvezető igazgatójával készített interjú elemzését is bemutattam. Az utolsó fejezetben a témámon túlra tekintve megfogalmaztam olyan feladatokat, valamint kutatási irányzatokat, melyek mentén az elkezdett vizsgálódásaimat érdemes lenne folytatni.

Szakirodalmi áttekintés

A dolgozatban áttekintett fogalmakat – a témához illeszkedő módon elektronikusan kilistáztam, s szófelhőben ábrázoltam (1. ábra). A távolléti oktatáshoz kapcsolódó fogalmakhoz tartozott a web2.0 ismertetése, az e-learning, a blended learning, az online oktatás és a távolléti oktatás. Ezt követően digitális tananyagokhoz kapcsolódó fogalmakat is áttekintettem, ezek pedig az információs társadalom, a különböző generációelméletek és azoknak kritikáit érintőlegesen érintettem. Ezekben felül bemutatásra került a programozott oktatás, a digitalizált tananyagok és végül elértünk a digitális tananyag fogalmához.

„Az e-learning olyan, számítógépes hálózaton elérhető nyitott – tér- és időkorlátoktól független – képzési forma, amely a tanítási-tanulási folyamat megszervezésével hatékony, optimális ismeretátadási, tanulási módszerek birtokában a tananyagot és a tanulói forrásokat, a tutor-tanuló kommunikációt, valamint a számítógépes interaktív oktatószoftvert egységes keretrendszerbe foglalja, a tanuló számára hozzáférhetővé teszi.” (Forgó, 2009, p. 94)

Forgó is megtette azt, amit a web 2.0 megkövetelt: újragondolta a korábban megfogalmazott e-learning definícióját, és ugyanazon tanulmányában az e-learning 2.0-t már egy tanulóközpontú, irregulárisan szerveződő tanulási formának írja le, mely a tanuló autonómiáján és spontán tudáscserén alapul. Már nem hierarchikus, hanem sokirányú, decentralizált és sokcsatornás; a kollaboratív tanulás ösztönzésével kibontakoztatja a tanulói kreativitást (Forgó, 2009). Szokták e-tanulásként is emlegetni az e-learninget: ez a fogalom magyarosított verziója (Kőfalvi, 2006).

Az e-learning keretrendszerek (angolul *learning management systems* = LMS) a tanulási folyamat menedzselésére szolgáló rendszerek. A teljesség igénye nélkül álljon itt egy felsorolás a leggyakrabban használt e-learning keretrendszerek közül: *Moodle, Canvas, Google Classroom, Schoology, Learndash* stb. Ezek hosszas tárgyalását most mellőzném, hiszen kutatásomat ezen keretrendszerek vizsgálatára nem terjesztettem ki, az e-learning fogalom definiálásához pedig nem szükségesek, hiszen azt már megtettem a fentiekben.

A blended learning fogalma. A blended learning egy angol szó, magyar fordításban kevert oktatást jelent. Forgó és munkatársai (2004) szerint a blended learning definíciója a következő:

„A blended learning tanulás (...) olyan oktatási technológia, mely a képzéshez változatos, tanulási környezeti elemek (módszerek és eszközök); hagyományos és virtuális tantermi tanulási formák, személyes és távolsági konzultációval, nyomtatott- és elektronikus tananyagok segítségével, magas színvonalú (high-tech) infokommunikációs eszközök révén a tananyagot kooperatívan, változatos módszerekkel, egyénre szabott formában teszi hozzáférhetővé, biztosítva a tanulók előrehaladási ütemének ellenőrzését, értékelését.” (Forgó, 2004, p. 125)

Egy újabb definíció szerint a blended learning:

„Egyesíti a hagyományos oktatás és a távoktatás elemeit: az oktatás egy része személyes jelenléttel, kontaktórák keretben zajlik

szinkron módon, másik része e-tananyagokkal támogatott aszinkron tudásátadás.” (Bánkeszi & Szepesi, 2018, p. 378)

Az online oktatás fogalma: Az online oktatás kifejezést legtöbbször az e-learning szinonimájaként használjuk. Két fajtáját különböztetjük meg: a szinkron- és az aszinkron online oktatást.

„A szinkron rendszerek azok a rendszerek, amelyekben a tanítás és tanulás azonos időben történik, azaz a tanár és a diák közvetlen kapcsolatban van egymással (pl. videokonferencia), csak térben vannak távol egymástól, időben nem. Az aszinkron rendszereket a térbeli és időbeli távolság együttes jelenléte jellemzi.” (Lengyel, 2007, p. 9)

A távolléti oktatás fogalma. Ha a külföldi irodalomban használatos fogalmakat lefordítom, magyarul több verzió is előáll. Frederick B. King és munkatársai (2001) több definíciót is megvizsgáltak: az angol „distance learning” (távtanulás), „distance education” (távoktatás) és „in former education” (jelenléti oktatás) fogalmakat említik és különítik el egymástól.

A kutatás jellemzői

Célok, kutatási kérdések, hipotézisek

- H1. A digitális tananyagok kiemelt szerephez jutottak és jutnak az oktatásban. A koronavírus-járvány alatt az online tanítás bázisát ezek adták és szerepük felértékelődött.
- H2. A digitális tananyagok alkalmazásában a pedagógusok nagy tapasztalatra tettek szert, és emiatt a járvány után a hagyományos oktatás keretei között tovább fogják használni azokat.
- H3. Az online kérdőívet annak webes jellege miatt többségében a fiatalabb pedagógusgeneráció tagjai töltik ki, akik gyakrabban használnak digitális eszközöket.
- H3.1. Ebből adódóan feltételezhetően a fiatalabb pedagógusgenerációk hajlandósága és rutinja is nagyobb a digitális tananyag felhasználás terén.

Módszerek és eszközök

Hipotéziseim vizsgálatához kombinált stratégiát alkalmaztam, a módszerkombinációval különféle kutatási céljaim voltak, melyeket az 1. táblázatban mutatok be (1.táblázat).

1. táblázat

Módszerek és eszközök

	Módszer és eszköz	Minta	Cél
1.	írásbeli kikérdezés webkérdőív segítségével	alsó tagozatos tanítók (nem reprezentatív)	a tanítók távolléti oktatásbeli tapasztalatainak vizsgálata
2.	szóbeli kikérdezés – strukturált interjú	egy tanító (nem reprezentatív)	mélyebb betekintés egy tanító által végzett távolléti oktatás mindennapjaiba
3.	szóbeli kikérdezés – strukturált interjú	digitálistananyag- fejlesztő cég – Okos Doboz	a kivitelezői oldal tapasztalatainak összegzése, webanalitika segítségével
4.	dokumentumelemzés	Okos Doboz tananyagai	tantárgyak szerinti megoszlás vizsgálata

Módszerek. Az írásbeli kikérdezést 19 kérdésből álló saját fejlesztésű webkérdőív alkalmazásával végeztem az alsó tagozaton tanítók távolléti oktatás során szerzett tapasztalatainak összegyűjtése céljából. Az adatelemzést SPSS nevű programmal végeztem.

A szóbeli kikérdezés során strukturált interjút készítettem egy tanítóval annak érdekében, hogy mélyebb betekintést nyerhessek a távolléti oktatás gyakorlatába. A másik interjúm egy digitálistananyag-fejlesztő cég, az Okos Doboz vezetőjével készült, aki az oldal webanalitikai adatairól, így a kivitelezői szempontból tapasztaltakat megismerve össze tudtam vetni a kérdőívben kapott adatokkal.

Dokumentumelemzésemben az Okos Doboz tananyagait vizsgáltam a tantárgyak szerinti megoszlás alapján.

Kutatási korlátok és értelmezésük. A webkérdőívvel nem érhető el a teljes pedagóguspopuláció, leginkább a digitális világban jártasabb pedagógusokhoz jut el, de jelen esetben a webkérdőív szelektáló jellege pozitív a kutatási témája szempontjából. A pedagógus-kérdőíveknél gyakori probléma, miszerint a kitöltők elmozdulnak kitöltéskor az elvárt válasz irányába (Falus, 1989), ezt tudomásul kell venni jelen kutatás során is.

A minta és a mintaválasztás. A kérdőívet 140 tanító töltötte ki, akiknek 50%-a több mint 20 éve van a pályán. A kitöltők 80%-a állami fenntartású intézményben tanít. A mintavételi módok közül a kényelmi- és hólabda-mintavétel mellett döntöttem. A kvalitatív szakaszban szakértői mintaválasztást alkalmaztam. A tanítói interjúnál interjúalanyom 2020 szeptemberében, fél évvel a távolléti oktatás bejelentése után egy

állami fenntartású intézményről váltott egy magánintézményre, így több oldalról is meg tudta velem osztani a tapasztalatait. Mindkét iskola az átlagnál jobban felszerelt volt, ahol a digitális taneszközök aránya és a digitálistananyag-használat is magasabb volt. Második interjúalanyom a cég ügyvezető igazgatója, Szűcs Dóra volt, aki többek között az oldal webanalitikájának segítségével átadta számomra azokat az információkat, hogy nekik, a kivitelezői, gyártói oldalról milyen tapasztalataik voltak a távolléti oktatásban a digitálistananyag-alkalmazás terén.

Megbízhatóság. Törekedtem a megbízhatóság növelésére a módszertani trianguláció alapelveinek alkalmazásával (Csíkos, 2020, p. 20).

Eredmények

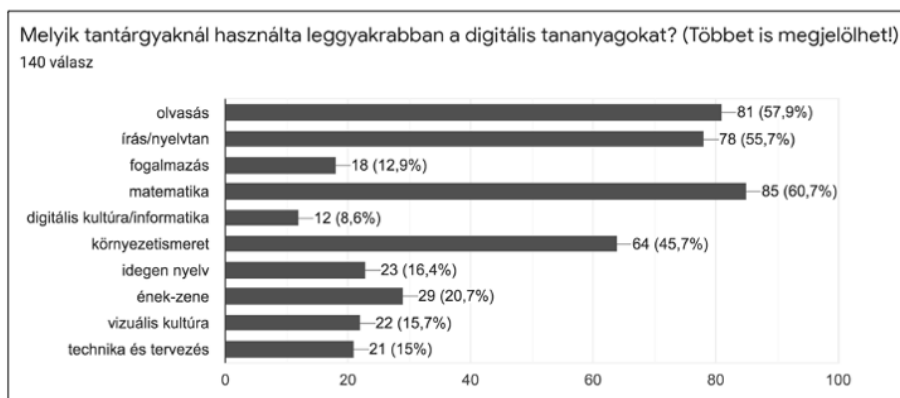
Kérdőív

A webkérdőív témái: a munkavégzés körülményei, az alkalmazott digitális tananyagok típusai, digitális tananyagok, tantárgyak, munkaformák és didaktikai célok szerint és a digitális tananyagok alkalmazásának mértéke a távolléti oktatás előtt, közben és után.

A digitális tananyagokat leggyakrabban a matematika, az olvasás, a nyelvtan és a környezetismeret tantárgyak esetében alkalmazták a tanítók (2. ábra).

2. ábra

Tantárgyak közti megoszlás gyakoriság szerint



A kérdőívet kitöltők nagy számban használtak digitális tananyagokat már a távolléti oktatás időszaka előtt is (3. ábra).

3. ábra

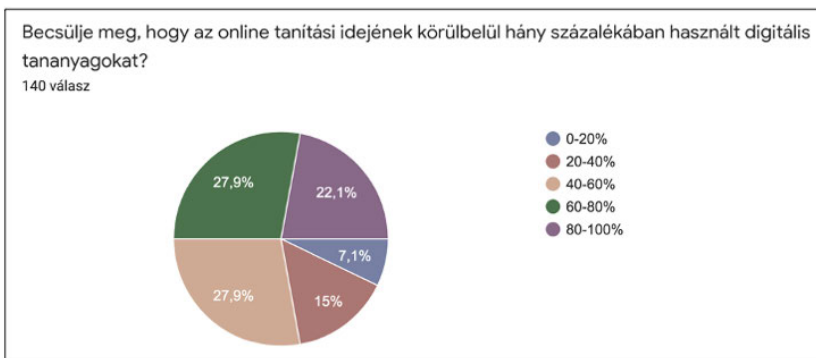
Digitális tananyagok alkalmazása a távolléti oktatás előtt



A digitális tananyagok használata kérdésben azt vizsgáltuk, hogy a kitöltők online tanítási idejük hány százalékában használtak digitális tananyagokat (4. ábra). A válaszokból egyértelműen látszik, hogy a kitöltők fele a 60% fölötti lehetőséget jelölte meg. Ez az arány arra utalhat, hogy a tanítók nagy segítségére voltak a digitális tananyagok, és az idő előrehaladtával egyre szívesebben alkalmazták azokat. A 0-20% lehetőséget csak alig pár pedagógus jelölte meg, ennek oka szintén magyarázható az előbbi indokkal. Fontos kihangsúlyoznom, hogy ez becslés, és ilyenkor a pedagógusoknak az időérzékét több tényező is befolyásolhatta: ha számára nehéz volt alkalmazni ezeket a tananyagokat, akkor érezhette azt, hogy ez több idő.

4. ábra

Online tanítási időn belüli digitálistananyag-alkalmazás



Milyen gyakran alkalmazzák a tanítók a digitális tananyagokat a jelenléti oktatásban? Az eredmények arra engednek következtetni, hogy azóta

is egészen nagy arányban használják a pedagógusok ezeket a digitális tananyagokat (5. ábra).

5. ábra

Digitális tananyagok alkalmazása a jelenléti oktatás visszatérését követően



A kapott eredmények közötti összefüggést korrelációszámítással vizsgáltam. Ebből a következő eredményt kaptam: a pedagógusok munkában eltöltött éveinek száma nem befolyásolja szignifikánsan a digitális tananyag használatot, de szoros szignifikáns a kapcsolat ($p < 0,001$) a távolléti oktatásban töltött óraszám és az akkori használat gyakorisága, valamint az akkori tapasztalat és a későbbi alkalmazás között. Az eredmények egyértelműen bizonyítják a gyakorlati tapasztalat nézetformáló hatását (6. ábra).

6. ábra

A kérdőíves vizsgálat során feltárt összefüggések, korrelációk

		Correlations				
		A szakmában eltöltött évek száma	Távolléti oktatásban tartott szinkron órák gyakorisága	Digitális-tananyag-alkalmazás a távolléti oktatás előtt	Digitális-tananyag-alkalmazás a távolléti oktatás után	Digitális tananyagok alkalmazásának százalékos aránya az online tanítási idejében
A szakmában eltöltött évek száma	Pearson Correlation	1				
	Sig (2-tailed)					
Távolléti oktatásban tartott szinkron órák gyakorisága	Pearson Correlation	,063	1			
	Sig (2-tailed)	,460				
Digitális-tananyag-alkalmazás a távolléti oktatás előtt	Pearson Correlation	,020	,095	1		
	Sig (2-tailed)	,812	,262			
Digitális-tananyag-alkalmazás a távolléti oktatás után	Pearson Correlation	,073	,238**	,361**	1	
	Sig (2-tailed)	,392	,005	<,001		
Digitális tananyagok alkalmazásának százalékos aránya az online tanítási idejében	Pearson Correlation	-,093	,174*	,287**	,303**	1
	Sig (2-tailed)	,275	,040	<,001	<,001	

Interjúk

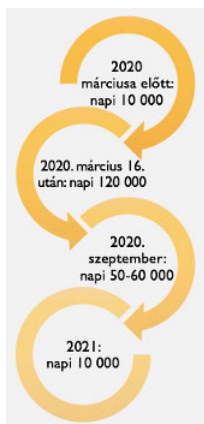
A *tanítóval készített interjú* során a kérdések a digitális oktatás időszaka-kának körülményeire és oktatási tartalmaira vonatkoztak. Példának oká-ért arról kérdeztem, hogy milyen volt osztályának egy napja a digitális oktatásban, tartott-e szinkron online órákat, valamint az általa leggyak-rabban használt digitálistananyag-típusokról, valamint a tantárgyak és munkaforma szerinti használat megoszlásáról érdeklődtem.

Az *Okos Doboz Kft. ügyvezető igazgatójával készített szakértői inter-júban fejlesztői oldalról is megvizsgálta a kutatási kérdéseimet. A kér-dések arra vonatkoztak, hogy hogyan kezelték azt, illetve a látogatottság alakulására, a digitális tananyagok típus szerinti előfordulására az olda-lon, a tananyagok finanszírozására, valamint a már meglévő tananyagok NAT 2020-hoz való illesztésére.*

Az interjúból kiderült, hogy a napi látogatottság a fenti ábrán lát-hatóak szerint alakult: 2020 márciusa előtt napi 10 ezer látogatója volt az Okos Doboz oldalnak. Azokban a napokban, amikor bejelentették a távolléti oktatásra való országos átállást, az oldal látogatottsága napi 120 ezerre ugrott fel. Ez 2020 szeptemberére, amikor egyfajta hibrid oktatás állt fent, hiszen már sok iskola visszaállt a jelenléti oktatásra, viszont azt követően még volt egy második hulláma is a távolléti időszaknak, akkor napi 50-60 ezerre állt vissza ez a szám, és 2021-ben, amikor már java-részt szinte mindenhol visszaálltak jelenléti oktatásra az iskolák, vissza-állt erre a napi tízezres számra. Ez egy megdöbentő és nem várt ered-ménye a dolgozatomnak, hiszen ők is, és én is azt gondoltuk, hogy ebből a használatból fennmarad valamennyi, de a számok nem ezt mutatják.

7. ábra

Napi látogatottság alakulása az okosdoboz.hu oldalon



A dolgozat további eredménye, hogy a digitális tananyaghasználat jelentősen átformálta a didaktika alapvetéseit: a munkaformák, módszerek, differenciálás lehetőségei, tananyagok, eszközök mind új aspektusokkal bővültek azáltal, hogy a tananyaggal való interaktív kapcsolat új térben realizálódott. Ezen felül a pedagógusszerep is átalakulóban van: a digitális tananyag részben átveheti az új ismeret tanítása, az ellenőrzés és a gyakorlás lehetőségét a pedagógustól, így nagyobb mértékben tud facilitátorként, segítőtársként, partnerként részt venni az oktatásban. A digitális oktatás kifejezéseit is rendszereztem dolgozatomban és olyan kategóriákat egyértelműsítettem, amelyek alkalmazása a laikus és professzionális pedagógiában egyaránt ellentmondásos volt.

Összegzés

A kutatásom elemzése során tapasztaltakat összevetve a hipotéziseimmel (8. ábra) a következő eredményeket kaptam:

8. ábra

Hipotézisek beigazolódása

HIPOTÉZISEK BEIGAZOLÓDÁSA		
H1.	A digitális tananyagok kiemelt szerephez jutottak és jutnak az oktatásban. A koronavírus-járvány alatt az online tanítás bázisát ezek adták, és szerepük felértékelődött.	✓
H2.	A digitális tananyagok alkalmazásában a pedagógusok nagy tapasztalatra tettek szert, és emiatt a járvány után, a hagyományos oktatás keretei között tovább fogják használni azokat.	✗ ?
H3.	Az online kérdőívet annak webes jellege miatt többségében a fiatalabb pedagógusgeneráció tagjai fogják kitölteni, akik gyakrabban használnak digitális eszközöket.	✗
H3.1.	Feltételezhetően a fiatalabb pedagógusgenerációk hajlandósága és rutinja is nagyobb a digitálistananyag-felhasználás terén.	✗

Az első hipotézisem beigazolódott: az online tanítás bázisát valóban a digitális tananyagok adták. Nagy tapasztalatra tettek szert a pedagógusok saját bevallásuk szerint, ezt a kérdőíves kutatásom eredménye is igazolta. Ellenben az Okos Doboz vezetőjével készített interjúból kiderült, hogy az analitikai adatok nem ezt mutatják, így észrevettem a második hipotézisem esetében egy ellentmondást.

A harmadik hipotézisem nem igazolódott be, hiszen látszódtott a kérdőíves kutatás eredményéből, hogy a kérőívet az idősebb pedagógusok töltötték ki.

A negyedik hipotézisem pedig szintén nem igazolódott be, hiszen ezt a korrelációs számítás is megmutatta, hogy a munkában eltöltött évek száma korrelált a munkában a digitálistananyag-alkalmazás gyakoriságával: tehát minél több évet töltött el egy pedagógus a pályán, annál gyakrabban alkalmazott digitális tananyagokat.

A kutatás néhány kiemelt eredménye. A kérdőívek elemzése során kiderült, hogy a pedagógusok munkában eltöltött éveinek száma és a digitálistananyag-alkalmazásuk intenzitása összefügg egymással. A mintán (melyet természetesen nem lehet az összes pedagógusra vonatkoztatni) az idősebb pedagógusok alkalmazták legnagyobb számban a digitális tananyagokat. Az Okos Doboz vezetőjével készített interjúból fény derült arra, hogy ezen tananyagok alkalmazása a hagyományos, jelenléti oktatásban visszaesett a pandémia előtti állapotra.

