

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

2025 / 1–2.

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Vác

2025

KATOLIKUS PEDAGÓGIA
XIV. ÉVFOLYAM, 2025/1-2. SZÁM

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2080-6191

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola
2600 Vác, Schusztér Konstantin tér 1–5.
Szakmai partner: Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN

Szerkesztőség

Főszerkesztő: MOLNÁR KRISZTINA
Szerkesztők: SZABÓ LILLA / SZOMBATHELYINÉ NYITRAI ÁGNES

Szerkesztőbizottság

GOMBÁS JUDIT (AVKF) / PÉTER LILLA (Babeş-Bolyai Tudományegyetem) / PILECKY
MARCEL (AVKF) / SIPOS ZSÓKA (AVKF) / UZSALYNÉ PÉCSI RITA (AVKF) / JAN
ZIMNY (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Zamiejscowy Nauk o
Społeczeństwie w Stalowej Woli)

Egyházi lektor: JUHÁSZ PÁL BALÁZS és LOVASSY ATTILA
Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYNÉ BALOGH MARIANNE

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT
Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA
Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Készült a Print Profi Digitális Gyorsnyomdában (Vác)
Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT
Borítókép: www.pixabay.com
A folyóirat évente két alkalommal jelenik meg.
Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: katolikuspedagogia@avkf.hu

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

A folyóirat megjelenését a Kulturális és Innovációs Minisztérium támogatta.

TARTALOMJEGYZÉK

HIVATÁS

SZABÓ ZSÓFIA: Az együtt megélt pillanatok varázsaért érdemes tanítani	5
GRUBER MÓNICA: Életutam során személyiségem egészére hatással volt a hivatásom	7

INTERJÚ

SIPOS ZSÓKA – STEKLÁCS JÁNOS: Fókuszban az olvasás	9
--	---

TANULMÁNYOK

SZENTPÉTERYÉ BALOGH MARIANNE: „Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon.” Keresztény tanítás angol nyelven az óvodában és az óvodapedagógus képzésben	15
GOMBOCZ ESZTER: Hátrányos helyzetű családok olvasásszocializációjának segítése mesékkel	43
DÁVIDNÉ GONDA ROZÁLIA – GÁL GYÖNGYI: A média személyiségfejlődésre gyakorolt hatása a kiscsoportos óvodáskorú gyermekek körében	60
SZEPESHÁZY TÜNDE: A drámapedagógia és a játékról szóló elméletek kapcsolata	77
GOMBÁS JUDIT – PETŐNÉ HONVÁRI JOLÁN: A középiskolai felvételi folyamatának mentális- pszichés vonatkozásai	97
SÍPEKI IRÉN – BARTÓK ANNAMÁRIA: Az iskolai közösségi szolgálat a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium Szent Erzsébet Szeretetszolgálat programján keresztül	121

AZ EGYHÁZ HANGJA

LENGYEL ZSOLT: Az irgalmasság misszionáriusai	137
---	-----

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

JUHÁSZ PÁL BALÁZS – SZÉNÁSINÉ KOMLÓDI VERONIKA: Megjegyzések az óvodai hitoktatással kapcsolatban	153
ADORJÁN KATALIN – HODICSKA TIBORNÉ: Katolikus gyökerek Meixner Ildikó pedagógiai szemléletében	166
BALOG-SZEGEDI VIRÁG: A Mesefonal-módszer gyakorlatának bemutatása	171
BALOG ÁGNES – CSURCS MÓNICA – GÓDOR CSABA – SZALAY TÜNDE: Belső kert. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola központi épületének belső kertje – egy hallgatói projektfolyamat tapasztalatai	180

SZEMLE

GYIMESI ILDIKÓ: Kihívások és megoldások (DR. KERÉKI JUDIT – DR. SZVATKÓ ANNA – DR. NYITRAI ÁGNES: <i>Átmenetek</i> . Módszertani ajánlások a kisgyermekkorai átmenetek sikeres megvalósulása érdekében. Család – bölcsőde – óvoda – iskola. Gyermekút Módszertani Központ, Budapest, 2024)	195
---	-----

ÖSSZEFOGLALÓK	201
---------------------	-----

ABSTRACTS IN ENGLISH	205
----------------------------	-----

SZERZŐINK	209
-----------------	-----

SZABÓ ZSÓFIA

Az együtt megélt pillanatok varázsaért érdemes tanítani

„Az nagy szó, ha egy gyereket nevel valaki. A gyerek elkezdi figyelni azt a felnőttet, apróra szétszedni a jellemét, próbára teszi, mennyire lehet neki hinni, bízhatik-e benne, igaz ember-e vajon? S ha olyan, amilyennek remélte, egyszeriben úgy érzi, megtalált valakit, akit már régen keresett.”