Összefoglalás. Vizsgálódásaimból kiderült, hogy a szakirodalmi források nem alkalmaznak koherens rendszert a témával kapcsolatos szakkifejezések terén. A digitális tananyagok típusaira nincs kialakult, nemzetközileg elfogadott rendszer, csak egyes kutatókhoz köthető, elszigetelt csoportosítások jellemzőek. A digitális tananyagok kifejezett szerepe egyértelmű a távolléti oktatás folyamatában: az biztos és vitathatatlan, hogy a pedagógusok tapasztalatai bővültek a digitálistananyag-használat terén. Fontos kiemelni, hogy a digitalizált tananyagok nem digitalizált megfelelői a hagyományos, eddig már ismert tananyag-típusoknak, hanem annál sokkal többet jelentenek: az interaktivitással új pedagógiai szituációkat teremtenek, melyekkel az elkövetkezendő években mindenképpen számolni kell a pedagógustársadalomnak.

Számos kérdés továbbgondolásra érdemes, többek között, hogy hogy miért esett vissza a digitális tananyag alkalmazás a pandémia előtti állapotra?

Irodalom

- Bánkeszi K., Szepesi, J. (2018). Módszertan és eszköztár elektronikus oktatási környezetben. *Könyvtári Figyelő*, 64(3) 377–390. http://epa.oszk.hu/00100/00143/00353/pdf/EPA00143_konyvtari_figyelo_2018_3_377-390.pdf Utolsó letöltés: 2022. 02. 08.
- Csíkos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Falus, I., Golnhofer, E., Kotschy, B., Nádasi, M. & Szokolszky, Á. (1989). *A pedagógia és a pedagógusok*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Forgó, S. (2009). Az új média és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(8-9), 91–96. https://forgos.uni-eszterhazy.hu/wp-content/uploads/2013/02/upsz_200908_forgo.pdf Utolsó letöltés: 2022. 01. 31.

- Forgó, S., Hauser, Z. & Kis-Tóth, L. (2004). Tanulástér- és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra*, 14(12), 123–139. http://real.mtak.hu/60246/1/EPA00011_iskolakultura_2004_12_123-139.pdf Utolsó letöltés: 2022. 01. 08.
- King, F. B., Young, M. F., Drivere-Richmond, K., & Schrader, P. G. (2001). Defining distance learning and distance education. *AACE Journal*, 9(1), 1–14. <https://www.learntechlib.org/p/17786/> Utolsó letöltés: 2022. 02. 08.
- Kőfalvi, T. (2006). *E-tanítás. Információs és kommunikációs technológiák felhasználása az oktatásban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lengyel, Zs. (2007). *E-learning: tanulás a világhálón keresztül*. Szakdolgozat. Debrecen: Debreceni Egyetem Informatikai Kar. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/3121/szakdolgozat.pdf?sequence=1> Utolsó letöltés: 2022. 01. 05.
- Tószegi, Zs. (2013). A Web 2.0 és az online identitás. *Könyv és nevelés*, 15(1), 8–14. http://epa.oszk.hu/03300/03300/00005/pdf/EPA03300_konyv_es_nevelés_2013_1_02.pdf Utolsó letöltés: 2022. 02. 04.

MŰVÉSZET- PEDAGÓGIA

Kortárs Kamasz Nézőpontok – művészetpedagógiai kísérlet a hiány betöltésére

Lektor: Bakos Tamás

Absztrakt

Jelen tanulmány egy öthónapos terepkutatás tapasztalatait és eredményeit összegzi. A kutatási programban a középiskolás korosztály és a kortárs képzőművészet kapcsolatának, kölcsönhatásának és együttműködési lehetőségeinek feltárására törekedtem, amit egy kollektív alkotómunkán alapuló, helyspecifikus, komplex művészeti projektben (ROM-projekt) vizsgáltam résztvevő megfigyelőként, a kvalitatív kutatás módszereit alkalmazva. A témaválasztást a kortárs művészet közoktatásban való integrálatlansága indokolta. E kutatás kísérlet a művészetalapú kutatás oktatásban, neveléstudományban, tanulásmódszertanban való alkalmazására, de művészeti megközelítésű neveléstudományi kutatásként is értelmezhető. A program tartalmi célja a résztvevő tanulók közelítése a jelenkori művészethez, annak felismertetése, hogy a kortárs művészet nem érdektelen és értéktelen, hanem nélkülözhetetlen, folyamatos reflexió a világra, amelyben élünk, ezért róluk és hozzájuk is szól. Kutatási célunk volt a „kortárs kamasz nézőpont” hiteles feltárása is, mely a sokrétű megközelítési módszernek köszönhetően sikerült. A projekt eredménye a kutatás jellegéből adódóan egyrészt a létrejött Kortárs-Kamasz Installáció, annak koncepciója és értelmezési lehetőségei, valamint a tanulóknál végbement folyamatok, attitűdváltozás – melyről megfigyeléseimen túl írásbeli és szóbeli narratíváik alapján kaptam visszajelzést. Összegezve: az esettanulmány-szerűen feldolgozott, a szerteágazó jelenségekből és adatokból megkonstruált tudás, amit a tanulmány bemutat. A megvalósult alkotói projekt, mint korszerű tanulási-tanítási program is értelmezhető. A kortárs művészet interpretálása és alkotva-befogadása terén szerzett tapasztalataim hasznosak lehetnek a művészetpedagógia módszertanának fejlesztésében, a

¹ Császár Lilla <https://orcid.org/0000-0002-8116-3439>

kutatás, kísérleti jellegéből adódóan, előremutató lehet a művészetalapú kutatás oktatásban való alkalmazásában.

Kulcsszavak: kortárs képzőművészet, kamaszkor, művészetalapú kutatás, vizuális nevelés

Bevezetés

A korszerű vizuális nevelés gyakorlatában elengedhetetlen a kortárs művészet megismer(tet)ése, ha diákjainkat valóban az őket körülvevő (vizuális) világban eligazodni tudó, kritikus gondolkodásra képes felnőttekké szeretnénk nevelni. A kortárs művészet megismerésének jelentősége és az alkotva befogadás elve már évtizedek óta jelen van a hazai oktatásszabályozó dokumentumokban, viszont a gyakorlat ettől mégis elmarad (Gaul, 2009). De miért is fontos a kortárs művészet? A klasszikus korokkal ellentétben már nem az esztétikum, a történetmesélés, vagy a szimbolika a művek létrehozásának fő szempontja, a kortárs mű nem feltétlenül gyönyörködtet, sokkal inkább gondolkodtat (Geisbühl, 2021). Nem pusztán a vizuális problémák megoldása vagy az önkifejezés vezérli, hanem az aktuális társadalmi kérdésekre, érzésekre, jelenségekre való reflektálás. A kortárs mű értő befogadásához elengedhetetlen a koncepció, az ötlet, a kontextus megismerése és a látvánnyal együtt történő értelmezése, ami egy összetett, érzékeny, összefüggések meglátására képes gondolkodásmódot kíván alkotótól és befogadótól egyaránt.

A kamaszok és a kortárs képzőművészet kapcsolatát, kölcsönhatását és együttműködési lehetőségeit egy kollektív alkotómunkán alapuló, komplex művészeti projektben (továbbiakban: ROM-projekt) vizsgáltam résztvevő megfigyelőként, a kvalitatív kutatás módszereit alkalmazva. A projekt egy interaktív, inspiráló párbeszédre adott lehetőséget, aminek célja egyrészt a kortárs kamasz nézőpont megismerése, másrészt annak felismertetése volt, hogy a kortárs művészet nem érdektelen, nem unalmas, nem fölösleges, hanem nélkülözhetetlen, folyamatos reflexió a világra, amelyben élünk, ezért róluk és hozzájuk is szól. Ennek eszköze pedig egy, a gyakorlatot és elméletet participatív módon szintetizáló, korszerű tanítás- és tanulásmódszertani program volt, melyben lehetőség nyílt a véleménynyilvánításra, az önálló és kollektív alkotásra, a jelenkori művek (személyes) megismerésére, a folyamat alakítására. E kutatás kísérlet a művészetalapú kutatás oktatásban, neveléstudományban való alkalmazására, ezért a valóság kódolása során – megvalósulásában és közlésében – a tudományos megismerésben ismert tradicionális kutatói útvonal kereteinek bővítésével és gazdagításával, a művészi megismerés sajátosságaival bír.

A téma művészeti és művészetpedagógiai kontextusa

Az *artistic research* (művészeti kutatás), *art-based research* (művészetalapú kutatás), *art as research* (művészet, mint kutatás) fogalmi már egy korábbi TDK dolgozatomban² is előkerültek, bár más megközelítésből: abban a munkában az általam készített művészeti alkotások létrehozásának kutatói, kísérletező szemléletéhez kerestem megfelelő terminust, most pedig egy általam előidézett és vezetett, kamaszok részvételével történő alkotói projekt (melynek több mellékszála van, de végső soron egy műalkotás létrehozása a célja) képezte kutatásom tárgyát. Előbbiben a művészi alkotófolyamat foglalta magába a kutatás tényfeltáró, kísérletező jellegét, jelen munka pedig neveléstudományi, művészetpedagógiai megközelítés, így a *művészetalapú kutatás* fogalmához áll közelebb (*art-based research*). Ez a módszer az egyének, közösségek aktivizálásának, képessé válásának is egy eszközét jelentheti, hiszen a képzelet használata, a folyamatokban való kreatív részvétel és alkotás egyben önkifejezési lehetőség is a résztvevők számára (Juhász, 2019, p.24). A módszer ezen tulajdonsága pedig különösen nagy előnyt jelentett a középiskolásokkal való munka során.

A mai gyerekek már az általános iskola alsó tagozatán is széleskörű hétköznapi tapasztalatokkal rendelkeznek az Új Képkorszak³ jelenségeiről képalkotóként és fogyasztóként egyaránt, ebből adódik a művészetpedagógia fontos feladata, hogy ezekre a tapasztalataikra építve formálja tudatos képfogyasztóvá és érzékeny alkotóvá, képi informátorrá őket (Orosz et al., 2018, p. 66). Egy folyamatosan és kiszámíthatatlanul változó, „nagy elbeszélés”⁴ nélküli világban élünk, amiben mindannyiunkat – így a középiskolásokat is – egyre több képi inger éri, ugyanakkor a kortárs képzőművészet közoktatásba való integrálatlansága miatt hiányzik a korszerű vizuális, művészeti nevelés, az értő látás és befogadás tanítása az iskolában. Pedagógusként a számunkra is ismeretlen jövőre való felkészítés is feladatunk, amihez az alkalmazkodás, a kreativitás, a reziliencia, a kritikus gondolkodás, a flexibilitás és a kollaboráció lehetnek a kulcsfontosságú képességek. Mindennek elsajátítására a kortárs művészetrel való munka lehet a legalkalmasabb, hiszen épp a ma jelenségeinek vizsgálata, bemutatása, a kérdésfeltevés, a reflexió a legfontosabb sajátja. Erre számos jó gyakorlatot, előremutató kezdeményezést láthatunk már itthon és külföldön is (ld. például Gaul & Nagy, 2021; Geisbühl, 2021; Pók, 2021; Dick & Watson, 2004; Charman & Ross, 2014;

² Somogyi Zsuzsanna 2022. *Levegőt!* (alternatív grafikai sorozat)

³ Peternák, M. (1989) *Új képkorszak határán (a számítógépes grafika és az animáció kezdetei)*. Számalk Kiadó.

⁴ Heller Ágnes, filozófus

továbbá a Ludwig Múzeum, a Deák17 Galéria és a Ferenczi Múzeum programjai). Mindezek tapasztalataira építettük fel a ROM-projektet.

A kutatás jellemzői

Az ÚNKP kutatásom tárgyát, a ROM-projektet, rövidciklusú rajz- és vizuális kultúra tanári mesterképzésem összefüggő egyéni iskolai gyakorlatán, valósítottam meg. A projektben hét fő, tizedik osztályos, vizuális kultúra tagozatos lány tanuló vett részt. Sem a kortárs művészet, sem a projektszemléletű alkotás terén nem rendelkeztek korábbi ismeretekkel, tapasztalatokkal. A térbeli manipulációban is gyakorlatlan volt a többségük. Heti egy, kilencven perces órán foglalkoztunk a projekttel tíz héten keresztül (egy-két alkalmi kiegészítéssel). Kutatásom művészetalapú, induktív jellegű, kvalitatív kutatás volt, melyről leíró-feltáró esettanulmány (TDK dolgozat) született. Fő adatgyűjtési módszerem a résztvevő megfigyelés volt, ezt egészítették ki a különböző módú (írásos, szóbeli, fókuszcsoporthoz) reflexiók a projekt résztvevőitől.

Kutatási problémaköröm a következő alap gondolatokra épült: (1) a képzőművészet közoktatásba való integrálatlansága miatt (és általában a képzőművészet és még inkább a kortárs képzőművészet köztudatban betöltött alacsony presztízse miatt) a középiskolás csoportnak nincs kapcsolata a kortárs képzőművészettel, nincs tapasztalata, előzetes tudása, pozitív beállítódása, érdeklődése a kortárs művészet iránt; (2) A kortárs művészet a jelen aktuális kérdéseire, létező társadalmi, szociális, technológiai, egzisztenciális problémáira, történéseire való érzékenysége, reflektív, éleslátó, kritikus jellege és hangvétele miatt alkalmas a hasonlóképpen érzékeny, kritikus és szókimondó kamaszok megszólítására, aktivizálására, kreatív alkotó energiáik felszabadítására, a kortárs művek és témák többsége felhívás dialógusra, véleményalkotásra, gondolkodásra és alkotásra.

Művészetalapú kutatásról lévén szó, az adatokat az alkotói projekt megvalósítása során nyertem, melyben a diákok Zsámbék városához kapcsolódó emlékeikre, élményeikre alapozva, az általuk felismert társadalmi problémákra reflektálva hoztak létre egy-egy egyéni dobozművet (*mindbox*, *viewbox*) és egy kollektív művet (*the view coloumn of collective momeries and opinions*). Az oszlop köré rendezett *mindbox*okból állt össze a Kortárs-Kamasz Nézőpontok (KKN) installáció, mely az iskola egyik kiállítóterében került felállításra.

A ROM-projekt koncepciója

Mivel a kutatás tárgyát, a kortárs szemléletű alkotói projektet helyspecifikusnak képzeltük el, már kutatási tervemben felvettem a zsámbéki

öregtemplommal való foglalkozás lehetőségét. A rom nemcsak a városkép meghatározása szempontjából érdekes, hanem önmagában is egy kortárs probléma „Az, hogy az épület romként álljon tovább folyamatos és rendszeres konzerválás nélkül, egész egyszerűen nem folytatható tovább.” – fogalmazott Riedel Miklós, a zsámbéki öregtemplom rekonstruálása és újjáépítése projekt főépítésze az epiteszforum.hu-nak.⁵ Mi azonban nem az újjáépítés vagy rekonstruálás vitáját kívántuk eldönteni, projektünk nem terjed ki a rom történeti feltárására, nem dolgozik látványtervekkel, sokkal inkább egy olyan kiindulási és kapcsolódási pontként tekint a romra, ami a városban élő, dolgozó, tanuló összes személyt összeköti mindennapi látványával, a hozzá fűződő emlékek, történetek által szinte mitológiává válik. Ezen kívül a rom gazdag szimbolikával bír, melynek feltárásához Horváth Dániel *Mi, romszemlélők* című DLA értekezését (2018) veszem alapul.

A tanulók dobozmű-ötleteihez (melyek az alkotói projekt egyéni elemeit jelentették), vázlatos terveihez, illetve addigi megnyilvánulásaihoz kapcsolódva, témavezetőmmel meghatároztunk öt kortárs témapárt, mellyel a rom-kérdést a hozzákapcsolódó asszociációk által kitágítottuk a műemlékvédelmen túlra, hétköznapi világunkhoz közvetlenebbül kapcsolódó, univerzális és globális problémák és felvetések felé, feltételezve, hogy így nemcsak a kortárs jelleghez, hanem a tanulók érdeklődési köréhez, személyiségéhez is közelebb kerülünk.

Az első ilyen fogalom pár az *élő és holt, (funkcionáló és funkcion kívüli)*. Az egykori ciszterci bazilika és kolostor romja egy funkcion kívüli épületmaradvány, tehát bizonyos értelemben halott. Háborúk, természeti csapások (1763-as nagy komáromi földrengés) és az időjárásai viszontagságok áldozata. Áldozat, mely halálával, vagyis a rommá válással tölti be küldetését, funkcióját? Akárcsak az áldozati bárány az Ószövetségben és más vallási kultúrák engesztelő rítusaiban? A témáról eszünkbe juthat még az élő „megörökítésének”, tehát a haláltól, elmúlástól való megmentésének ősidők óta velünk élő készítése. Az ókori kultúrák testmegőrző rítusai (mumifikáció, balzsamozás), vagy a képrögzítés (portréfestészet, majd a fotográfia és a film) jelensége, ami már nemcsak az egyén, hanem emlékeink mániákus rögzítésére is vonatkozik.

A második az *eredeti és hamis, valódi és mű.* A modern műemlékvédelem – melynek hazai története a zsámbéki romtemplom történetével párhuzamos – megosztó kérdése a romok eredeti rekonstruálása. Hazugság lenne-e a rom teljes rekonstrukciója, ha a templom eredeti pompájában tündökölné, akár még funkcionálna is? Hazugság-e a smink és a

⁵ <https://epiteszforum.hu/tervpanyazatot-irnak-ki-a-zsambeki-romtemplom-kiepitesere> (u.l.: 2022. 10. 30.)

műszempilla, az implantátumok vagy a szelfikamera automatikus retusa? Milyen esetekben indokolt és szükségszerű egy-egy (testi) beavatkozás? Hogyan tekintünk az implantátumok, protézisek által rekonstruált (női) testre? Vonhatunk párhuzamot az épület és az emberi fizikum között? El tudjuk-e dönteni egyáltalán, hogy mi valódi és mi nem az?

A harmadik téma az *elmúlás, öregedés és örök fiatalság, a régi és az új*. Egy rom mindenképpen emlékeztet minket az elmúlásra: „a velünk élő múlt szimbóluma, a pusztulás elkerülhetetlenségének metaforája”, továbbá „a romok megtestesítik az ember félelmét az öregedéstől és a pusztulástól.” – fogalmaz Horváth (2018, p. 7, 14). Mi, emberek is menthetetlenül a hanyatlás természetes folyamatának részesei vagyunk. Elfogadjuk-e saját testünk és szellemünk öregedését és elfogadjuk-e az időseket? Elérhető-e az örök fiatalság, amit nemcsak a kortárs média, hanem a társadalom is évezredek óta istenít? Vágyunk-e rá egyáltalán?

A negyedik a *mesterséges és természetes* kettőse. Bár egy tájba helyezett épület képes organikus egységet alkotni a befoglaló környezetével, mindenképpen mesterséges, emberi kéz által alkotott objektum. A rommá válás folyamata, az entrópia viszont természetes, annak megállítás vagy visszafordítása ellenben már művi. „A rom az emberi tevékenységet visszafordítja a természet irányába.” „A rom természet és művészet közötti objektum, egy állandó köztesség.” (Horváth, 2018, p. 9–10). Hagyjuk, hagyhatjuk-e, hogy egy értékes építészeti (mű)emlék szép lassan a földdel egyenlővé váljon? Vagy épp a természet visszahódító munkáját kellene elősegítenünk a túlélés érdekében Le Roy-i értelemben „ökokatedrálisokat”⁵ kellene létrehoznunk (Szikra, 2022)?

Végezetül pedig a *hagyomány és az új nézőpontok (innováció)* témapárja áll elénk. A „hagyományos” és a „konzervatív”, a másik oldalról pedig a „liberális”, „modern”, „innovatív” kifejezésekhez talán azonos mértékben tudunk pozitív és negatív kritikát kapcsolni. A hagyomány, szokásrendszer, megszokás és az újítás lehetőségének megtalálása magában foglalja az előző három témát: a művi, szépművészeti orvosi beavatkozások megítélését, a régi és új generációk ütközését, valamint a romkérdés megőrzés és/vagy létrehozás dilemmáját is. Sőt, elvezet minket a projekt során megtekintett „*Nem vagyok robot.*” *A szingularitás határain*⁶ című kiállítás kérdésköréhez, a megállíthatatlan (?) technológiai fejlődéshez és annak értékeléséhez.

A ROM-projekt megvalósulásának fázisai

1. (Bevezető) szakasz: 2022. szeptember 6. – 2022. október 1.

- 2022. szeptember 13.– fejlesztés előtti kérdőív (*status quo vizsgálat*)

⁵ a Ludwig Múzeum tárlata (2022. 09.16. – 2022.11.27.)

- A projekt gyakorlati és elméleti előkészítése a tanórákon.
- szeptemberben folyamatosan – diákkutatás (adatgyűjtés lokálpatriótáktól)

2. szakasz (Alkotás): 2022. október 2. – 2022. október 26.

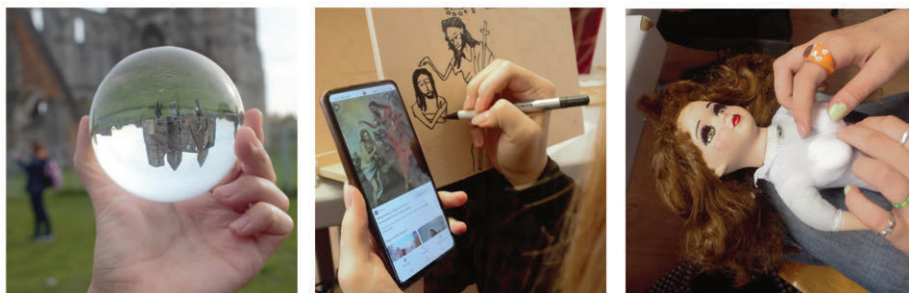
- okt. 4. – fókuszcsoportos beszélgetés a koncepcióban szereplő témapárok és hozzájuk kapcsolt kortárs művek, aktuális kérdések mentén
- A Kortárs-Kamasz Nézőpontok installáció elemeinek kivitelezése a tanórákon.
- okt. 26. – múzeumi nap (a Ludwig Múzeum „*Nem vagyok robot. A szingularitás határain*” című tárlatának megtekintése, részvétel a kapcsolódó bibliodráma foglalkozáson)
- okt. 27. – visszajelző kérdőív a múzeumi napról és a projektről (utó-reflexió)

3. szakasz (Befejezés, lezárás): október 28 – november 31. (dec. 6.)

- Alkotás, a KKN installáció véglegesítése, kiállításrendezés.
- nov. 30. – kiállításmegnyitó
- dec. 6. – projektzáró, csoportos, reflektív beszélgetés

1. kép

Werkfotók



Eredmények

A KKN installáció

„A művészeti kutatás természete szerint megcáfolhatatlan, hiszen eredménye a kész mű.” (Peternák, 2005, p. 194) Az idézet is alátámasztja azt a megállapítást, ami a kutatás során megerősödött bennem: az én megfigyeléseim és a tanulók írásos vagy szóbeli visszajelzései sem lehetnek olyan pontos indikátorai, olyan „objektív” mutatói a projekt – így a kutatás

eredményességének, mint a folyamat eredményeként, a résztvevő kamaszok keze nyomán létrejött műalkotás. Ezért elengedhetetlen, hogy az eredmények számbavétele során legelőször bemutatásra kerüljön a Kortárs-Kamasz Nézőpontok installáció, mint a ROM-projekt végprodukta, ami a zsámbéki Iskolaközpont Takács Menyhért Galériájában került kiállításra. Az installáció két fő részből áll: a csoportosan gyűjtött, kollektív emlékeket és véleményeket tartalmazó *oszlopból* (*column of collective memoires and opinions*) és a hét *mindboxból*, amit egy-egy alkotó egyénileg készített. A nézői aktivitás kapcsolja össze a két részt: az oszlopot forgatva és a papírcsöveken keresztül nézve egy-egy kortárs kamasz nézőpont-dobozra láthat rá. A mindboxok a tanulók Zsámbékkal kapcsolatos élményeiből, emlékeiből kiindulva foglalkoznak őket érintő, általuk felismert kortárs jelenségekkel. A koncepcióleírásban és a fókuszcsoportban megjelenő fogalompárok foglalják komplex hálóba a megjelenő személyes (emlékek elengedése, kötődések, megélések), helyspecifikus (a romtemplom kérdése) és globális (szépségideál, alkoholizmus) jelenségeket. (A 30x30 cm-es fakockák mindegyike vegyes technikával készült objekt. A közepén álló körülbelül két méteres oszlopra a lokálpatrióták kérdőívre adott válaszai transzfer technikával kerültek fel.)

2. kép

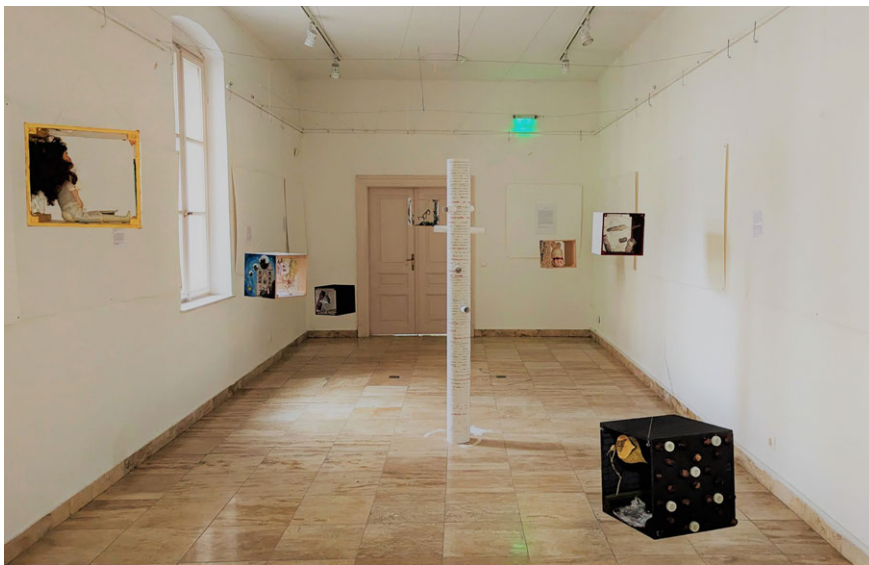
Az elkészült installáció a résztvevőkkel a romtemplom árnyékában



Az iskolaközösség tagjaitól, a kiállítási anyagra kapott sokrétű kritika egyik általánosítható fogalma az „elgondolkodtató” volt. Ez összecseng Geisbühl a kortárs művészetről megfogalmazott mondatával: „Nem gyönyörködtet, gondolkodtat”.

3. kép

A KKN installáció a KSZJ iskola kiállítóterében



4–5. kép

Látogatók és alkotók a kiállítás megnyitón





A tanulók egyéni kivitelezésű emlék-nézőpont dobozművei (mindboxes, viewboxes) és leírásuk:

6. kép

Viewbox (1)



Ez a doboz foglalkozik legexplicitebben a romtemplommal. Ez az álomszerű, örömteli vízió jelenik meg doboza külsején, a festett háttéren, montázs formájában. A templomrom hol szappanbuborékba zárva, új nézőpontban hol régi, eredeti rajzokon, rekonstrukciós ábrákon köszön vissza. A doboz belsejében egy-egy térkép-pár van, az alkotó lakóhelye (Budajenő) és Zsámbék feltüntetésével. A számára fontos helyszínekben megjelölt pontokat fonal köti össze. (Referenciák: *Jeff Koons* Gazing Ball sorozata, *Kevin Lynch* MentalMaps projektje és *Chiharu Shiota* installációi.)

7. kép

Viewbox (2)



A női nézőpont-doboz két szállal kötődik a projekthez. A személyes szál, hogy a készítőre nagy hatással volt a zsámbéki babamúzeum (valójában ideiglenes kirakat-kiállítás volt a piactéren) ijesztő porcelánbabáinak tekintete a kirakatban. A másik a rom és a (női) test párhuzama, mely a szépség és fiatalság megőrzése, testi hibák elfedése végett rekonstrukcióra szorul. A baba-átalakítás egyfajta kritika, ironia – ahogy az alkotó fogalmaz. A baba a dobozban tükörbe néz, az arany fólia pedig minket tükröz. A baba lába menet közben eltörött, így a protéziskérdés, mint szükségszerű testi kiegészítés is aktuálissá vált. (Referenciák: *Louise Bourgeois* és *Hans Bellmer* babái, *Jeff Koons* *Gazing Ball* sorozata, *Cindy Sherman* *viewbox*.)

8. kép

Viewbox (3)



Ebben a dobozban az alkotó tárgyi emlékeinek múmiái, gipszes gézbe tekerített emléktárgyai láthatók egy Chiharu Shiota inspirálta fonalhálóba illesztve. Az élő és holt témáról eszünkbe juthat az élő „megörökítésének”, tehát a haláltól, elmúlástól való megmentésének ősidők óta velünk élő készletése. Az ókori kultúrák testmegőrző rítusai (mumifikáció, balzsamozás) a konzerválás-értékmentés témaköréhez is kapcsolódhatnak, bár a „becsomagolt” tárgyakhoz az alkotó elmondása alapján inkább negatív

emlékek fűzik, így ez a gesztus számára az eltemetést, elfeledést jelenti. (Referencia: *Chiharu Shiota* installációi.)

9. kép

Viewbox (4)



A doboz a természetes és mesterséges kérdéskörhöz kapcsolható, hiszen egyaránt használ (újrahasznosított) műanyagokat: lego, fólia, műlevél és a természetben (a Zárdakertben) gyűjtött növényi eredetű alapanyagokat: leveles ágakat, gesztenyét. A doboz külső borítása a rom eredeti köveire és a téglakiegészítésekre utalva játszik a kétféle anyaggal. Hogyan viszonyulunk a természetes romláshoz és a szükséges, de mégis mesterséges kiegészítésekhez? (Referenciák: *Jamie North* „élő oszlopai”)

10. kép

Viewbox (5)



A hírhedt „nyulas doboz” a csoport tagjainak egy meghatározó, kollektív élményére épül, melyben egy kerítésre akasztott, félbevágott, véres nyúltetem szerepel. Ezáltal a szimbolikus elem által az élő és a holt, a funkcionáló és a funkció kívüli kérdéskörét érinti. A nyúl, mint áldozati állat – mely halálával tölti be küldetését – a háborúk és természeti csapások által rommá vált öregtemplom szerepére tesz metaforikus utalást. Az alkotó a doboz teljes felületét saját stílusában, képregényszerű rajzokkal díszítette, amik mind a városban játszódó történeteket, iskolai

jeleneteket ábrázolnak, még a projekt tagjai is megjelennek rajta. (Referenciák: *Damien Hirst* formaldehides és *Nicholas Galanin, Kate Clark, Deborah Sengl* „állatszobrai”)

11. kép

Viewbox (6)



Ez a doboz kizárólag írásos dokumentumokra épít: régi dolgozatok, kották, a helyi hírlap, éttermi menü és a projekt kérdőívei találhatóak meg benne különböző „feldolgozásban”, összetépvé, felragasztva, összegyűrve vagy sárkány formájú origamiban. Néhány reflektív felirat is olvasható a doboz belsejében, például „az újság, amit nem olvasok.” Mindez tartalmilag a hagyomány-új nézőpontok témakörbe tartozik, színeiben pedig illeszkedik a központi oszlophoz.

12. kép

Viewbox (7)



Ezt a dobozt az egyedüli helybéli alkotó urbánus legenda szereplőjének is beillő idős hölgy ismerőse ihlette, az ő attribútuma a dobozban felfüggesztett hatalmas szemüveg. Megjelenik benne az időseket és fiatalokat sújtó súlyos problémák egyike, az alkoholizmus (erre utalnak az üvegszilánkok és az italosüveg). Ennek okán az öregedés, elmúlás és örök fiatalság témaköréhez kapcsolódik, a rom pedig dicsőségében is a romlás

és a mulandóság kifejező szimbóluma. (Referenciák: *Ervin Wurm* aktjai, *Esterházy Marcell* Ebéd c. videója, *Andrés Serrano* 2002-es kiállításának botrányt okozó plakátja, *Nicholas Nixon* fotósorozata *Brown nővérek*, *AgingPride* bécsi Belvedere, 2017.)

A kortárs-kamasz nézőpont: reflexiók

A kutatás egyik célja a „kortárs kamasz nézőpont”, vagyis a résztvevők, a kortárs képzőművészethez, annak témafelvetéseihez való hozzáállásának feltárása volt. Ezt a kutatás során négy ponton vizsgáltuk: a folyamat előtt (status quo felmérés), a folyamat közben (fókuszcsoportos interjú és múzeumlátogatás utáni írásbeli reflexió) és a folyamat végén egy csoportos, reflexív beszélgetésben. Néhány példa a tanulók megfogalmazásaiból szemléltetésképpen, melyben a projektmunka során tapasztalt pozitív attitűdváltozás, szemléleti fejlődés is megfigyelhető:

„Szerintem botrányos, ami a mai nap van” „(...) számomra kicsit ijesztő.” „(...) gyakran születnek merész, néha túl merész alkotások”

A kortárs művészet olyan, mint: a skizofrénia, mert sokoldalú / egy sűrű dzsungel, mert sokszor nem lehet átlátni, miről is szól/ egy érzés, nagyon intenzív.

(Status Quo: Mit tudsz/mit gondolsz a kortárs művészetről? Fejezd be a hasonlatot!)

„Kicsit üvöltő, de nagyrészt igaz, emellett sokszínű. Szerintem idővel közelebb kerül hozzám.” „Nem olyan művészet, mint amelyet megszoktam, de ez is kreatív. Eddig nem voltam vele tisztában, hogy ez mi, de megfogta az érdeklődésem.”

„A mai dolgokkal foglalkozó művészet. Szeretem, mert tudunk vele azonosulni.”

(Utóreflexió: Mi a kortárs művészet, mivel foglalkozik? Mi a véleményed róla most?)

„A kortárs (legalábbis a konceptuális) művek nem adnak azonnali élményt, a nézőnek a látvány megértéséhez olvasnia kell. A művészet fogalma nagyon kitágult manapság. Emiatt a tágasság miatt abszurd dolgok is létrejönnek. Régen sokkal egyértelműbb volt, ki művész és mi a művészet.” (Reflektív beszélgetés)

Összegzés

A kutatás problémakörének áttekintésekor megfogalmazott kiinduló gondolataim teljesülését megfigyeléseim és a tanulók írásbeli és szóbeli reflexiói, valamint az alkotómunka folyamatának és eredményének megfigyelése támasztja alá. A projekt kezdete előtt valóban inkább negatív konnotációkkal, zavaros-hiányos háttértudással, bizonyos elutasítással álltak a tanulók a kortárs művészethez, amire a kevés és nem megfelelő előzetes tapasztalat, negatív társadalmi megítélés és a kortárs művészet vizuális nevelésbeli betöltetlen szerepe ad magyarázatot. A projekt munkamódszere is minden szempontból idegen volt számukra (téma, technika, önálló anyaggyűjtés, diákkutatás, kollektív, összefüggő komplex alkotás), ami nehézséget jelentett a munka gördülékenysége, a motiváció megtalálása szempontjából. Az elkészült alkotásokra és a munkafolyamatot kísérő és követő szóbeli és írásbeli megnyilvánulásaira tekintve viszont (kiemelten a fókuszcsoporthoz tartozó interjúban tanúsított érdeklődésükre) igaznak bizonyul a második alapgondolatom, miszerint a tanulók aktivizálására feltétlenül alkalmasak a kortárs művek és az általuk felvetett kérdések. Összinté megnyilvánulásai biztosítottak afelől, hogy a tanár-diák bizalmi légkör kiépülésében is előnyös volt az alkalmazott tanulási-alkotási program. Az aktivizáció nemcsak a résztvevőkre, az iskola, sőt a környékbeliek egy részére is kiterjedt, egyrészt a diákkutatás, másrészt a kiállítás és az arra adott szabad és szorgalmazott véleménynyilvánítás által, ezzel a projekt kezdetén kitűzött társadalmi elérési cél is teljesült. Ha a résztvevők attitűdje és véleménye nem is fordult teljesen pozitív irányba a fejlesztés során – ami ennyi idő alatt nem is volt elvárható –, az ismeretanyag bővülése, valamint a kortárs témákkal, korunk jelenségeivel kapcsolatos érdeklődésük és érzékenységük mindenképpen tetten érhető. Sőt, a kortárs művészetről tett megállapításaik, bár kritikusak, nagyon is helytállóak és összezsengenek Linda Weintraub amerikai művészeti író megállapításával, miszerint: [a jelenkori művészetben] „Nincs téma, nincs médium, nincs folyamat, nincs szándék, nincsenek szakmai protokollok és mentesek bármiféle esztétikai elvtől.”⁶ Bár az eltelt idő rövidsége miatt messzemenő következtetéseket nehéz levonni e kis minta attitűdváltozásában, úgy érzem, a komfortzónából kimozdító közös munka több fronton is hiányt pótol: a tanítványaim életében és szakmai téren is. Bízom benne, hogy a kortárs művészet interpretálása és alkotva befogadása terén szerzett tapasztalataim hasznosak lehetnek a művészetpedagógia módszertanának fejlesztésében, kutatásom, kísérleti jellegéből adódóan, előremutató lehet a művészetalapú kutatás oktatásban való alkalmazásában.

Irodalom

- Charman, H. & Ross, M. (2014). Contemporary Art and the Role of Interpretation. *Tate Papers/Autumn*. Tate, London.
- Dick, D. & Watson, R. (2004). *School art: what's in it? Exploring visual arts in secondary schools*. National Foundation for Educational Research, The Mere.
- Gaul, E. & Nagy, I. (szerk.) (2021). *Kézikönyv a vizuális kultúra tanításához IV, a „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” című kutatási programhoz*. http://vizualiskultura.elte.hu/sites/default/files/announcement/4_kortars_kepzomuveszet_tanitasa_compressed.pdf (u.l.: 2022.09.09.)
- Geisbühl, T. (2021). Kortárs művek az órán. Részlet az 5-8. évfolyamok számára írt „kortárs vizuális művészet tanítása” modul programjából és megvalósításának tapasztalataiból. *Művészet és Élet: Vizuális Kultúra 1/3.1 –25*. <http://vizualiskulturaajsag.hu/wp-content/uploads/2021/05/1.%20Geisb%C3%BChl.pdf> (u.l.: 2022.10.1.)
- Horváth, D. (2018). *Mi romszemlélők*. DLA értekezés. Magyar Képzőművészeti Egyetem Doktori Iskola.
- Huss, E. & Cwikel, J. (2005). Researching Creations: Applying Arts-Based Research to Bedouin Women's Drawings; *International Journal of Qualitative Methods* 4(4), 1–16. https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_4/PDF/HUSS.PDF (u.l.:2022.10.4.)
- Juhász, J. (2020). Megismerés, élmény és alkotás a művészetalapú kutatásokban. *Kovács– 2019. TAVASZ–TÉL 3–28*. Corvinus Egyetem.
- Orosz, Cs., Havasi, T., Gaul, E., & Tóth, T. (szerk.) (2018). Digitális kultúra a kortárs képzőművészetben és a művészetpedagógiában. *Iskolakultúra*, 28(1–2), 63–89. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2018.1-2.63>
- Peternák, M. (2005). Művészet, kutatás, kísérlet (Tudományos terminusok, módszerek, utalások és fogalmi rendszerek a művészetben az 1940-es és 1970-es évek között). *Ars Hungarica* 33(1), 193–212.
- Szikra, R. (2006). Ökokatedrális – növénysszentély. *Balkon* 13(3), 4–8.

Levegőt!

Lektor: Császár Lilla

Absztrakt

Alkotásom a Covid19 betegség és a pandémia témáját dolgozza fel a járvány szimbolikussá vált külső és belső tényezőinek (egészségügyi maszk és emberi tüdő) középpontba állításával. Ezt a két motívumot a lélegzetvétel – és annak nehézsége – köti össze, erre utal a József Attilától kölcsönzött cím. Művészi attitűdöm jellemzője és egyben alkotásom célja megmutatni azt, amit nem lát a hétköznapi ember, úgy, ahogyan nem látja, akkor se, ha benne él, vagy épp vele történik (rétegeire bontott FFP2-es maszkok lenyomatai, a gyulladt tüdőt idéző látvány). A kint és a bent, a külső és a belső, a látható és a láthatatlan összekapcsolásával olyan kompozíciók létrehozására törekedtem, melyek színhatásukban és formavilágukban is redukáltak, mégis megannyi felfedezésre váró anyagi részletet és gondolati réteget kínálnak a nézőnek. A *Levegőt!* sorozat elemei a koronavírus betegségben szenvedő tüdőt jelenítik meg, ami paradox módon a védelmi funkciót betöltő maszkokból épül fel. A választott technikákkal (kollázsnyomat, textilapplikáció) az emberi szervezet belső anyagát, a hús, a sejtek, szövetek textúráját szerettem volna érzékeltetni. A képek távolról és közel hajolva, megvilágítva és világítás nélkül más-más élményt nyújtanak. Bár pályamunkám nem nevezhető tudományos kutatómunkának, a művészetben is ismert *artistic research* (művészeti kutatás) fogalma az én alkotói munkafolyamatomat is jellemezte. A betegség megismeréséhez orvosi cikkeket dolgoztam fel, röntgen-és CT-felvételeket tanulmányoztam, melynek fő kérdése az volt, hogy milyen hatást fejt ki a koronavírus a tüdőre és ez hogyan jelenik meg az orvosi képalkotásban.