(Szabó Magda: Álarcosbál)

A „kezdő tanító” kifejezés olyan pedagógust jelöl, aki éppen most kezdte meg pályafutását az oktatásban. Ez a kezdeti időszak különösen fontos és kihívásokkal teli, mivel az ember még tapasztalatlan és gyakran szembesül új feladatokkal, valamint a diákok és a szülők elvárásaival. Én is kezdő tanító vagyok. Az első tanítási évemben sikeresen elvégeztük az első osztályt a harminc kisdíákkal, gyermekemmel.

Szerencsésnek mondhatom magam, hiszen elértem a célomat, álmomat: abban az általános iskolában taníthatok, ahol egykor kisgyerekként megkezdtem a tanulmányaimat és ahol a főiskolai tanítási gyakorlataimat is végezhettem. Leírhatatlan érzés, amikor az egykori elsős tanítóm a mentorommá válik – már kollégaként. Nagyon fontos és meghatározó, hogy milyen munkaközösségben, tantestületben kell dolgozni nap mint nap. A kollégáim – sokan közülük egykori tanáraink – nagy szeretettel fogadtak, bármikor fordulhatok hozzájuk tanácsért, de sokszor maguktól osztják meg velem a tapasztalataikat. Ez az alapja a munkánknak.

Szeptemberben szinte ugyanolyan megszeppenve kezdtem meg a tanévet, mint a kis tanítványaim. Rengeteget fejlődünk és tanultunk – egymástól is. A tanórákon túl a tanítás legmélyebb lényege talán a kapcsolatokban rejlik. Egy-egy beszélgetés a szünetben, egy félénk kérdés, amit csak nekem mernek feltenni, vagy egy közös nevetés egy váratlan helyzetben – ezek az apró pillanatok kovácsolnak igazi közösséget. Mert a tanítás nemcsak arról szól, hogy átadom a tudásom, hanem arról is, hogy együtt éljük meg a tanulás örömét, hogy együtt növekszünk, tanár és diák egyaránt. Sosem felejttem el, amikor az első félévben bekísértem egy fiúcskám az udvari játékból, hogy kimos-

dassam a sárból. Sétáltunk az iskola folyosóján kézen fogva, majd egyszer csak így szólt: „Amúgy Zsófi néni szerintem Te jól csinálod, amit csinálsz, szeretlek téged!” Iskolánk hagyományaként a tanév tanár-diák focimeccsel zárul. Amennyire nem akartam részt venni, annyira vált örök és megható élménnyé: az egész osztályom büszke volt rám, szívvel-lélekkel szurkolt nekem hatalmas rajzokkal és feliratokkal. Vagy amikor csillogó szemekkel azt mondják, hogy „olyan szép vagy, mint a Barbie babám”, majd lerajzolnak, vagy épp megölelnek azzal, hogy nagyon örülnek, hogy én vagyok a tanító nénijük, és örökre a kedvencük leszek, vagy sorolhatnám még oldalakon keresztül a megható történeteket és a vicces sztorikat egyaránt. Az együtt megélt pillanatok varázsa... Ezért érdemes tanítani!

Alap- és mesterszakos szakdolgozatom is szépirodalmi ihletésű írás: Szabó Magda életének és műveinek elemzése köré épült. Gyakran tudok azonosulni az írónővel egy-egy tanítási nap után, hiszen ő maga is abban az iskolában lett óraadó tanár, ahol egykor tanult Debrecenben. Az ő személyes vallomásai a tanításról rendkívül sokatmondók, számos alkalommal reflektált az oktatásra és tanári hivatására is – melyekkel én magam is egyetérték. A tanár szerepét úgy látta, mint aki nemcsak tudást közvetít, hanem a diákok személyiségét is formálja. Számára a tanítás egyben önismereti folyamat is volt, amelyben a tanár maga is tanul a diákoktól. A tanítás nem csupán információk átadását jelentette, hanem a diákok lelki és szellemi fejlődésének támogatását is. Írásaiban, regényeiben gyakran megjelenik a tanár-diák kapcsolat, amelyet mélyen emberi és kölcsönös tiszteleten alapuló viszonynak tartott.

Ugyanakkor azt is elmondta, hogy mennyire nem szerette a tanítással járó adminisztrációt. Fiatal pedagógusként számomra is nagy kihívás munkámnak ez a része, hiszen a felkészülés, a továbbképzés, a szülőkkal való konzultáció, a füzetek javítása vagy a tanterem díszítése is komoly idő- és energiabefektetést igényel a tanítás mellett. Ezek azok a „láthatatlan” feladatok, amelyeket a társadalom talán nem ismer eléggé, és a pályakezdők is csak a gyakorlati tapasztalatok során szembesülnek velük. Mindazonáltal meggyőződésem, hogy ezt a hivatást vagy teljes odaadással lehet végezni – vagy sehogy. És erre a teljes odaadásra az a különleges kapcsolat kötelez, amely a pedagógusokat a nevelteikkel összeköti.