Kulcsszavak: Covid19, artistic research, kortárs képzőművészet + 2 kulcsszó!

Inspiráció és gondolati háttér

A *Levegőt!* címet viselő sorozatot a 2020-as és 2021-es évet alapjaiban felforgató és meghatározó új koronavírus (SARS-Cov-2) okozta világ-

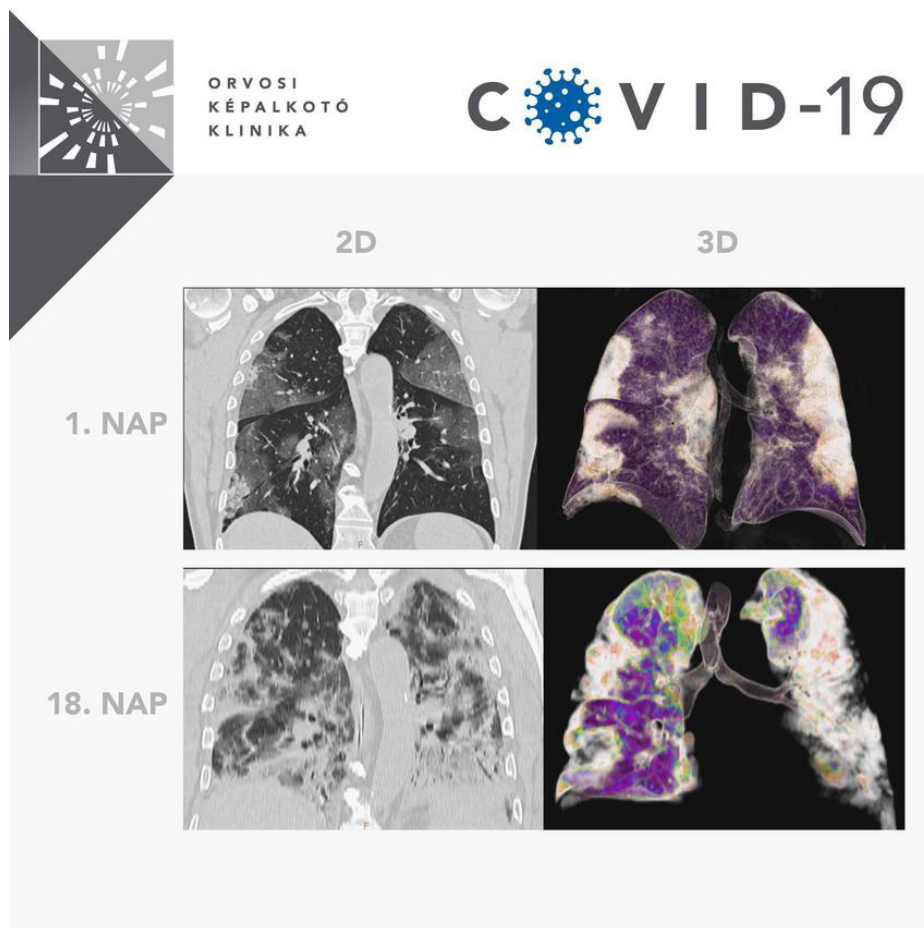
járvány ihlette. Egy mikroszkopikus biológiai organizmus olyan globális problémákat okozott, amire az emberiség nem volt felkészülve: a megbetegedéseken és tömeges haláleseteken túl jelentős gazdasági, társadalmi és sok esetben mentális krízist. Emlékszem, amikor az első hetekben fokozódó kétségbeeséssel követtük az Operatív Törzs napi jelentését a fertőzöttek, lélegeztető gépre jutottak és halottak számáról, az egyetlen reménységet adó oltás pedig még évek távlatában volt. Bár még most is vannak megbetegedések, alkalmanként még maszkot is hordunk, a világjárvány szépen lassan lecsengett. Ugyanakkor vitathatatlan, hogy a koronavírus járvány a modern kori történelem egy meghatározó, globális és kollektív élményévé vált. Mint Császár is írja: *„[...] épp a krízisben válik nyilvánvalóvá a művészetek megkérdőjelezhetetlen, nélkülözhetetlen, egyenesen létfontosságú szerepe, alkotás és befogadás egyúttal a mindennapi életből kimutató, eszképiista gyakorlata, ami segíthet elemelkedni az elszigeteltség és bizonytalanság szorongató valóságából, a krízisen való túljutásban.”* (Császár, 2020).

Ezt tapasztaltam meg én is 2020 tavaszán az első lezárás alatt. Ebben az időszakban az alkotómunka megküzdési stratégiát, a bizonytalanság és szorongás elaborációját, a mentális egészség megőrzését, egyfajta menekülési útvonalat jelentett számomra, de ekkori témáim nem kapcsolódtak expliciten a pandémia köré. A *Levegőt!* sorozatban viszont már bizonyos távolságot tartva, az érzelmi tényezőktől mentesen, analízáló szemlélettel kezdtem a témában és a témáról gondolkodni, annak kézzel fogható és ritkán vizualizált elemeit vizsgálva. Munkámban a koronavírushoz köthető két „anyaggal” (pontosabban egy tárggyal és egy szervvel) foglalkozom, melyet a légzés mechanizmusa kapcsol össze. Ezek az egészségügyi maszkok és az emberi tüdő. Előbbi mindenki számára naponta viselt, látott, tapintott, sokszor utált és eldobott, a földre taposott orvosi textil, a másik, belső szervünk, amivel életünk során valószínűleg sosem kerülünk érzékszervi kapcsolatba, nem látjuk és tapintjuk, az emberi szem előtt rejtve, a test belsejében, némán tart bennünket életben, vagy küzd a betegséggel, adott esetben.

Sokunk számára ismeretes, hogy a Covid19 vírus elsősorban a légutakat támadja, súlyos esetben pedig tüdőgyulladást okoz, gyakran olyan mértékben, hogy a betegnek mesterséges lélegeztetésre van szüksége. A felgyógyultak tüdeje pedig hosszú távú károsodást szenved, rehabilitációra szorul. A vírus a következőképpen betegíti meg a tüdőt: *„[...] egyik leg-súlyosabb szövődménye, a tüdőgyulladás. Ekkor a COVID-19 fertőzés már elérte az alsó légutakat, és a tüdőhólyagocskákban gyulladást alakított ki, az apró hörgőcskék (bronchiolus) gyulladással telnek meg, így alakul ki a tüdőgyulladás. A folyadékkal teli tüdő nem képes elegendő*

oxigént leadni a vérbe, ezáltal a szervezet oxigénellátása jelentősen csökken, ami légzési nehézségekben érzékelhető¹ – olvashatjuk a Prima Media Tüdőközpont oldalán. Ez az állapot a különböző súlyossági fázisokban készített CT felvételeken, röntgenképeken és háromdimenziós modelleken figyelhető meg, amelyek a sorozat vizuális kiindulópontjául szolgáltak.

1. kép²



A képeken a fehér rész mutatja a felszaporodott, gyulladt kötőszövetet (ún. tejüveghomály), ezek a területek már nem vesznek részt a légcserében. A tüdő szinte elfogy, szertefoszlik, feloldódik (angol nyelvű cikkekben ezt a súlyos fázist *white lung*-ként is említik). Ezt az állapotot

¹ <https://www.tudokozpont.hu/covid-fertozes-okozta-tudogyulladasu.l.>: 2022.01.03.

² Kép forrása: <https://ocdn.eu/pulscms-transforms/1/CC5ktpTURBXy84YjcwYmQ3YTAYmM4ZjYyZWZhYmNmNGFkODZkMjY5ZC5qcGeRlQLNA1IAwsM> u.l.:2022. 07. 28.

jelenítettem meg mindhárom képpáron különböző formában. Az önki-fejezésen és a belső, individuális világ kivetítésén túl alapvető művésze-ti feladatnak tartom a jelen problémáira, kérdéseire, kríziseire történő reflektálást, ezért választottam egy mindenkit érintő aktuális és globális témát. Művészi attitűdöm és célom a *Levegőt!* sorozattal a következő-képpen jellemezhető: szeretném megmutatni azt, amit nem lát a hét-köznap ember, és ahogyan nem látja, akkor sem, ha benne él, vagy épp vele történik (rétegeire bontott FFP2 maszkok, a koronavírusos tüdőt idéző látvány). A vírus okozta járványhelyzet és betegség két választott elemének komplex megjelenítése, a külső és a belső, a látható és a látha-tatlan összekapcsolása volt a célom. Olyan kompozíciók létrehozására törekedtem, melyek színhatásukban és formavilágukban is redukáltak, mégis megannyi felfedezésre váró anyagi részletet és gondolati réteget kínálnak a nézőnek. A képek távolról és közel hajolva, megvilágítva és világitás nélkül más-más élményt nyújtanak. Szeretném, ha műveltség-től, kortól, anyanyelvtől, nemtől függetlenül mindenki képes lenne ol-vasni őket és találna bennük valamit, ami számára megragadó. Ugyan a téma lehangoló és a vizualizáció is erőteljes, mégis fontosnak tartom ennek a mindenki számára ismert és mindenkit érintő problémakörnek a művészi megfogalmazását.

Munkafolyamat és műleírás

Munkamódszerem az ún. *artistic research* (Klein, 2010) fogalmával hoz-ható összefüggésbe, abban a tekintetben, hogy az alkotások létrehozá-sához, vizualizálásához a témából adódóan bizonyos fokú kutatómun-kát kellett végezniem. Egyfelől az egészségügy területén, amit az inter-neten fellelhető, a koronavírus hatásával kapcsolatos magyar és angol nyelvű cikkek, videók és képek elemzésével tettem meg; másfelől pedig az anyagalakítás, a technikai kivitelezés szintjén. Az alkotás számomra örök kísérletezés, az esztétikum és az ismeret-, érzelem-, és gondolatá-tadás mellett a kíváncsiság hajt, és az intuíció vezérel.

A képek alaptechnikája a sokszorosító grafika körébe tartozó kol-lázsnyomat (kollográfia), amit a Kolozsváron, Feszt Lászlótól tanult képzőművész tanárom ismerttetett meg velem még gyerekként. A tech-nikával kapcsolatos pozitív élmények ösztönöztek arra, hogy később a vizuális nevelésben való felhasználásukat és kiemelkedő személyiség-fejlesztő hatásukat vizsgáljam. Tanító szakos záródolgozatom (A sok-szorosító grafika a vizuális nevelésben, 2020), majd az Új Nemzeti Ki-válóság Program keretein belül folyó kutatásom (*Játsszunk, metsszünk, nyomtassunk* – a sokszorosító grafika (személyiség)fejlesztő hatása, 2021) tárgya is ez volt. A tanítványaim körében végzett terepmunka,

kísérleti kritériumrendszer szerint értékelt vizsgálati feladatsorok és megfigyelések a technika fejlesztő hatását feltételező hipotéziseimet igazolták. A nyomtatott grafika alkalmazására és továbbírására önálló alkotásaimban újabb és újabb utakat keresek, melyek egy részét a művészetoktatásba, a gyerekek alkotómunkájába is beemelek. A technikák és médiumok szabad ötvözése (*mixed media*) egyre inkább jellemző alkotásaimra. Emellett fontosnak tartom az anyagszerűséget, a részletek és az egész vizuális összefogását, valamint a technikai innovációt.

2. kép

Vázlat



A *Levegőt!* sorozat létrehozása egy többlépcsős folyamat eredménye (megelőző és kísérő kutatómunka, technikai kísérletezés, konzultációk), és még mindig lezáratlan, tovább írható. Kezdeti vízióm a maszk és a tüdő összekapcsolása volt, ehhez kerestem a megfelelő kontextust, technikákat. Mint már említettem, a vizualizáció alapját a koronavírusos tüdőről készült felvételek adták. Ezután a formátumot és a méretet határoztam meg, ami szintén a síkba kiterített tüdőt idézi: páronként két darab 92×52 cm-es lemez. Ez a szám arányaiban követi az emberi tüdő valós méreteit. A struktúra kialakításához általam és a családom által használt FFP2-es maszkokból készítettem nyomódúcokat. A tech-

nikát nem csak a sokszorosításban rejlő lehetőségek, hanem a lenyomat-készítés, nyomhagyás gondolati háttere is indokolja, ugyanakkor a szintetikus maszkok által termelt hulladéokra is felhívja a figyelmet és egyfajta lehetőséget mutat az újrahasznosításukra. A dúcok kialakításával és a színválasztással a tüdő egyre kisebb elemekből álló struktúráját (léghólyagok rendszere) és az emberi szervezet belső anyagát, a hús, a sejtek, szövetek textúráját szerettem volna visszaadni. Az anyagszerűségekre való törekvést a választott technikákkal is igyekeztem elősegíteni: a kollázsról készített grafikák, taktilis érzékelésre készített nyomokat eredményeznek, melyeket valódi (értsd: nem nyomatként szereplő) anyagokkal, szövetekkel (géz, cérna) állítottam párbeszédbe. Az egészséges emberi tüdőt a vöröses színű nyomatok, a koronavírus által kialakult gyulladt kötőszövetet pedig az égetett, roncsolt, fehér géz, illetve az árnyként megjelenő fekete fólia jeleníti meg. A művek hatását a megvilágítás, „átvilágítás” fokozza, ami az orvosi képalkotás témakörébe is illeszkedik, a röntgenképek elemzésére a radiológusok gyakran használnak *lightboxot*³. Ennek ötlete a munkafolyamat során, véletlenszerűen keletkezett: egy kisebb nyomatdarabot a lámpa fénye elé tartva felismertem, hogy milyen élővé válik így a nyomat, milyen izgalmas hatás jön így létre. Az első képpár felületére LED-sor van rögzítve organikus, nonfiguratív vonalban, ami bekapcsolásra bizonyos részeket megvilágít, ezáltal fókuszba helyezi a nyomatok és a géz anyagszerűségét. Ezzel az egyszerű vonalvezetéssel és a megvilágítással a teljes látvány összefogása és ezzel egy időben a részletek kihangsúlyozása volt a célom. A másik képpár elemei *lightboxok*, amik egyfajta árnyjátékra adnak lehetőséget: itt az egészséges tüdő lenyomata eredetiben szerepel, a nem funkcionáló tüdőrészeket pedig a fény bekapcsolására előtűnő fekete árnyak adják, a kép tehát ebben az esetben is kétfázisú.

Mindebből egy pontos szerkesztésű, átgondolt kivitelezésű alkotómunka rajzolódhat ki az olvasó előtt, de ennek ellenére a folyamatot inkább az intuíció jellemezte. A tanárainnal, alkotótársaimmal való konzultációk, hozzáértők technikai segítsége és az idő tisztította le belső képzeteimet, grafikai felfedzéseimet a megvalósulásig. Az alkotófolyamat során nem használtam kifejezett előképeket, viszont az anyag roncsolása kapcsán – amit a maszkok rétegekre bontásában, tépésében, valamint a betegséget megjelenítő géz égetésében, szakításában, szálakra bontásában alkalmaztam – megkerülhetetlen Alberto Burri munkássága. A tartalom szintjét nézve pedig rengeteg olyan művészt találunk a kortárs képzőművészeti szcénában (ittthon és külföldön egyaránt) akik

³ Lightbox: hátulról megvilágított, áttetsző felület. Használatos a reklámparban (világító hirdetőablak), az egészségügyben és a képzőművészetben.

saját betegségeket, gyógyulásukat dolgozzák fel egy művészeti projekten keresztül. A hazai művészek közül kiemelném Drozdik Orsolya *Biológiai metaforák* (1984) és Beliczay Zsófia *Rákmelők* (2019) című sorozatait. Drozdik és Beliczay az enyémhez hasonló „sejtig hatoló magatartással”, mikroszkopikus képeket, testmetszeteket is használt munkái kiindulópontjául. Ugyan esetükben az alkotófolyamat *önterápiás aktusként értelmezhető* (Széplaky, 2021) én ezt nem tartom magamra érvényesnek, bár tragikomikus tény, hogy először épp ennek a munkának a bemutatóján, a kari TDK konferencián fertőződtem meg koronavírussal. Bízom benne, hogy munkám megszólít, elgondolkodtat és maradandó élményt nyújt mindazoknak, akik elidőznek előtte.

A művek adatai⁴

Technika: sokszorosító grafika, vegyes technika (farost, karton, géz, textil, lightbox, LED). Méret: 4 darab 92×52 cm-es lemez (ebből 2 darab lightbox). Installálásukhoz áramforrás szükséges.

Irodalom

- Császár, L. (2022). CoronArt – Művészet a korona idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 97–130. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.97.130>
- Klein, J. (2021). What is artistic research? *Gegenworte* 23, Berlin-Brandenburgische Akademieder Wissenschaften <https://gloriagduran.com/wp-content/uploads/2012/11/Klein-ON-ARTISTIC-RESEARCH.pdf> u.l.2022.10.15
- Smith, Roberta (2015). Man of Steel, and Burlap. *The New York Times*. Oct. 9, 2015, Section C, 21. <https://www.nytimes.com/2015/10/09/arts/design/alberto-burri-a-man-of-steel-and-burlap.html> u.l.2022.10.15.
- Széplaky, G. (2021). Énrombolás és testtudat – Női alkotók betegségprezentációi. *Új Művészet* 32(12), 23–27.

⁴ Somogyi Zsuzsanna további munkái a *Mester és tanítván* 8. pdf-kiadványának mellékletében található.

NEVELÉS- TUDOMÁNY

Kisiskolások erőszakmentes kommunikációjának tanítását segítő interaktív mesekönyv fejlesztése

Lektor: Aggné Pirka Veronika

Absztrakt

Napjaink társadalmi-gazdasági kihívásaira adekvát reakciókat adni nem egyszerű. A gyermekek felkészítése e felgyorsuló, folyamatos változással teli, ismeretlen jövőre szintén nem az. Ami örök az ember fejlődéstörténetében, az a ma kevésbé hangsúlyos közösségi lét jelentősége az ember életében, az együttműködés a nevelésben – oktatásban és a családokban egyaránt. A bemutatásra kerülő kutatás az ELTE TÓK részvételével zajló UKids nemzetközi projekt középpontjában álló szociális vállalkozóképességre nevelés részterületére, az együttműködésre nevelésre, helyezte a hangsúlyt. Gyakorlati célként egy gyermekeknek szóló interaktív mesekönyv megalkotását tűzte ki, mely játékos módon vezeti őket az erőszakmentes kommunikáció megtanulása felé. A munka empirikus kutatási szakaszában felnőttekkel és gyermekekkel is dolgoztunk. Kombinált stratégiát alkalmaztunk: dokumentumelemzéssel vizsgáltuk a NAT-ot és a gyermekek tankönyveit, kérdőívvel tártuk fel a gyermekek nevelési környezetében élő felnőttek nézeteit (N=145), interjút készítettünk tanítókkal (N=4). A téma jellegzetessége miatt nem maradhattak ki a gyermekek sem: negyedikes tanulók (N=16) fotókra mint indukciós elemekre épített játékos gyermekinterjúit vettük fel az érzelemfelismerő képességük vizsgálata céljából saját fejlesztésű eszközzel. Eredményeink bizonyították, hogy kisiskolás korban az együttműködésre nevelés, a proszociális viselkedésre nevelés kiemelten fontos lenne, amihez jelenleg az oktatási program és eszközök hiányoznak.

Bevezető

Változó világunkban nemzetközileg megélnékült az érdeklődés a széles értelemben vett fenntarthatóságra nevelés iránt, melybe beleértendő

¹ Hercz Mária <https://orcid.org/0000-0003-1760-0531>

a felelős állampolgárságra, ezen belül a szociális vállalkozóképességre nevelés is, tehát annak a rendkívül összetett kompetenciának a meg-alapozása, amelynek egyes elemei már kora-gyermekkorban kezdenek kialakulni, s erre építve az iskolai nevelés támogatásával felépül felnőtt-korra pro-aktív állampolgár, akinek meggyőződése, hogy a saját szintjén részt vehet, és részt is vesz saját sorsa, és a világ pozitív irányú alakítá-sában (Hercz, 2019).

A *vállalkozóképességre nevelést* gyermekkorban nem gazdasági, ha-nem szociális nézőpontból értelmezzük: a gyermek saját magára, és szűk környezetére reflektál kezdetben, kiáll magáért és másokért úgy, hogy közben tekintettel van másokra, nem ítélkezik, nem sért, a saját lehetőségei szerint *vállalkozik* az őt érő apró, majd növekvő kihívásokra, észreveszi a problémákat, és a saját szintjén igyekszik megoldani.

A gyermekideál, aki ehhez a célhoz tartozik aktív, motiválható, pozi-tív énképpel és énhatékonyság-tudattal rendelkezik, ismeri erősségeit és fejlesztendő tulajdonságait, és tapasztalataira építve hiszi, hogy értékes és hasznos tagja a közösségnek. Vállalkozó, kreatív, innovatív, empati-kus. Vajon a jelenlegi nevelési-oktatási rendszer tudja-e biztosítani a megfelelő tapasztalatokat és a szemléletet Európa-szerte, így hazánk-ban is? Megvannak-e a pedagógusoknak az eszközei, hogy az évek során szociális vállalkozóvá neveljék a gyermekeket? Ha nem teljesen, akkor hogyan, milyen eszközökkel lenne ez lehetséges? A UKids nemzetközi projektben hat ország pedagógusképző egyetemi oktatói, hallgatói, a gyakorlóiskolák vezető tanárai és az ott tanuló 8-10 évesek közös te-vékenységre épülően játékos, kihívás-alapú tanulásra épülő projek-teket fejlesztettek és próbálták ki e témában (Hercz és Lindner, 2020). Az ELTE TÓK UKids Nemzetközi Kutatóműhelyében a projektzárást követően is folyó munkához kapcsolódik a jelen tanulmányban bemu-tatásra kerülő kutató-fejlesztő munka is, melynek középpontjában az együttműködésre nevelés áll, s egy kétéves folyamatot mutat be a gon-dolat felmerülésétől az elméleti alapok feltárásán, a többirányú empiri-kus kutatáson át egy nevelési-oktatási eszköz, egy interaktív mesekönyv kifejlesztéséig. A kutatás tehát a szociális képességfejlesztés rendkívül szerteágazó tematikus területei közül az osztálytermi gyakorlatban leg-látványosabban megjelenő, és egyben talán legeredményesebben mo-derálható részterületre, a konfliktusok kérdéskörére, s a hozzá szorosan kapcsolódó szociális kommunikációra fókuszál.

A kutatás elméleti keretrendszere: néhány kiemelt kérdéskör

Munkánk általános alapjaként a tágabb értelemben vett szociális kom-petenciák fejlesztését s ennek lehetőségeit, ezen belül a szociális kom-

petenciára, az érzelmi- és proszociális viselkedésre nevelés, a szociális vállalkozóképességre nevelés, s az ehhez elengedhetetlenül szükséges erőszakmentes kommunikáció (EMK) tanításának lehetőségeit tekintettük át. E részfejezetben az eredeti kutatásokból (Seres, 2022; Hercz, 2019; Hercz és Lindner, 2020) kiemelt részleteket fűztünk össze tanulmányunk alapjaiként.

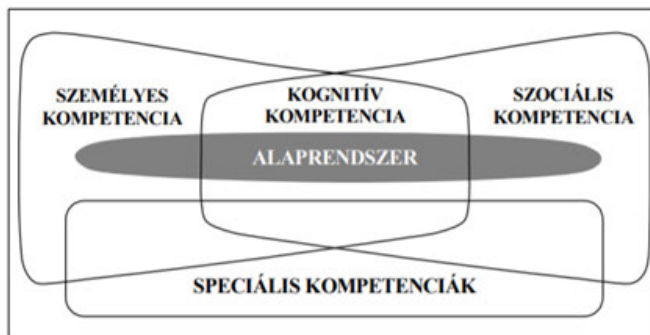
A szociális kompetencia és a proszocialitás

Evidencia, hogy a 21. századi nevelés kompetencia-alapú, hiszen a gyorsan változó világban az egyén kompetenciáira épülően tud sikeresen alkalmazkodni, új dolgokat elsajátítani, miközben megőrzi integritását. Ezek egyike a szociális kompetencia, vagyis a „*pszichikus összetevők komplex rendszere, mely képessé teszi birtokosát a társadalomba való sikeres beilleszkedésre és aktív részvételre, eredményes interakciókra és viselkedésre, miközben gazdagítja saját személyközi kapcsolatait*” (Hercz, 2011, p. 5). Felmerül a kérdés, hogy kiket nevezünk szociálisan kompetens személynek. Olyan embereket, akik képesek pozitív kapcsolatot kialakítani, a kontextushoz megfelelően kommunikálni, felismerni és szabályozni az érzelmeiket (Campbell és mtsai, 2016).

A pedagógiai szempontból Nagy József kompetenciamodellje (1. ábra) szolgál véleményünk szerint legadekvátabb módon alapul a nevelés tervezés és fejlesztés tervezéséhez, ahogy késői munkájában használja a fogalmat, a fejlődéssegítéshez (pl. Nagy, 2010). Kisiskolás korban a személyiség alaprendszerének fejlesztése szükséges, ahol a személyes, a szociális, és a mindkettő alapjául szolgáló kognitív kompetencia szolgál. A kompetenciákat mint képesség- és motívumrendszereket értelmezi, melyek ismeretek, képességek, készségek, szokások, minták, motívumok, kísérő érzelmek rendszereként működőképeseek (Nagy, 2002).

1. ábra

A személyiség funkcionális rendszere (Nagy, 2000, p.35)



Kutatásunk fókuszában a szociális kompetencia áll, melynek kapcsán a fejlődéssegítés alapjairól szólva Nagy József a proszociális kulcskompetencia és a proszocialitás, a szociális kommunikatív kulcskompetencia, az együttélési, és az érdekérvényesítő kulcskompetencia kérdéskörét különíti el, mutatja be (Nagy, 2010, pp. 180–246). Az érdekérvényesítő kompetencián belül az együttműködési-, a vezetési, és a versengési képességet különbözteti meg, illetve ezek kölcsönhatását mutatja be (Nagy, 2010, pp. 238–239).

A *proszocialitás* meghatározásában a tudományos közéletben nincs egységesség, de összességében minden olyan szándékot így hívunk, ami mások javát szolgálja (Thompson, Newton 2013; Hegedűs, 2016) belső motiváció által, bármiféle külső indítástól függetlenül (Bierhoff, 2007; Eisenberg, 1982). Kulcsfontosságú hozzátenni ugyanakkor azt is, hogy ez a társas interakció akkor megfelelő, ha a mérleg nyelve nem billen el és a felek érdekei hasonlóképpen érvényesülnek (Nagy, 2002). A proszociális attitűd számos viselkedési elemből tevődik össze. Hegedűs (2016, pp. 16–38) munkájában összegyűjtötte a szerinte a tudományterületre legnagyobb hatással bíró kutatóktól (Bar-Tal, 1982; Eisenberg, 1982; Fülöp, 1991; Eisenberg és Fabes, 1991; Caprara és mtsai, 2000; Schroeder és mtsai, 1995; Grusec és Sherman, 2011), hogy ezek a viselkedések a segítségnyújtás, a megosztás, az együttműködés, a támogatás, a védelem, az aggódás, a vigasztalás, a kárptólás, az előzékenység, valamint a másik iránt érzett részvét.

A proszocialitást már kora gyermekkorban elsajátítva e viselkedésminták segítik a közösségépítést, a közös munkát is az iskolában és a hétköznapi életben egyaránt. Schwartz és mtsai (2001) úgy vélik, hogy a proszociális viselkedés kutatási eredményei egyöntetűen mutatják, hogy a segítő, együttműködő viselkedés egyik forrása a meleg, elfogadó osztálytermi légkör, melynek fő alakítója maga a következetes, hiteles és az érzelmeket jól kezelő pedagógus. Ilyen légkörben a kortársak viszonyában is több pozitív elem megfigyelhető.

Szociális- és érzelmi nevelés

A proszocialitásra nevelés Nagy József szerint (2010: p. 240) úgy valósulhat meg, ha a pedagógus rendszeresen teremt segítő együttműködési lehetőségeket, például együttes cselekvést, közös feladatmegoldást épít a tanításba. Kiemeli azt is, hogy nem csak az osztály, hanem az iskola életének is szerves részei kell, hogy legyen ez a pedagógiai szemlélet, tehát a tanórai, tanórán kívüli, és az iskola által működtetett iskolán kívüli tevékenységekben is kell, hogy legyen a gyerekeknek alkalmuk a segítő együttműködést gyakorolni.

A nevelés és fejlődéssegítés során a szociális és az érzelmi elemek nem választhatók ketté, tudományosan a nevelési területről mint szociális és érzelmi tanulásról beszélünk (*social emotional learning* pl. Cefai és mtsai, 2014). A kognitív, szociális és érzelmi készségek és képességek együttesen fejlődnek, egymás működését támogatják (Zsolnai, 2013, 2014). Közismert tény, hogy a gyermekek szociális viszonyainak többsége erősen érzelmvezérelt (Hegedűs, 2019). Az érzelmek „*egyik alapvető funkciója az emberi viszonyok kialakítása, összetartása és szabályozása*” (N. Kollár és Szabó, 2017, p. 230)). Vizsgálatok igazolják, hogy az érzelmek pozitív hatással vannak a kognitív funkciók megfelelő működésére (Salovey és mtsai, 2000), és az érzelemszabályozás a szociális beilleszkedés szempontjából elengedhetetlen (Péter, 2007).

Az érzelmi nevelés során kiemelt figyelem illeti az empátiát, mely az altruizmus (önzetlenség) legkisebb egységének is tekinthető (Hegedűs, 2016), így ennek definiálása is nélkülözhetetlen. Budai (1978: 41.) a tudatosságra hívja fel a figyelmet a folyamat során: „*empátiává a beleélés akkor lesz, ha az élményt tudatosan feldolgozzuk, és a másik emberből megértett összefüggéseket önmagunk számára megnevezzük és értelmezzük.*” Szító (2007) úgy véli, hogy nem elegendő a másik mondandójának megértése, azt is tudni kell hallani, hogy a másiknak mi volt a célja a közléssel. Az empátiával kapcsolatos érzelmek determinálják a különböző értékeket, viselkedési módokat. A másik ember distresszéből eredő érzelmi választ ad, így az egyén képessé válik a másik félhez hasonló érzelmi állapotot megélni (N. Kollár és Szabó, 2017).

Az érzelmi nevelés, kiemelten a szociális viselkedésben szerepet játszó érzelmekre nevelés része a szociális vállalkozóképessegre nevelést célzó UKids programnak is (Hercz és Lindner 2021), melyben egyéni és közösségi projekteken kihívás-alapú tanulással sajátíthatják el a 8-12 éves gyermekek az empátia és az annak alapjául szolgáló erőszakmentes kommunikáció alapját is. A gyermekek megtanulják érzelmeik észlelését, megnevezését, kifejezését a program során (Hercz és mtsai, 2020).

Kommunikáció, kommunikációs zavar és a konfliktusok

A szocializáció folyamatában kulcsfontosságú, hogy a felnőttek segítsék a gyermekeket az érzelmek megnevezésének, értelmezésének, szabályozásának és az ezekre adott reakciók elsajátításában. Ennek fő módja a kommunikáció,

Az iskolában a tanár-diák és a diák-diák között lejátszódó személyes kommunikációs folyamatban kölcsönhatásba kerülnek egymással a felek, hatnak egymásra. Ezek az interakciók befolyásolják a kapcsolatukat, a lelkiállapotukat, a légkört, és fejlesztik a személyiségüket, intellektusukat

és társas készségeiket (N. Kollár és Szabó, 2017). Budai (1986) minden információáramlást kommunikációnak tart, függetlenül a jelek és azok rendszerének, kódolásának milyenségétől. A hatékonyságát csökkentő gátló komponensek a kommunikáció zavarához vezetnek (Horányi, 1999), melynek megelőzéséhez vagy megoldásához nem elegendők a fejlett kommunikációs készségek (Szőke-Milinte, 2018). A kommunikációs zavar az iskolai konfliktusok legfőbb okozója. *„A pedagógiai kommunikációs kapcsolat minőségén múlik a pedagógus-gyermek kapcsolat minősége, ami a megismerés, a nevelés tulajdonképpeni keretét határozza meg”* (Szőke-Milinte, 2018, p. 110).

A konfliktus kifejezést manapság arra a helyzetre használjuk, amikor egymással szembekerülnek az érdekekben, értékekben, érzelmekben, meggyőzésekben vagy viselkedésmódokban gyakran rejtett ellentétek. Sokan elkerülendő, negatív jelenségként tekintenek rá, de a mindennapi élet elkerülhetetlen velejárója, ami gyakran az előrehaladás, fejlődés serkentője lehet, ha megfelelően van kezelve (Szekszárdi, 1987; Rudas, 2014). A gyermekek szociális viszonyainak többsége erősen érzelemvezérelt (Hegedűs, 2019), a diákok közötti konfliktusok leggyakoribb fajtája a verbális agresszió, majd a kiközösítés és végül a tettlegesség (Birloni és Sík, 2013). A konfliktuskezelési módszerek a megfelelő kommunikációra, a felek közötti önkéntes tárgyalásra épülnek (Rudas, 2014). A kommunikációs zavarból eredő konfliktushelyzetek nagy része valószínűleg elkerülhető lenne egy megfelelően használt kommunikációs modellel, mely próbál a szavak mögé nézni és megoldást keres a problémára ahelyett, hogy folytatná annak gerjesztését. Berckhan (2017: 94.) szavaival élve: *„A gonosz csipkelődések homokot szórnak a fogaskerekek közé. Ne folytassuk a homokszórást, hanem kérdezzük meg, hol került be a homok?”*

Az erőszakmentes kommunikáció

A UKids szociális kompetenciafejlesztő program általános alapjául szolgáló zsiráfnyelv – sakálnyelv megtanítása tudományos megnevezéssel az erőszakmentes kommunikáció elsajátíttatása a Rosenberg (2005) által kifejlesztett erőszakmentes kommunikáció (EMK) olyan módszert ad a kezükbe, mellyel a gyermekek is önmaguk tudják erőszakmentesen megoldani a problémákat.

„Az EMK olyan nyelvi és kommunikációs készségeken alapszik, amelyek a legnehezebb helyzetekben is segítenek megtartani emberségünket” (Rosenberg, 2001, p. 11). Szükséges eleme az empátia és az őszinte önkifejezés, mellyel a másik fél együttérző odafigyelését lehet elérni. Négy alkotóelemből áll a modell: (1) az adott szituáció megfigyelése; (2)

az érzések azonosítása, amit akkor érzünk, amikor a szituáció megtörténik; (3) az érzéseket kiváltó szükségletek, érzések, vágyak felismerése; (4) konkrét cselekvésre irányuló kérdés megfogalmazása, „amiket életünk gazdagabbá tétele céljából kérni óhajtunk.” (Rosenberg, 2001, p. 14). A kommunikációt két nagy csoportra osztja: a minősítő, erőszakos sakálnyelv, mely az erőviszonyoktól függően vagy támadó, vagy meghunyászkodó, illetve az erőszakmentes, együttérző kommunikáció, melyhez a zsiráf szimbólumot kapcsolta. A zsiráfnyelv alkalmazója saját szükségletei kielégítésére törekszik úgy, hogy közben figyelembe veszi a környezete igényeit is.

Ez a nevelés *„olyan közösséggé alakítja az iskolában tanulókat, ahol minden egyes diáknak ugyanannyira érdeke a többi diák segítése tanulási célja elérésében, mint saját céljának elérése”* (Rosenberg, 2005: 115.). Később pedig nagyobb a valószínűsége annak, hogy felnőttként ezzel a tudással inkább egy erőszakmentes megoldást alkalmaznak egy mindennapos konfliktushelyzet során.

Érzelmi nevelés különféle nézőpontokból: a kutatás jellemzői

Kutatási kérdések

Tudományos diákköri dolgozatom írása során arra törekedtünk, hogy az együttműködésre, proszociális, előrevivő viselkedésmintákra való nevelés lehetőségeit és gátjait megismerjük. Eközben olyan kérdésekre kerestük a választ, mint: Milyen mértékben jelennek meg az érzelmi nevelés lehetőségei az új NAT-ban? Megfelelő alapot nyújt-e a hozzá készített olvasás és etika tankönyvek? Melyek az alsó tagozatos konfliktusok legfőbb kiváltó okai a pedagógusok és a kisiskolás gyermekek közelében élő felnőttek szerint? Hogyan vélekednek az EMK-modell általános iskolai oktatásba való beépítéséről? Mennyire tudják negyedik osztályra a gyermekek felismerni és elkülöníteni az érzelmeket? Valamint a pedagógusok szerint fontos tanórai kereteken belül a tudatos érzelmi nevelés?

Módszerek és eszközök

A téma és a célcsoport speciális jellemzői miatt kombinált kutatási stratégiát használtunk. A szakirodalmi tartalom feltárását, az elméleti háttér megismerését és a fő fogalmak tisztázását követően *dokumentumelemzéssel* tekintettük át a proszociális viselkedésre való nevelés lehetőségeit a tanítás tartalmi szabályozását tartalmazó alapidokumentumban, a legújabb kiadású 2020-as Nemzeti Alaptanterv alsó tagozatosokra vonatkozó részében, valamint az osztálytermi megvalósulását a legtöbb iskolában alkalmazott, Oktatási Hivatal által kiadott olvasás

és etika tankönyvek tartalmában, ami jelenleg csak az első két évfolyam számára elérhető.

Ezt követően *kérdőíves kutatással* gyermeket nevelő felnőttek vélekedését tártuk fel az alsó tagozatos konfliktusok legfőbb kiváltó okairól, az erőszakmentes kommunikációról, valamint annak alkalmazhatóságáról (N=145 fő). Négy pedagógussal készített félig strukturált *interjúval* árnyaltuk a tapasztalatokat az általános konfliktusokról, melyekkel nap mint nap szembenéznak a tanítók, az érzelmi nevelés szükségességéről és kivitelezhetőségéről a tanórákon, valamint az erőszakmentes kommunikációban megbújó lehetőségről. A *fotoelemzéssel kombinált gyermekinterjú* lehetővé tette a célcsoport közvetlen vizsgálatát és az addig szerzett tapasztalatok megerősítését. A tizenhat fős gyerekcsoport érzelmfelismerő és kifejező képességének megfigyelése érdekében könnyen azonosítható és komplexebb érzelmet tükröző gyermekarcokat ábrázoló képek kerültek felhasználásra, melyek lefedik az ekmani hat alapérzelmet: a dühöt, az undort, a félelmet, az örömet, a szomorúságot és a meglepődést. Ezeket kellett először a gyerekeknek a *Pozitív, jó érzések, Helyzettől függő/ semleges érzések* és *Negatív, rossz érzések* kategóriákba besorolni, majd a szerintük megfelelő kifejezést hozzájuk párosítani. A kiemelkedő vagy ellentmondásos reakciók egyesével kerültek átbeszélésre külön-külön a gyerekekkel, mely szintén érdekes tapasztalatokkal szolgáltak.

A mesekönyv fejlesztését megalapozó kutatás néhány kiemelt eredménye

A kutatást megalapozó szakaszban az érzelmi és a proszociális nevelés céljait és a nevelés lehetőségére szolgáló taneszközöket tekintettük át. A nevelést és oktatást szabályozó *dokumentumok* közül a NAT-ot (2020), a taneszközök közül a második osztályos olvasás és etika tankönyv olvasmányait tekintettük át.

Megállapítottuk, hogy számos műveltségi területen 1-4. osztályban megjelenik a proszociális magatartáshoz elengedhetetlen kompetencia- és személyiségfejlesztés, az irodalmi és zenei művek elemzése és eljátszása, a különböző konfliktushelyzetekbe való betekintés által. A tisztelettudó kommunikációra, az együttműködésre nevel az érvelés alapjainak elsajátítása, a kooperatív tevékenységek, az együttjátszás és a tevékenykedtetés. Mégis úgy véljük, hogy a tanterv több elemet túl későn vezet be.

A vizsgált tankönyvek felépítése és feladatai kevés teret biztosítanak a közös munkára, az együttműködésre és a hatékony páros és csoport-

munka alapjainak letételéhez. Az elfogadásra, az empátiára és az érzelmkifejezésre számos mesén keresztül lehetne a gyermekeket ráhangolni, ezt a lehetőséget viszont úgy véljük, hogy a szerzőik nem használták ki kellően. Nem jelenik meg az összes alapérzelem, kevés a gyerekekhez valóban közel álló konfliktus bemutatása, a megoldásukról való beszélgetésnél pedig a tanító kreativitása és tudása számít inkább.