GRUBER MÓNKA

Életutam során személyiségem egészére hatással volt a hivatásom

Negyvenhárom éve beléptem egy ajtón, amelyen keresztül azóta is egy csodálatos világba kerülök, különleges, érzékeny gyerekek és finomlelkű, áldozatkész, elkötelezett, szorgos „tündérek” közé. A konduktor a központi idegrendszeri sérült gyermekek komplex fejlesztését végzi Pető András professzor elképzelései alapján. 1981-ben tudatosan választottam a konduktori hivatást, amely iránt egy életre elköteleződtem. Hári Mária doktornő tanítványaként „élőben” hallhattam az örök érvényű konduktív pedagógiai értékekről, alapelvekről, módszerekről. A segítő attitűd kibontakozása ekkor kezdődött nálam, a doktornővel folytatott szakmai beszélgetések nagy hatással voltak rám, kísérik gyakorlati és tudományos munkámat a jelenben is.

A négyéves, kifejezetten gyakorlatias jellegű képzés alatt gyakornokként, majd jelöltként megtapasztaltam a munka örömét, a gondoskodáson, másokkal való törődésen keresztül. A mozgássérült gyermekek között minden korosztállyal találkoztam, bentlakó és bejáró csoportokban. A családi rendszerszemlélet a képzésünk része volt, a konduktor a gyermeket a családdal egységben tanítja, a közös fejlesztés minden résztvevőjét fontosnak tartja. Az évek során egyre többet akartam megtudni arról az összetett folyamatról, amely hihetetlen fejlődéshez vezet. Szerettem volna megérteni a tudományos ismeretek alapján, mi zajlik ebben a komplex folyamatban a gyermekben, hogyan hatnak egymásra a fejlesztés résztvevői. Így folyamatosan képeztem magam, majd bekapcsolódtam az új generációk képzésébe is, valamint szakmánk tudományos területeken való képviselésébe. Megtiszteltetés számomra, hogy ismereteimet elméletben is továbbadhatom, így közvetlenül hasznosítva az általam megszerzett társszakmákban való jártasságot.

Az elmúlt évtizedekre visszatekintve a tevékenységeim megismétlődnek egyre bővülő tartalommal és céllal. Konduktorként az ortofunkció elérése, a motoros és mentális fejlesztés, a gyermekek aktivitására épülő komplex rehabilitáció célkitűzéssel azonosultam. Később gyógypedagógusként az egyes részképességek, sérült szenzoros funkciók alaposabb ismerete más oldalról is segített a problémák feltárásában. Pszichológusként

is elsősorban az idegrendszeri, agyi folyamatok behatóbb tanulmányozásától remélem, hogy hozzá tudok járulni neveltjeink hatékonyabb fejlesztéséhez, hasznos, praktikus tanácsokkal tudom segíteni kollégáimat és saját tapasztalataimat tudományosabb formába öntve átadhatom a karunkon tanuló hallgatóinknak.

Élethosszig tartó és jellemző tevékenységem a tanulás, a meglévő ismeretek szinten tartása mellett. Szakmai életutam során személyiségem egészére hatással volt a hivatásom. Szerencse, amikor a temperamentum és az érdeklődés találkozik egy olyan hivatással, amelyben ki lehet teljesedni, amelyben kölcsönösség van, és amely által épülni lehet. E folyamatban kiemelt szerepe volt a kitartásnak, hiszen a képzés napi tízórás elfoglaltsággal járt, a második év végén, a legmagasabb szakmai vezető jóváhagyásával értékelték a munkánkat, és az arra érdemesek megkapták a konduktor gyakornoki címet. Ugyancsak meghatározó vonás volt az elköteleződés, mert minél inkább bővítettem ismereteimet, annál jobban megértettem az összefüggéseket, amelyet Pető professzor gyakorlati felfedezése adott. Sokat fejlődtem tovább a lojalitás és a rugalmasság terén, hiszen munka mellett végeztem a kiegészítő tanulmányokat, ami segítette, hogy megértem a központi idegrendszer összetett tünetegyüttesét, és azt, hogy a gyermekre a családi rendszer részeként gondoljak. Végül lényeges volt számomra a nyitottság és az alkalmazkodóképesség, a társszakmák képviselőivel az együttműködés, egymás elfogadása. A külföldi munkák, táborok nagy élményt és lehetőséget jelentettek fiatalabb éveimben. Hivatásom révén lehetőségem volt világot látni, így a kiegészítés érzése teljesen elkerült.