Az empirikus szakasz tapasztalatainak összegzéseként kiemelhetjük, hogy az alsó tagozatban előforduló konfliktusok fő kiváltó oka egyrészt a megfelelő kommunikáció és érzelmkifejezés hiánya, de más elemek is jelentősek. A kérdőív és a pedagógus interjúk eredményei a konfliktusokról való vélekedés során néhol eltérő. A bullying különböző formái és a kiközösítés szinte a válaszadók 80%-a szerint megjelenik kisiskoláskorban, ennek ellenére a szóban megkérdezett pedagógusok a megfelelő intézkedések mellett csak szélsőséges esetben találtak vele. A kérdőív adatai szerint a legjellemzőbb a tanóra zavarása, de erről is különböző véleményekkel voltak a szóban megkérdezett pedagógusok. A lopás mind a két esetben a lista végére került. A kérdőívet kitöltők 75%-a szerint tapasztalja jellemzőnek, míg a pedagógusok az első helyre tették a verekedést, mely a nem megfelelő kommunikációból vagy annak hiányából származik. A kommunikációra vonatkozóan a kérdőívben a válaszadók fele szerint a nem megfelelő érzelmkifejezés okoz sok problémát. Egyetértenek abban, hogy nem rendelkeznek azon képességekkel a diákok, melyek az érzelemszabályozáshoz, illetve az EMK alapjainak használatához kellenek. A kérdőív kitöltőinek véleménye szignifikánsan eltért abban a tekintetben, hogy mennyire fontos a kommunikáció, a szociális problémamegoldás tanítása.

Az interjúkban részt vevő tanítók között senki sem ismerte igazán az EMK modellt, de pozitívan értékelte a bemutató videó után, és a tudatos érzelmi nevelés elengedhetetlen szerepéről is beszámoltak.

A gyermekek fotóelemzéssel kombinált interjúja alapján megállapítható, hogy a gyermekek érzelemfelismerő képessége nem megfelelő. Szókincsük hiányosságai szembetűnők voltak.

A kutatás során egyértelművé vált, hogy iskolai kereteken belül a személyiség emocionális részével is ugyanolyan fontos tudatosan foglalkozni, mint a kognitívval. A kutatás kiemelt célja egy kisiskoláskorú gyermekek számára létrehozott oktatási segédeszköz volt, amely interaktív mesekönyv formájában a pedagógusoknak és szülőknek is segítséget nyújt az erőszakmentes kommunikáció alapjainak elsajátításában és tanításában.

A mesekönyv fejlesztése és megvalósulása

A mesekönyv születése

A kutatásra épülő mesekönyv megalkotása az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-1 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatással valósulhatott meg.

Miért pont mesekönyv? Az iskolai légkör sokkal szabályozottabb és korlátoltabb kapcsolatfelvételt biztosít a kortársakkal és a pedagógusokkal is egyaránt (Zsolnai, 2013). A mese szerepe is jelentősen csökken az életkor előre haladtával, pedig a mesehősökkel való azonosulás jó alkalmat biztosít a különböző szociális helyzetek értelmezésére, és az azokra adott megfelelő reakció elsajátítására (Zsolnai, 2006). *„Ha egy gyermek az érzelmek világában jártassá válik, úgy bízhatunk abban, hogy saját belső élményein túl társainak belső világára is érzékenyebben tud figyelni, arra reagálni, mindezzel pedig széles körben kap támaszt a világban való helytállásához”* (Fehér és Runyó, 2018, p. 173). Ezt igazolták a pedagógusok is a szóbeli kikérdezés során.

A könyv tervezett felépítését a Tudományos Diákköri Konferenciára készített tanulmányban (Seres, 2022) közzöltük, jelen tanulmányban a már elkészült formát tekintjük át a vizsgálatok eredményeivel összevetve. Szerkezete Rosenberg *A szavak ablakok vagy falak* (2001) című művében leírt erőszakmentes kommunikáció modell alapján épül fel, mely egy *„olyan nyelvi és kommunikációs készségeken alapszik, amelyek a legnehezebb helyzetekben is segítenek megtartani emberségünket”* (Rosenberg, 2001, p. 11).

Könyvben található példaszituációk ötleteit a pedagógus interjúkból, a kérdőív válaszaiból és a gyerekekkel töltött idő alatt szerzett tapasztalatokból, konfliktushelyzetekből merítettük. Az időbeli előrehaladása során a szereplők fejlődnek jellemükben, egymást segítik a modell elsajátításában, ezzel ösztönözve az olvasót is erre. A tervezés során fontos volt, hogy rövid, egy-egy tanórán is feldolgozható történetekkel találkozhassanak a gyermekek, mely példaként szolgál és jó kiegészítés lehet egyéb programokhoz. Akár otthon, a szülőkkel is meg lehessen ismerkedni vele, ezzel segítve a modell beépítését a családi kommunikációba is.

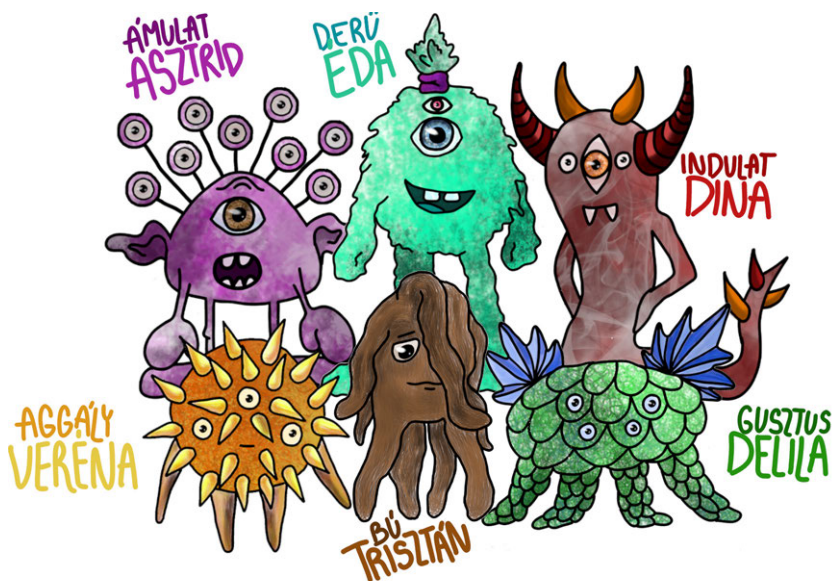
A kötetet online formában készült, mert felépítése miatt könnyebben kezelhető az elektronikus formátum, valamint így többen is hozzáférhetnek. A tördelése pedig alkalmas arra is, hogy nyomtatott formában kerüljön a gyermekek elé. Az illusztrációkat magam terveztem hozzá.

A kötet fő tartalmi jellemzői

A bevezető során az emberek előtti időbe kerül az olvasó egy Bonsza nevű városba, ahol különös lényekkel ismerkedhet meg. A mindennapjaik a miénkhez hasonlóan telnek, csak a szereplők kinézetében tükröződik a bennük megbúvó domináns érzelem (2. ábra). Így találkozhatunk a puha szőrű Derűék, a sokcsápós Búék, a hegyes szarvú Indulaték, a tuskés Aggályék, a sokszemű Ámulaték és a pikkelyes Gusztusék mellett vegyes érzelmeket tükröző lényekkel is. Főszereplőnk viszont különbözik mindenkitől: Holda kinézete egyszerű, letisztult, személyisége pedig kedves, elfogadó és empatikus. Amikor a városba költöznek özszebarátkozik Verénával, az Aggály családból és négy fejezeten keresztül négy tanácsot fogalmaz meg, melyek az erőszakmentes kommunikációt tanítják osztálytársának. A szereplők keresztneveit tudatosan választottam, hogy tükrözzék személyiségüket.

2. ábra

Az interaktív mesekönyv szereplői: Bonsza város lakói (Terv és grafika: Seres Sába)



A kötet felépítése – az EMK modell lépései alapján a kutatás eredményeivel összekapcsolva

1. Megfigyelés

A gyerekek erősen érzelem-vezéreltek (Hegedűs, 2019), ami a kérdőívől és a tanítói interjúkból is jól látszott, így nehéz minősítés nélkül megfigyelni az adott szituációt. A kötet első fejezetében Holda ezért arra kéri barátját, hogy írjon egy listát, ahol megfigyeli osztálytársai érdekes viselkedését. A közös elemzés során látszik, hogy a megfigyelés valójában értékelés és nem a valóságot tükrözi, csak Veréna véleményét. A helyzetek átbeszélése közben ráérez arra, hogy hogyan tudja ítélkezés nélkül látni a valóságot. Ez segít az olvasó számára is, hogy egy konfliktus során közös alapot tudjon létrehozni az érintett felekkel és önmagával is elfogadóbb legyen.

2. Érzelmek

A bevezető gondolatok igazolják, hogy elengedhetetlen az érzések pontos azonosítása, amit akkor érzünk, amikor a szituáció megtörténik. A kutatás is rávilágított arra, hogy a kisiskolás korú gyermekek nem rendelkeznek azon képességekkel, melyek ezt elősegítik. A szókinccs és az érzelemkifejezés hiányosságairól való pedagógus vélekedést és kérdőíves válaszokat erősítette a gyermekekkel végzett vizsgálat is, mely során az is körvonalazódott, hogy több gyereknek nem csak az érzelmek felismerése, de kellemes és kellemetlen csoportba való besorolás is nehézséget okoz.

Ebben a részben Holda egy változóan sikerült matematika dolgozat kiosztásakor ezért megkéri Verénát, hogy figyelje meg, mit érezhetnek a többiek. A válaszaiból kiderül, hogy az érzelmek megfogalmazása helyett vélemények kerültek a papírra. Ekkor megtanulja, hogy hogyan fogalmazzon meg kritika nélkül valós érzéseket, valamint, hogy van olyan, amikor ellentétes érzelmek is kavaroghatnak bennünk.

3. Szükségletek

A pedagógus interjúból kiderült, hogy problémás magatartású gyermekek érzelemkifejezése gátolt, az érzelem mögött meghúzódó okot nem könnyű kifejezniük, a tanítóknak pedig felfedni. A szükségletek megfigyelése nehéz feladat még egy felnőtt számára is, ezért fontos megtanítani a gyerekeknek, hogy miféle alapszükségletei lehetnek és ha ezek sérülnek, akkor milyen következményekkel kell számolni, megmutatva azt is, hogy milyen fontos, időt szánni az önvizsgálatra. Tudatosí-

tani kell, hogy mindenkinek ugyan azok a szükségletei, ezek az értelmek valódi gyökerei.

A történetben Holda arra kéri osztálytársát, hogy egy hétig figyeljek meg, hogy mi állhat az érzései hátterében, amikor dühöt, szomorúságot vagy valami kellemetlen érzést érzett az iskolában. Ilyen helyzetekben gyakran magukat vagy másokat hibáztatnak érzéseik miatt, ahelyett, hogy a kielégítetlen szükségletet keresnék. Veréna megtanulja a mások és saját szükségleteit látni, az olvasó pedig megismerhet néhány gyakran „kiabáló” szükségletet.

4. Kérések

A kérdőívek és a pedagógus interjúk során is kiderült, hogy a válaszolók nagyrésze szerint a gyerekek nem tudják jól megfogalmazni azt, hogy mire is van szükségük és a nemleges választ is nehezen tudják elviselni, ami miatt kérésük követelés lesz. A jó kérést meg lehet valósítani, a jelen problémájára vonatkozik és figyelembe veszi a másik szükségletét is. Ezt tanulta meg Veréna, amikor osztálytársát, Trisztánt kellett Holdával fogalmazásra felkészíteni. Bár segíteni szerettek volna, Trisztán a benne kavargó érzések miatt nem megfelelően fejezte ki magát, amivel megbántotta segítőt. Végül a jó kérdések, az empátia és a tudatos odafigyelés megoldja a kezdeti problémát.

5. Interaktív történetek

Az utolsó fejezetben rövid történetek találhatóak, melyekkel interaktív módon lehet gyakorolni a tanultakat. A QR-kód vagy a link segítségével letölthető egy-egy Power Point bemutató, mely lehetőségeket kínál a problémás történet megoldására, mint a kölcsön nem kért ceruza esete, a lemondott közös program mögött álló ok kiderítésére, a csoportmunkában való érvényesülésre vagy a testnevelésórán történő csapatválasztásra. Az olvasónak segítenie kell a főhősnek eldönteni, hogy hogyan reagáljon, így megfigyelheti, hogy mi történik, ha együttérzéssel, „zsiráfként” vagy anélkül, „sakálként” kommunikálnak egymással.

Záró gondolat

Tanulmányunkban bemutattuk kutatásunk keretrendszerét és legfontosabb eredményeit a kialakított interaktív fejlesztő mesekönyvre fókuszálva. A mesekönyv kipróbálása során merült fel az a szükséglet, hogy a pedagógusok és a szülők számára a tudományos háttérrel együtt jelenjen meg a kötet, hogy a felnőttek számára is ismert legyen a proszociális

magatartásra nevelés jelentősége, és az erőszakmentes kommunikáció modellje. Beláttuk, hogy a hétköznapi, átlagosan művelt olvasó számára sem ismert, hogy pontosan mit tartalmaz, hogyan segít a gyerekeknek az EMK megküzdni a konfliktusaikkal. Bízunk benne, hogy a közeljövőben megjelenő kötet segít majd pedagógusoknak és szülőknek, és érdekes és tanulságos lesz a gyermekek számára.

Irodalom

- Bar-Tal, D. 1982. Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, 2, 101–124. In: Hegedűs Szilvia 2016. A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- Berckhan, B. 2017. *Verbális önvédelem - Magabiztos válaszok bántó megjegyzésekre*. Bioenergetic Kiadó Kft. Budapest.
- Bierhoff, H. W. (2007). Proszociális viselkedés. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *Szociálpszichológia* (pp. 253–279). Akadémiai Kiadó.
- Birloni, Sz., & Sík, E. (2013). *Iskolai konfliktusok. Az alternatív konfliktuskezelés keretrendszerének kialakítása*. Human Profess Kft.
- Buda, B. 1978. *Az empátia – a beleélés lélektana*. Gondolat. Budapest.
- Buda, B. 1986. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula. Budapest.
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V. – Williford, A. P. – Willoughby, M. T. – Yudron, M. – Darling-Churchill, K. 2016. Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 45, 19–41. In: Turós M. 2019. Az iskolai szocializáció hatékonyságának mérése történeti megközelítésben. Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 42. köt.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica*. 63–73.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, Claudio – Pastorelli, C., Bandura, A., Zimbardo, P. G. 2000. Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302–306.
- Cefai, C. & Cavioni, V. 2014. *Social and emotional education in primary school*. Springer. New York.
- Eisenberg, N. 1982. The development of reasoning regarding prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 219–249). New York. Academic Press. In: Hegedűs Sz. 2016. A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- Engler, Á. 2004. A szociális kompetencia fejlesztése. *Magiszter: A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének Szakmai-Módszertani Folyóirata*, 2(2), 13–31.
- European Commission 2010. *Europa 2020*. Publication Office of European Union. Brussels.

- Fehér, Á. & Runyó, A. 2018. *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban*. II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete. Vác.
- Fülöp, M. 1991. A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle* 41(3) 49-58.
- Grusec, J. E. & Sherman, A. 2011. Prosocial behavior. In Underwood, Marion K. – Rosen, L. H. (Eds.), *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence* (pp. 263–286). Guilford Press. In: Hegedűs, Sz. 2016. A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- Hegedűs, Sz. 2016. A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- Hegedűs, Sz. 2019. A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatba. *Iskolakultúra* 29(9), 21–37.
- Hercz, M. 2011. A szociális és állampolgári kompetencia fejlesztésének lehetőségei a környezeti nevelés területén. In Nahalka István (szerk.) *Tapasztalatok és lehetőségek a kulcskompetenciáknak a környezeti nevelés területén megvalósítható fejlesztésével kapcsolatban; különös tekintettel középiskolákra és a szakképzésre és az intézményközi együttműködés lehetőségeire*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest. 1–30.
- Hercz M. 2019. UKids – a social entrepreneurship program for kids. In Davies, I., Evans, M.; Fülöp, M., Kiwan, D., Peterson, A. & Sim, B. Y. J. (szerk.) *aking action for change: Educating for youth civic engagement and activism*. York, Egyesült Királyság, Anglia : University of York, pp. 47-48.
- Hercz, M., Pozsonyi, F. & Flick-Takács, N. 2020. Supporting a Sustainable Way of Life-Long Learning in the Frame of Challenge-Based Learning. *Discourse And Communication For Sustainable Education* 11: (2) pp. 45-64.
- Hercz, M., Lindner, J. eds. 2020. Szociális vállalkozóképesség fejlesztése gyermekkorban: nemzetközi konferencia és a UKids projekt szakkiállítás. Social entrepreneurship education in childhood: international conference, thematic exhibition based on UKids project. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Horányi, Ö. 1999. A személyközi kommunikációról. In Béres, I. & Horányi, Ö. (szerk.) *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó. Budapest.
- N. Kollár, K. & Szabó, É. 2017. *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve* 1–3. Osiris Kiadó. Budapest.
- N. Kollár, K. & Szabó, É. 2017. *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve* 1–3. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nagy, J. 2000, 2002. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nagy, J. 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó. Budapest.
- NAT 2020. A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
- Péter, L. 2007. *Bevezetés a pedagógiába* (kézirat). Tanulmányi útmutató. Babes-Bolyai Tudományegyetem Távoktatási Központ Pszichológia és Neveléstudományok Kar Iskola- és Óvodapedagógusi Szak. Székelyudvarhely.
- Rosenberg, M. B. 2001. *A szavak ablakok vagy falak - Erőszakmentes kommunikáció*. Agykontroll Kft. Budapest. (ford.: Bojtár Tamás, Rambala Éva)

- Rosenberg, M. B. 2005. *Így is lehet nevelni és tanítani - Erőszakmentes kommunikáció az iskolában és otthon*. Agykontroll Kft. Budapest. (ford.: Hanny Norbert)
- Rudas, J. 2014. A konfliktusokról. In Fülöp Márta (szerk.). *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Géniusz Könyvek, (34), Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.
- Salovey, P. & Bedell, B. T. & Detweiler, J. B. & Mayer, J. D. 2000. Current direction in emotional intelligence research.
- Schroeder, D. A. & Penner, L. A. & Dovidio, J. F. & Piliavin, J. A. 1995. The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles. McGraw-Hill. New York. In: Hegedűs, Sz. 2016. *A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban*. Magyar Pedagógia 116(2), 197–218.
- Schwartz, D., Chang, L., & Farver, J. M. 2001. Correlates of victimization in Chinese children's peer groups. *Developmental Psychology*. In: Zsolnai, A. 2013/b. A szociális viselkedés alakulása kisiskolás és serdülőkorban. In. Molnár, Gy. & Korom, E. (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Budapest. 255–272.
- Seres, S. G. (2022). *Együtt/működünk: Úton egy erőszakmentes kommunikációt fejlesztő mesekönyv felé*. TDK dolgozat, Kézirat. ELTE TÓK. Budapest.
- Szekszárdi, F. 1987. *Konfliktusok az osztályban*. Korszerű nevelés sorozat Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szító, I. 2007. *Kommunikáció az iskolában*. Argumentum Kiadó és Nyomda Kft. Budapest.
- Szőke-Milinte, E. 2018. Kommunikációs zavarok. In Balázs, L., H. & Tomesz, T. 2018. *Utak és útkeresztjeződések: Emlékkötet H. Varga Gyula 70. születésnapjára*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. Eger. 107–116.
- Thompson, Ross A. & Newton, E. 2013. Baby altruists? Examining the complexity of prosocial motivation in young children. *Infancy*, 18(1), 120–133. In: Hegedűs Sz. 2016. A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 116(2), 197–218.
- UN – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2017. *Education transforms lives*. UNESCO Publishing. Paris
- Zsolnai, A. 2006. A szociális fejlődése 4-8 éves korban. *Új Pedagógiai Szemle* (6) 27–37.
- Zsolnai, A. 2011. A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei. In Csapó, B. & Zsolnai, A. (Eds.), *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 83–104.
- Zsolnai, A. 2012. A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 22(9), 12–23.
- Zsolnai, A. 2013. *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Katonadolog? Szülői nézetek és gyermeki vélekedések

Lektorálta: Pozsonyi Ferenc

Absztrakt

A gyermekek családi életre nevelése szinte születése pillanatában kezdődik. A család a maga teljességében veszi körül és neveli, tanítja a gyermeket, ösztönösen és tudatosan távlati célként a felnőtt világban való boldog és sikeres helytállásra.

A pedagógiai gondolkodáskutatásokból köztudott, hogy a nevelői gondolkodás egyértelműen meghatározza a nevelői gyakorlatot, illetve, hogy a szocializáció alatt kifejlődött nézetrendszer tartós képződmény, amely nehezen alakul, nehezen alakítható. A szülői gondolkodás megismerése pedagógiai szempontból azért is érdekes, mert a nevelő-oktató intézményekben a pedagógusok a családi hatásokra épülően nevelnek. E hatásrendszer egyik legnagyobb mértékben rejtve maradó eleme a tágabb értelemben vett nemi szerepekre való nevelés. Mit gondolnak erről a szülők? Hogyan jelenik meg a családi hatás gyermekeikben? E nehezen feltárható kérdésekre keresi a választ pilot jellegű kutatásunk, melynek célja kismintás vizsgálattal feltérképezni szülők és gyermekeik tapasztalatait a tradicionális nemi szerepekről egy konkrét tevékenység, a házimunka tükrében. Eredményeink azt mutatták, hogy a családokban a nemi szerepekre való nevelés a házimunkán keresztül jól vizsgálható. A szülők bevonják gyermekeiket, a hogyanok azonban már a tradicionális vagy modern gondolkodást mutatják.

Kulcsszavak: házimunka, interjú, szerepjáték, nemi szerepek, szülői nézetek

Bevezetés

Az emberiség történelmében a gyermekkép folyamatosan változásban van. A XX. században kibontakozó oktatási és nevelésméleti elgondolások és irányelvek a mai napig iránymutatóak mind a (köz)oktatásban,

¹ Dúzs Miklós <https://orcid.org/0000-0002-6171-2592>
Hercz Mária <https://orcid.org/0000-0003-1760-0531>

mind a családi nevelésben. Az új tendenciákkal párhuzamosan a szülői szerep, illetve a szülőkkel kapcsolatos elvárások egyre hangsúlyosabbá váltak. Bronfenbrenner ökológiai modellje (1979) alapján a gyermeknek a család jelenti a legegységibb ökológiai szintet, az életüket közvetlenül befolyásoló tapasztalatok mikrorendszerét. Ez magában foglalja a fizikai környezetet és azokat a társas mintákat, melyekben a mindennapi rutinnak zajlanak, vagyis az egyén közösségi kapcsolatait (N. Kollár & Szabó, 2004), következésképp fontos annak megismerése, hogy milyen irányelvek és meggyőződés szerint neveli a szülő a gyermekét.

Érdeklődésünk középpontjában a gyermekek családon belüli, házimunkát keresztül történő nemi szerepsajátítása áll. Bár számos kutatás foglalkozik a női és a férfi szerepek változásával a társadalomban, a családban és a háztartásban, a kutatások nem irányulnak a tradicionális értelemben vett szerepek gyermekre gyakorolt hatásvizsgálatára, amely hosszútávon a családi életre való nevelés és az együttműködés szempontjából igen fontos tényező. Célunk tehát az első lépések megtétele a téma feltérképezésében, mely további vizsgálatokat készíthet elő.

Szakirodalmi háttér

A szerepsajátítás sokrétű problémakörét a család, a szocializáció és a szerepjáték kulcsfogalmakra korlátozva tárgyaljuk a releváns pedagógiai, pszichológiai és szociológiai művek áttekintésével.

A *család* szerkezetét és összetételét több szemlélet alapján értelmezhetjük, például feloszthatjuk a társvalasztás endogám vagy egzogám jellege, vagy a családon belüli hatalmi viszonymegosztást alapul vevő matriarchális versus patriarchális kategóriáknál. A néprajzi értelmezés szerint beszélhetünk monogám, poligám, esetleg poliandrán családokról. Mérvadónak tekintjük a családfogalom szociológiai megközelítését, amely ismeri az egyszülős, a többgenerációs, a mozaik családot, továbbá a klasszikus gyermekes családmódellet, mely alatt a monogám házastársi vagy élettársi kapcsolatban élőket és gyermeküket vagy gyermekeiket értjük. Fogalmilag ehhez kapcsolódik a családmag, vagy a nukleáris család fogalma (Kapitány, 2015).

A hagyományos, házasságon alapuló családmódellet egyre kisebb mértékben van már jelen (Hajduska, 2008), melyhez a XX. század társadalmi változásai is hozzájárultak. A korábban domináns „kenyérkereső” férj és „háztartásbeli” feleség módeljét a kétkeresős (dual-earner) családmódellet váltotta fel (Hantrais, 2004), melynek elterjedését a bölcsődei-óvodai hálózat fejlődése is támogatta. Mindennek ellenére a magyar társadalom értékrendjében a nők családanyai szerepe mindig is hangsúlyosabb volt, mint a munkaerőpiaci jelenlét (Murinkó, 2014; Pongrácz, 2011).

Hazai kutatások szerint a magyar családok tradicionális munkamegosztást preferálnak, azaz a nők elsősorban a családi, otthoni munkákat és a gyermekgondozási feladatokat végzik, míg a férfiak feladata a család gazdasági stabilitásának megteremtése és a családfői tevékenység (Kereki & Tóth, 2019). Nagy (2001) megállapította, hogy a háztartási munkamegosztás és a családfői szerep közötti összefüggés nem minden háztartási feladat esetében áll fenn: a hagyományos háztartási munkák, mint a főzés, mosás, takarítás esetében nincs különbség abban, hogy miképpen osztják meg a családtagok egymás között a feladatokat, azonban a vásárlás, a gyermekkel való foglalkozás, illetve a beteg gyermek ápolása esetében megmutatkozik, hogy a családfő nélküli családokban ezeket a feladatokat törekednek közösen, megosztva végezni. A családon belüli szerepmegosztás változása kapcsán Vaskovics (2000) három kategóriát képzett a szerepmegosztás és a női munkavállalás kérdésében: a „konzisztensen modern” attitűdök az egyenlőség elvén alapulnak, a „konzisztensen tradicionális” kifejezésen olyan beállítódást ért, amely a férfihöz rendeli a kereső tevékenységet, a nőhöz pedig a házimunkát és a családot, míg e két szélső álláspont között elhelyezkedő ambivalens, hezitáló, vegyes véleményeket a „modern-tradicionális” elnevezéssel illeti. A 2000-es évek magyar családjainál megfigyelhető volt a „modern-tradicionális” attitűd térnyerése, mely mögött a gyermekkori emlékeken alapuló, hagyományos családmodell iránti nosztalgia állhat (Pongrácz, 2011).

A *szocializációnak* eddig számos meghatározása született, melyben közös, hogy a folyamat során az egyén egy társadalom vagy kultúra tagjává válik. Ennek megoldása Hewstone és Stroebe (2007) összegzésében a viselkedési szabályok elsajátítása, ideértve a társadalmi működéshez szükséges értékek, képességek és ismeretek megszerzését. A szocializáció színtereinek klasszikus felosztása szerint megkülönböztetünk elsődleges (kötődésen alapuló családi-rokonsági kapcsolatokkal megvalósuló) és másodlagos (az előbbieken alapuló, később lezajló) szocializációt, mindkét esetben jellemzően utánzással és modellkövetéssel történik a társadalmilag megfelelő viselkedésmódok elsajátítása, ezáltal a szociokulturális mintázatok alakítása (N. Kollár & Szabó, 2004).

Az utánzás spontán megy végbe, az egyén számos esetben a hozzá legközelebb álló személy észlelt viselkedésmódjait imitálja (Bodnár & Simon, 1997). A modellválasztás indítékai közül bizonyítottan a legerősebb a szeretet, az érzelmileg elfogadó és gondoskodó felnőttet inkább utánozzák a gyermekek (N. Kollár & Szabó, 2004), de Keményné Pállfy (1989) további tényezőket is említ, így a szerepirigységet, a szociális hatalmat, a lehetséges büntetés elkerülését, valamint a modell sikerén felbuzduló empatikus utánzást. Az interiorizáció a szociális tanulás legmagasabb szintje, minek

hatására a modellkövető sajátjaként éli meg az általa kiválasztott modell viselkedését, átveszi véleményét és attitűdjét (Budavári, 2011). A szociális tanulás fontos eleme a szereptanulás, ami során az egyén arra törekszik, hogy vele azonos státusú személyhez igazodjon. A státushoz kapcsolódó társadalmi elvárásokat, normákat és ennek megfelelő tipikus magatartásformát szerepnek nevezzük (Budavári, 2011).

A nemi szocializáció folyamatát számos elmélet tárgyalja, ezek közül hármat emelünk ki: a szociális tanuláselmélet szerint a gyerekek negatív vagy pozitív megerősítést kapnak a nemükhöz kötődő „megfelelő” vagy „nem megfelelő” viselkedésről, a kognitív fejlődés elmélete a gyermekek aktív részvételét hangsúlyozza saját nemi szocializáció kialakításában, míg a nemi sémaelmélet szerint a férfi-női különbségeket hangsúlyozó kultúrákban a gyermekek minden új embert az illető neme szerint csoportosítanak a nemiséggel kapcsolatos hiedelmek mentén (Kretchmar, 2009).

Pedagógiai alapvetés, hogy a gyermek fő tevékenysége a *játék*, amit a különböző társadalmak és kultúrák eltérően értelmeznek (Nelson, 1986). Témánk szempontjából a szerepjáték releváns, Mérei és V. Binét (1975) értelmezésében az ilyen játék örömét a belső feszültség csökkentése adja. A szerepjáték kitalált vagy valós élményanyagot jelenít meg, miközben a játzó gyermek tudatában van a „mintha-helyzet” kettősége (Szász & Péter, 2008). A gyermek játékában erős érzelmi hatást kiváltó események és személyek jelennek meg, a megjelenített cselekvéseknek ő is tevékeny résztvevője. A szerepjáték egyik fő válfaja az elsődleges szocializációs színtér hétköznapiságát megjelenítő családjáték (Millar, 1997).

Zosuls és munkatársai (2009) szerint a lányok átlagosan 18 hónapos korukban már nemi címkékkel látják el a nemileg tipikus játékokat, például az autót, a babát. A gyermekek 1,5-2 éves korukban már képesek megnevezni a nemeket, ezeket használják a beszéd és a játék során is, a háromévesek pedig saját nemük megállapítására is képesek, melyet ruha- és játékválasztással is kifejeznek (F. Lassú, 2016).

Az empirikus kutatás módszertana

A kutatási probléma alapos vizsgálata érdekében kutatásunk három szakaszra tagolódik, melyben a trianguláció érdekében többféle módszert használtunk (lásd az 1. táblázatot).

A kutatás első szakaszában a kvalitatív tartalomelemzés módszerét (Krippendorff, 2019) alkalmaztuk az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán zajló *Szorongás helyett énhatékonyság* című projekt (NKP, 2018-1.2.1.) kvalitatív kutatási fázisának szöveggörpuzsán. A kutatócsoport engedélyével 13 szülői (8 édesanya, 5 édesapa) interjúrészletet elemeztünk a nemi szerepelsajátítással kapcsolatos nézetek megismerése céljából. A

2020 és 2021 között felvett pedagógiai interjúk válaszadó közép- és felsőfokú végzettségű, lakhelyüket tekintve fővárosiak és vidékiek. A tartalomelemzés eredményei vezettek el a kutatás további szakaszaihoz.

A második szakaszba 15 fő, 4-6 éves óvodás gyermeket vontunk be. Analitikus, tárgyi kutatási stratégiát választva az elsőszerző saját fejlesztésű gyakorlati játékát alkalmaztuk (Falus, 2004). A *Házimunka* című játék célja, hogy segítsen feltérképezni a gyermekek tapasztalatait a családjukra jellemző, nemi szerepek függvényében történő házimunka-felosztással kapcsolatban. Bár a játék jól illeszkedik a gyermekek életkori sajátosságaihoz, tervezésekor figyelembe kellett venni a szociokulturális háttértől független használhatóságot, ezért elemei a mindennapi élet legfontosabb teendőire fókuszál. Feltételeztük, hogy a felsorolt házimunkákkal a gyermekek jelentős része találkozik a hétköznapi életben.

A játékkártyákon szereplő emberek és tárgyak egyszerűen rajzoltak, aminek célja az volt, hogy a gyermekek figyelmét ne vonják el az arcok, így segítve a szimbolikus gondolkodást a játék folyamán (1. ábra). A járványügyi vészhelyzetre való tekintettel a játékkártyákat lamináltuk.

1. ábra

Házimunka című játék kártyái (Tervezés és grafika: Krajcsi Viktória)



A játékot egy vidéki kisváros egy óvodai csoportszobájában próbáltuk ki. A játék alapvetően a gyermek egyéni véleményére fókuszál, így a szabadjáték alatt folytattuk le a vizsgálatot, mely során a gyermekek a házimunkát ábrázoló kártyákat és az édesanya-édesapa kártyákat párosították. Az eredményeket a kutató fényképfelvételekkel dokumentálta. A játék jó hangulatban telt és párbeszéd is alakult a kutató és a gyermekek között. Ez a kapcsolat hozzájárulhatott az adatok megbízhatóságának és érvényességének növeléséhez (Punch, 2002).

A *Házimunka* játékkal szerzett tapasztalatok árnyalták és bővítették a harmadik szakasz kutatási kérdéseit:

1. Bevonják-e a gyermekeket a házimunkába, s ha igen, figyelembe veszik-e a nemüket?
2. Játékvásárlás során a szülők figyelembe veszik-e a tradicionális nemi szerepeket?
3. Előfordulnak-e a szülők életében a hagyományos családmódban fellelhető szerepkörök?
4. Mennyire nyitottak a szülők a tradicionális háztartási szerepek elhagyására?
5. Van-e együttműködés a szülők között a háztartási munkák elvégzésében?

E fázisban is a kvalitatív kutatási paradigma volt hangsúlyos, azonban a félig-strukturált pedagógiai interjúkat rövid kérdőívvel is kiegészítettük, melynek válaszai is megbeszélés tárgyát képezték. Az interjústruktúra két nagyobb téma köré szerveződött a gyermek és a házimunka (háztartással kapcsolatos szerepjátékok, bevonás a házimunkába), valamint a család és a házimunka (a szülő gyermekkori emlékei, a szerepfelosztás gyakorlati megvalósulása) kapcsolatok vizsgálatára. Kényelmi mintavételt folytattunk: az elsőszerző lakóhelyén 5 fő édesanyát sikerült toborozni, akik 0-7 éves kor közötti gyermekeket nevelnek. Megkérdezésükre 2021/2022 tanévben sor, az interjúk szövegét rögzítettük, majd gépeltük. Az adatfeldolgozás manuális kódolással a Grounded Theory módszertana szerint történt, a fő- és mellékkategóriákat színmódszerrel rendeztük (Corbin & Strauss, 2015).

1. táblázat

Összefoglalás a kutatás főbb jellemzőiről

Kutatási módszer	Kutatásban résztvevők köre, létszáma	Kutatási szakasz célja
Kvalitatív tartalomelemzés	13 fő vidéki és fővárosi származású szülő: 8 fő édesanya és 5 fő édesapa	Problémakör feltérképezése
<i>Házimunka</i> című gyakorlati játék	15 fő vidéki származású óvodás gyermek	Gyermekek tapasztalatainak megismerése
Pedagógiai interjúk	5 fő vidéki származású édesanya	Szülői gondolkodásuk kutatás

Az empirikus kutatás eredményei

Kvalitatív tartalomelemzés

A társadalmi nemek témájában történt interjúelemzés során egyrészt a gyermek nemével kapcsolatos azonosságokat és eltéréseket a házimunka és a szerepjáték terén, másrészt az ezekhez fűződő szülői elvárásokat vizsgáltuk.

A válaszadó szülők többsége szerepjátékokban nem tartja hangsúlyosnak az általános társadalmi nemi elvárások szerinti kényszerű játékot: *„Óvodás korban még teljesen normális, hogy vegyülnek, és a fiúk is beállnak főzőcskézni a babakonyhába vagy otthon nálunk is papás-mamást játszanak”* (KT7, édesanya). Ugyanakkor helyenként eltérő vélemény is megjelenik, amely a gyermek nemének hangsúlyozására irányul a játékválasztása, s az egyéb tevékenységek nyomán: *„Természetesen persze olyan játékokat kell választani, meg játszani velük, ami kicsit a lány, majd később a nőies dolgokhoz fognak kapcsolódni majd, a fiúknál meg hát ugye felnőttkori dolgokhoz kicsit jobban, olyan dolgokat kell művelni velük”* (KT1, édesapa). Megjelennek a szocializációval és utánzással kapcsolatos tapasztalatok a házimunka témájában: *„A kislányok szerintem érzékenyebbek. Érdeklő őket a házimunka, a takarítás, a főzés. Az anyai dolgokat szeretik utánózni”* (KT2, édesanya). Az utánzásban több helyen tetten érhető a munkamegosztás nemi eltérése és rejtett elvárásai: *„Én azt mondom, hogy egy lány nem biztos, hogy fog nekiállni mi tudom én, fűrészelni, barkácsolni, egerészni, egy fiú talán jobban nekiugrik egy ilyen dolognak. Szerintem ezt ők tudják maguktól mit, hogy kell csinálni, persze lehet irányítani őket egy kicsikét, de nem biztos, hogy kéne”* (KT1, édesapa).

A gyermek akaratának, igényeinek figyelembevételére felfedezhető, miközben érezhető a nemekkel kapcsolatos nemi beskatulyázás is. Két attitűd különíthető el: a nemi különbségeket hangsúlyozó és a nemtől független feladatvégzés mintája. Az utóbbit, az egyik édesapa a gyermek házimunkába való bevonását családi szerepvállalás mentén értelmezi, egyúttal felvázolja az otthoni viszonyokat és a hozzáállást a különböző tevékenységekhez: *„Magától segít otthon, nem erőszakoltuk rá, hogy neki ezt és ezt kell csinálnia. Nálunk a családban sincs olyan, hogy női feladat. Jó nyilván ilyen van, hogy az autót a férfi szereli, de nálunk a háztartás is olyan, ha valakinek nincs kedve mosogatni, akkor én csinálom meg. Mindent megcsinálunk igazából, nálunk a gyerek azt látja, hogy mindent meglehet csinálni. Volt olyan is, hogy kint szereltem és hagytam, hogy segítsen nekem. Nem teszünk, különbséget ebben sem kicsit máshogy nevelünk, mint a többiek”* (KT17, édesapa). Ez alapján a család konzisztensen modern kategóriába tartozik a házimunkával kapcsolatos szerepek

megosztását illetően. A szülő feltételezhetően tudatosan mutatja ezt a példát, a gyermek számára, amelyben nem különülnek el a tradicionális értelemben vett férfi és női szerepek. Ezzel párhuzamosan a gyermek nyitottsága is megfigyelhető, a különböző házimunkák tekintetében.

Az alábbi válasz viszont már a nemi megkülönböztetés attitűdjét tükrözi a feladatfelosztással kapcsolatban: *„Mindig hívom a kisfiamat, ha elkezdek kerti munkát végezni, vagy most itt ugye kis felújítások vagy építkezések kapcsán, bármi kell fúrni-faragni, akkor rögtön hívom a gyermekeimet, hogy akkor gyertek segíteni. És sokszor ugye nyilvánvalóan hátráltatnak a munkámban, de akkor is ott vannak és segítenek. De a kislányomnak, nem szólok, mert ő, bár jönne ő is egyébként, de ő neki inkább ilyen kézműves dolgokat, amiket szokott az anyja csinálni”* (KT9, édesapa). Feltételezhető, hogy a kislány kihagyása a tradicionális értelmezés szerinti fiús feladatból rezonál Kretchmar (2009) szociális tanulás elméletében megfogalmazottakra, miszerint a gyermek a negatív meg erősítés révén tanulja meg, hogy milyen magatartást várnak el tőle.

A nemtől független házimunkába kapcsolódás árnyaltabb megjelenése is észlelhető: *„De amúgy meg nálunk nincs így leszabályozva az, hogy ezek a fiús szerepek, ezek a lányos szerepek, igazából mindenki csinál mindent. Nyilván mondjuk nekik, hogy ezt többségében a fiúk szokták, a fiúsabb szerepekre a fiúkat kérjük meg inkább, illetve hát a Vincét csak, de nincs így lesarkítva, hogy ez most fiús dolog, lányos dolog”* (KT8, édesanya). A válaszadó édesanya családjában alapvetően a modern szerepfelfogás szerint nemtől függetlenül végzik el a feladatokat, de a nemekkel kapcsolatos feladatok elválasztása, szóban történő hangsúlyozása kettősséget mutat.

Házimunka gyakorlati játékok

A játék lefolytatása során a legjelentősebb kutatói észrevétel a család-szerkezetre irányult. A gyermekek közül többen mozaik családban élnek, az ezzel kapcsolatos megnyilvánulások igen érdekesek: a mozaik családban nevelkedő gyermekek többféle mintát láthatnak a házimunka lehetséges felosztásáról a hozzájuk legközelebb álló személyek által. Megfigyelhető volt az is, hogy a gyermekek az édesanyjuk kapcsán választottak először a feltett kérdésre, feltételezhetően azért, mert kötődésük az anya iránt a legerősebb.

A gyermekek válaszai igen vegyes képet mutatnak a család házimunka megosztásával kapcsolatosan, a játék során összesen 66 esetben állították azt, hogy tapasztalataik szerint az adott tevékenységet kizárólag az édesanyjuk végzi el a háztartásban. Kiemelkedő arányú a vasalás, a sütés-főzés, némileg kevesebbszer említették a mosogatást és a porszívózást, még kevesebbszer a mosás-teregetés és a növényöntözés. A szü-

lők együttműködése 36 esetben jelent meg, a kooperáció két jellegzetes esete a bevásárlás és a mosás-teregetés. A mintában a nevelőapával való együttműködés aránya magasabb. Az édesapák önálló házimunkai tevékenysége mindössze 15 említést kapott: kiemelkedő arányban a szerelés, szórványosan a növényöntözés és a bevásárlás.

Pedagógiai interjúk

Az édesanyákkal folytatott interjúkat a nemi különbségekről szóló kötetlen beszélgetés vezette be, mely alapján elmondható, hogy az interjúalanyok véleménye változatos elgondolásokat mutat. Van, aki a nevelési helyzetekben vagy az illemszabályok betartatásában látja a két nem közti különbséget, van, aki játék kapcsán, emellett a szexuális nevelés és a házimunka kérdésköre is előkerült a válaszokban.

A gyermekek házimunkába történő bevonását különböző tényezők árnyalják, így a kor, a szülő és a gyermek tapasztalata, a gyermek érdeklődése, valamint a család szerepfelosztási mintája. Előfordul, hogy az édesanya nem tudatosan vonja be gyermekét a házimunkába, hanem azt a gyermek kezdeményezi: *„A porszívó az mindig egy nagyon érdekes találmány, tehát hogyha előveszem a porszívót, az első percben mindkét gyerekemnek nagyon kell. Nyilván, porszívózik vele két percet”* (PI2). A gyermek lelkiállapota és sikerélménye fontos, tudatosan figyelembe vett szempont is lehet az édesanya számára: *„szóval igen is néha kell, még hogyha nehezebb is, meg hosszabb idő is, meg macerásabb is, de engedni kell nekik is, hogy egy kicsikét, érvényesüljenek, és akkor, én így szoktam hagyni, persze nem mindig, de igyekszem”* (PI4). További fontos tényezőként jelenik meg a hosszútávú önállóságra, stabilitásra való nevelés, mint cél: *„Igen, picit szeretném, hogy ha a fiam nagyobb lesz, hogy ne ilyen anyámasszony katonája legyen, de ugye ezt már eleve próbáljuk úgy nevelni, hogy ne az legyen, hogy bármit nem tud megcsinálni, akkor majd rögtön, jön, hogy anya vagy apa, vagy akármi, hanem legyen minél önállóbb. és hogyha lányom lenne, akkor is ugyan úgy csinálnám”* (PI3). A gyermek tevékenységválasztására korábbi tapasztalatok döntően hatnak, mint a következő esetben, mely azt illusztrálja, hogy a főzés, mint szerepjáték elkerülése negatív élmény következménye: *„A sütés-főzésbe nem szoktam bevonni, mert öhm... már jártunk úgy, hogy vagy kicsapódott az olaj és megsütötte, de volt egyszer, hogy beletenyerelt két kézzel a sütőnek, az ajtajába, úgyhogy az is megégette, úgyhogy ezt a sütés-főzést én mellőzöm”* (PI1). A szülői narratívában a nem és az életkor kapcsolata is megjelenik, PI2 szerint 10-12 éves korig mindkét nemet egyformán érdekli a házimunka. Bizonyos munkavégzésben szerepet kap a családi tradíció vagy a társadalmi konvencióktól elütés is: *„például a nagyobbik, ő nagyon ügyes, tehát a férjemmel megy ki, és*

kint barkácsolnak, meg ha kell betonoznak együtt, tehát, hogy nem tudom. Igazából, mindenben szoktak úgy, segíteni, szeretnek. Sőt tudod sokszor úgy, kell titokban megcsinálni, hogy jobban haladjak, amikor úgy valamivel sietek, mert ők mindenbe segítenének” (PI4). Az interjúalanyok eltérő nézetet képviselnek arról, hogy szükséges-e a gyermek neméhez igazítani a házimunkába történő bevonást. PI5 szerint a fiúgyermek mosogatását nem szabad túlzásba vinni („ne legyen kislány, ha már kislány”), PI3 viszont ellenkező állásponton van: „ha ott van egy férfi, aki igenis elvállalja azt, hogy basszus elmosogatok, nem lesz tőle női agyam, meg nem lesznek tőle női hormonjaim, akkor elmosogat (nevetés) és nem lesz semmi baja, inkább segít a párjának.”

A szülők játékválasztással kapcsolatos nézeteinek megismerését azért tartottuk fontosnak, mert a gyermek nemi szocializációja főként a szociális tanulás útján történik, amely óvodáskorú gyermekek esetében a szerepjátékban mutatkozik meg. A válaszadó édesanyák számos szemponttal szolgáltak a játékválasztás módjáról. A játék kiválasztása elsősorban a társadalmilag elfogadott nemhez igazodás alapján történik: „mivel egy fiam van, egy lányom, nyilván a fiúnak fiúsat választok, a lánynak lányosat” (PI1). Másodlagos tényező a gyermek más környezetben átélt tapasztalata: „hogya elmegyünk egy olyan családhoz, ahol egy kislány van, akkor például tők szívesen barkácsol vagy fűrészsel, tehát hogy a fiús játékokat is szereti egyébként. Tehát, hogy így azzal is eljátszana, hogy ha vennék neki egy szerszámkészletet. Teljesen jól ellenne vele” (PI2).

PI4 válaszadó esete azt példázza, hogy a szülő törekszik a gyermek visszajelzéseinek figyelembevételére a társadalmi nemi elvárások hangsúlyozása nélkül: „Igen, határozottan azt mondom, hogy ha elmegyünk és általában, tehát nagyon tetszenek nekik a fiús játékok meg a távirányítós autó, tehát azt már el is határoztuk, hogy ha majd legközelebb lesz valami alkalom, akkor majd fognak kap. (...) Én soha nem mondtam, hogy ezt most azért, mert lányok vagytok, akkor nektek most ezzel kell játszani”

(PI4). A gyermek bevonás a játékválasztásba főként a gyermek életkorán múlik, és a válaszadó édesanyák jellemzően nem adnak negatív visszajelzést, ha a gyermek a társadalmi megítélés szerinti másik nemhez illő játékot választja, felfedezhető viszont a szülői attitűd befolyásoló hatása: „Teljesen értelmetlennek találom, megmondom neked őszintén, hogy vegyék neki egy műanyag porszívót, mikor ott van az eredeti, és azzal még lehet is porszívózni, tehát, ha a gyermekem porszívózni szeretne, és azzal akar játszani, akkor nagyon szívesen oda adom neki. Tehát, ezért én külön nem veszek egy játékporszívót” (PI2). Ebben a családban az „eredeti” tárgyak használata olyan mértékű, hogy a gyermek tompa késsel és burgonyahámzóval dolgozhat a konyhában. A gyermek szerepjátékára szü-

lői minta mellett olyan külső tényezők is hatással vannak, mint a média: *„Mindenféle ilyen szerepjáték, tehát ilyen főzés, boltos ugye vannak ezek a főzőműsorok, és nagyon érdekli őket, és akkor ők ezt szokták játszani, hogy akkor ők a versenyzők, és mit főznek. Mindenféle ilyen plüss játékok vagy ilyen gyümölcscsel, zöldséggel kiskonyhájukba.”* (PI4).

A családmodell és a nemi szerepek kapcsolatát vizsgáló K3–K5 kutatási kérdéseket összevontan kezelve elmondható, hogy a válaszadó szülők életében jelen van a tradicionális szerepfelosztás, amelyet három tényező határoz meg. Egyfelől a mindenkori élethelyzet: PI1 és PI5 válaszadók családjában a férjek munkabeosztása eltér a megszokottól, ezért a feleségekre nagyobb mértékben hárulnak háztartási feladatok, igaz, mindketten megemlézték, hogy férjeik készséggel segítenek, amikor idejük engedi. A gyermek életkora is fontos szempont lehet: *„ha itthon lennék egy kisgyerekekkel, aki mondjuk még három év alatti, és a férjem keresőképes, vagy na dolgozik, akkor, valószínű, hogy megcsinálnék mondjuk, én mindent, mire ő hazaér”* (PI1). Harmadrészt felmerül tényezőként a családból hozott szociális minták (*„Igazából ugyan azt, amit én a kislányommal, most tevékenykedek itthon, ugyan azt csináltam én is kiskoromban, szerintem, ez innen jött, hogy így mindenbe ami ilyen, abba bevonjam őt. S én állandóan, amikor anya is süttött, bár nem sokat süttött, mindig ott voltam”* – PI5), továbbá az egyén attitűdjének szerepe is (*„Én azt gondolom, hogy tehát hogy kétféle, akik milyen családból, és neveltetésből jönnek. Tehát lehet, hogy az egyik halál laza, a másik meg nagyon szigorú neveltetésben volt otthon, vagy, ki a dominánsabb, és az fog győzni, vagy ki mennyire tudja érvényesíteni az akaratát, nálunk ez a párommal, nagyon hasonló”* – PI2). Fontos megjegyezni, hogy a tradicionális szerepfelosztás nem minden esetben tudatos, ahogy PI4 megfogalmazta: *„Tehát szerintem, nem azért, hogy most ilyen beidegződése van, hogy ez mert te vagy a nő neked kell mosogatni, szerintem ez így alakult. Ki mit tud megcsinálni, azt csinálja. Én tudok főzni, ő meg tud mit tudom én betonozni, meg ásni.”*

Összefoglalás

A tradicionális nemi szerepek gyermeki szocializációra gyakorolt hatása kevésbé kutatott terület, vizsgálatunk e hiány csökkentéséhez kívánt járulni kismintás kutatással. Szakirodalmi feltárásunkban részletesen bemutattuk a témában alkalmazott fogalmi hálózatot, a különböző családmodelleket és családi szerepvállalásokat, majd tisztáztuk a szociális tanulás és a szerepjáték alapvetéseit.

Módszerkombinációt alkalmazó, kvalitatív dominanciájú kutatásunk első szakaszában szövegelemzést folytattunk, mely megállapította, hogy a válaszadók a gyermekek nemi szerepei között egyértelműen a házimunka

kapcsán tesznek megkülönböztetést. Az ezen alapuló *Házimunka* gyakorlati játék a családon belüli szerepmegosztással foglalkozott, segítségével megtudhattuk, hogy a vizsgált óvodások családjában döntően az édesanyák végzik a legtöbb önálló házimunkát, az édesapák inkább egy-egy feladat közös elvégzésében partnerek. Ezt az arányt a harmadik, kismintán végzett interjú kutatási szakasz megerősítette, illetve érdekes részletekkel szolgált a gyermekek és szüleik házimunkával kapcsolatos viszonyáról. A válaszadó édesanyák jellemzően bevonják a gyermekeiket a házimunkába, ugyanakkor azt igen eltérő módon teszik, miközben befolyásoló erővel bír az adott szülő családon belüli szerepe és szerepfelfogása. A szülői visszajelzések befolyásolják a gyermekek által preferált játékok, és bár a szülők nem tulajdonítanak nagy jelentőséget a gyermek nemének a különféle szerepjátékokban, a gyermekek játékkészletében túlsúlyban vannak a gyermek társadalmi nemének megfelelő játékok. A családi munkamegosztás jellemzően a tradicionális szerepfelosztáson alapul, de árnyalja a képet az aktuális élethelyzet és a családtagok együttműködési hajlandósága. A szociális tanulás elmélete szerint ezek is hatással vannak a gyermekekre.

A kutatás pilot jellegű volt, az alkalmazott módszerek, az alacsony mintaelemszám és a minta szociodemográfiai kiegyensúlyozatlansága miatt a kutatás eredményei nem általánosíthatók, csak a vizsgált közeg eredményeit tükrözik, ugyanakkor hozzájárulnak e Magyarországon kevésbé kutatott témakör jobb megismeréséhez, ideértve a családi életre és együttműködésre nevelés tényezőinek bizonyos mértékű azonosítását. A gyermekek nézeteinek megismerése a modern és tradicionális szerepfelosztás tengelyén, valamint az édesapák bevonása a vizsgálatba későbbi kutatások tárgyát képezi.

Bibliográfia

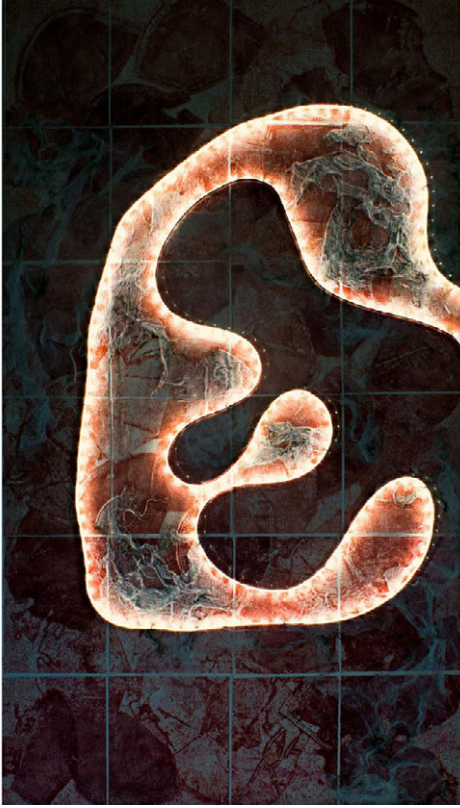
- Bodnár, G., & Simon, P. (1997). *A viselkedés pszichológiai alapjai*. EKTf Líceum Kiadó.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Budavári, T. I. (2011). *A tanácsadás szociálpszichológiája*. Szent István Egyetem.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *The Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Fourth Edition. SAGE Publications Inc.
- F. Lassú, Zs. (2016). „Ez a 'gender', ez már sajnos Magyarországot is fenyegeti” – nemisztereotípiá-ellenes és/vagy nemileg differenciált nevelés koragyermekkorban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 4(3), 48–58. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.3.48.58>
- Falus, I. (2004). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó.
- Hajduska, M. (2008). *Krizisélektan*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Hantrais, L. (2004). *Family policy matters: Responding to family change in Europe*. Policy Press.

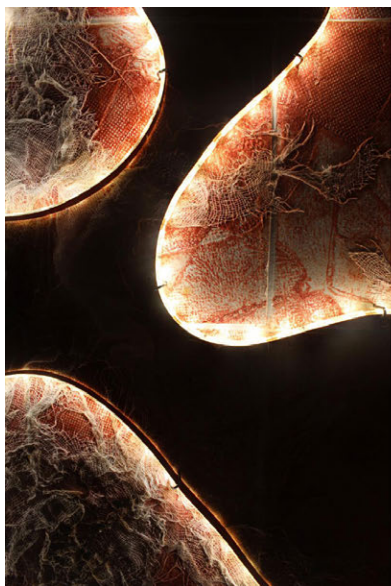
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2007). *Szociálpszichológia*. Akadémiai Kiadó.
- Kapitány, B. (Ed.)(2015). *Demográfiai fogalomtár*. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet. ISBN 978-963-9597-36-5
- Keményné Pálffy, K. (2002). A szociális tanulás. In B. Lakatos, M., & Serfőző, M. (Eds.) *Pszichológia szöveggyűjtemény óvodapedagógus hallgatóknak*. Trezor Kiadó.
- Kereki, J., & Tóth, A. (2019). *Lépések. Módszertani kézikönyv a kora gyermekkori intervencióban dolgozó szakemberek számára. EFOP 1.9.5 A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése projekt*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- Kretchmar, J. (2009). *Gender socialization. Research Starters Sociology*. EBSCO Publishing Inc.
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Fourth Edition*. SAGE Publications.
- Mérei, F., & V. Binét, Á. (1975). *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó.
- Millar, S. (1997). *Játékpszichológia*. Pannonica Kiadó Kft.
- Murinkó, L. (2014). A nemi szerepekkel és a családdal kapcsolatos attitűdök európai kitekintésben: értékek és gyermekgondozás. *Szociológiai Szemle*, 24(1), 67–101.
- N. Kollár K., & Szabó É. (Eds.)(2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó.
- Nagy, I. (2001). A családfő intézménye – nemi szerepek a családban. Szerepváltozások – *Jelentés a nők és a férfiak helyzetéről* (pp. 155–175). TÁRKI. Szociális és Munkaügyi Minisztérium.
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge, Structure and Function in Development*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pongrácz, T. (2011). *A családi értékek és a demográfiai magatartás változásai*. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet.
- Punch, S. (2002). Research with children – The same or different from research with adults? *Childhood*, 9, 321–341. doi: 10.1177/0907568202009003005
- Szász, J., & Péter, L. (2016). *Játékpedagógia*. Babes-Bolyai Tudományegyetem, Távoktatási Központ, Pszichológiai és Neveléstudományok Kar.
- Vaskovics, L. (2000). A társadalmi modernizáció és a munkamegosztás a partnerkapcsolatban és a családban – összehasonlító vizsgálat. *Törések és kötések a magyar társadalomban* (pp. 287–303). Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó.
- Zosuls, K. M., Ruble, D. N., Tamis-Lemonda, C. S., Shrout, P. E., Bornstein, M. H., & Greulich, F. K. (2009). The acquisition of gender labels in infancy: implications for gender-typed play. *Developmental Psychology* 45(3), 688–701. doi: 10.1037/a0014053



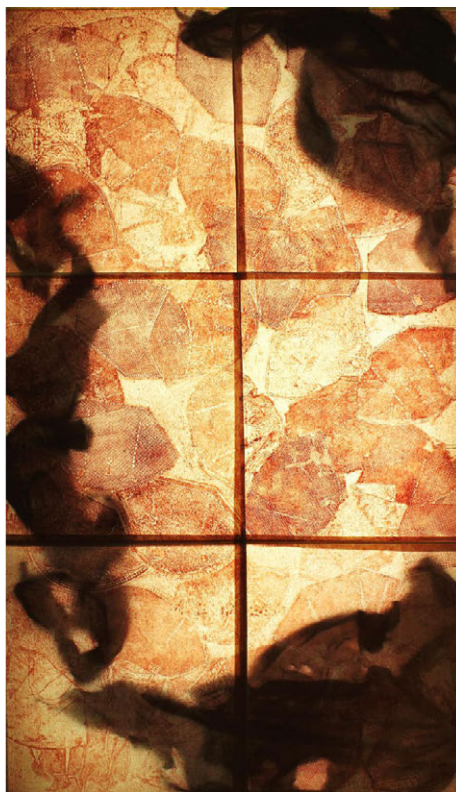
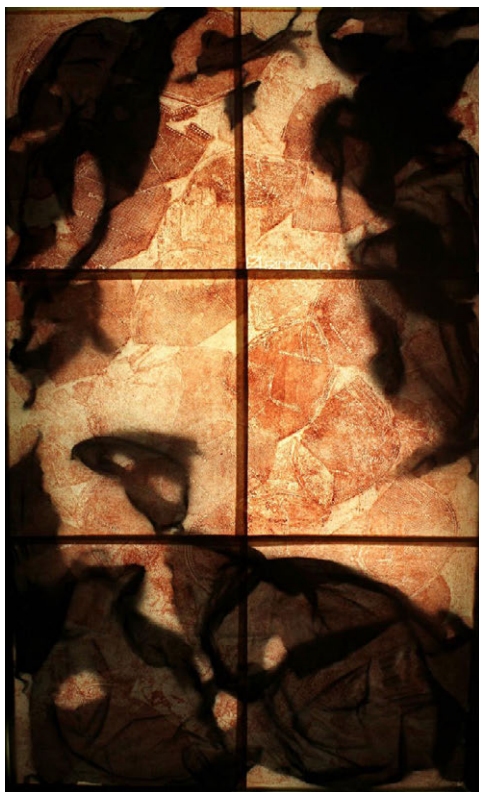
Alkotások

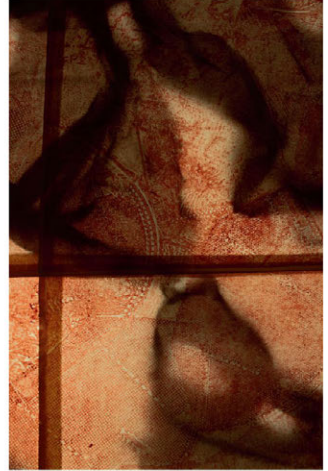












Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara Mester és tanítvány sorozat nyolcadik kötete a korábbiakhoz hasonlóan betekintést kínál a Kar tudományos diákköri tevékenységébe. Válogatásunkat a kari és a 36. Országos Tudományos Diákköri Konferencián díjazott pályamunkákra épülő tanulmányokból állítottuk össze.

A kötetet elsősorban óvodapedagógusoknak, tanítóknak és képzőiknek, valamint pedagógusjelölt hallgatóknak szánjuk, mivel tartalmilag változatos gyakorlati vonatkozású kutatásokról olvashatnak, amelyek nem csak érdekesek, hanem inspirálók is lehetnek az Olvasó számára.