Ma már elsődleges feladatommak a mentorálást, tudásmegosztást tekintem, emlékezve arra, hogy számomra is milyen fontosak voltak a mestereim. De éppígy feladatom a továbbiakra nézvést az elengedés. Egy szakmát igazi hivatásként szeretni, megtartani és továbbfejleszteni ugyanis jelentős énbevonódással jár, ami erős kötődést eredményez. Célom, hogy minél több tapasztalatot, ismeretet átadjak a jövő nemzedéknek, ezzel megőrizve a hivatásunk értékeit. E folyamat során is gyakran megélem a flow-élményt, amelynek során a szakmai munka egyben feltöltődést és örömet jelent számomra.

Fókuszban az olvasás

Steklács János oktatáskutató, egyetemi tanár, jelenleg a Pécsi Tudományegyetem Nevelés- és Oktatásméleti Tanszékének és az MTA-PTE Olvasási Fluencia, Szövegértés Kutatócsoportnak a vezetője. Az olvasás és az olvasástanítás jelenlegi helyzetéről, a pedagógusjelöltek felkészítéséről, a terület kihívásairól és lehetőségeiről beszélgettem vele.

A 15 éves tanulók körében végzett nemzetközi PISA-felmérés eredményei az elmúlt évtizedben mind a szövegértés, mind a matematikai, mind pedig a természettudományos gondolkodás terén az alacsonyan teljesítők jelentős arányát mutatják. Szövegértés terén ráadásul ez egyre növekszik. Minek köszönhetők a romló eredmények?

Biztosan több oka van, néhány olyan tényező van, amit valószínűsíthetünk, néhányal kapcsolatban találgatunk, néhányról szubjektív meglátásaink alapján formálunk véleményt. Összességében az látszik, hogy általánosságban, világviszonylatban visszaesést tapasztalunk. Szerintem a gyorsuló élet, az információs dömping és a fogyasztói társadalmak világának a tendenciái kedvezőtlenek minden olyan tevékenységnek, ahol nem tudjuk megspórolni a ráfordított időt, hogy tudásunk, képességeink rendszerré formálódjanak. A fogyasztói társadalom a minél könnyebb megszerzést és birtoklást kínálja. Van, amit viszont nem lehet tablettában bevenni, rá kell fordítani a szükséges időt. Ilyen az olvasás, szövegértés képességének a kialakulása is. Az is világosan látszik a jól teljesítő országokat vizsgálva, hogy esetükben átgondolt, megvitatott oktatáspolitikai áll a háttérben, aminek a társadalmi elfogadottsága is jelentős, az oktatás szereplői azonosulni tudnak a legfontosabb irányelvekkel. Sajnos hazánkban ezen a téren komoly hiányosságokkal szembesülhetünk. Rövid és hosszú távú, korszerű, társadalmi igényekhez igazodó, progresszív, egyszerre közösségi értékeket konzerváló és az egyéni tanulás, érvényesülés lehetőségeit szem előtt tartó oktatáspolitikára lenne szükségünk, hogy először lassítsuk, aztán megállítsuk, majd fejlődési pályára állítsuk a hazai oktatási rendszert. Mindehhez több, nem szakmai természetű feltételnek is meg kellene valósulni. Az viszont biztos, hogy az olvasás, szövegértés az elmúlt évtizedek változásainak, tendenciáinak a fényében is egyre meghatározóbb, kulcsfontosságú szerepet játszik.

A szemkamerás vizsgálatok az olvasáskutatásban különös jelentőséggel és fontossággal bírnak. Az infrakamerás technológia segítségével a szem, illetve a tekintet útját tudjuk megfigyelni olvasás közben. Azt, hogy mennyi ideig időzünk egy-egy szón, területen, hányszor térünk vissza ugyanarra a pontra, mekkora szövegrészt fogunk át a tekintetünkkel, illetve, hogy hányszor ugrik vissza a szemünk olvasás közben, ezek mind fontos momentumok, hogy az olvasás természetét, fejlődésének módját, dinamikáját megfigyeljük, elemezzük, jobban megértsük. Fontos szerepe van ennek a vizsgálati technológiának abban is, hogy az olvasási problémákat ebből a szempontból tudjuk értelmezni, megfigyelni, valamint, hogy ezeket a problémákat mielőbb diagnosztizálni tudjuk, hatékonyabbá téve ezzel a fejlesztés folyamatát.

Vannak-e kifejezetten 21. századi sajátosságok az írott nyelv elsajátításában?

Mindenképpen. Az elmúlt három évtizedben az olvasás, szövegértés definíciója, értelmezése jelentősen átalakult, kiszélesedett, akárcsak az olvasás helye a mindennapi életünkben. Társadalmi, közösségi szinten azt látjuk, hogy az információs társadalomból a tudásalapú társadalomba léptünk. A kettő között a legfontosabb különbség, hogy a tudásalapú társadalomban a mindennapi életünkben nem az információ az elsődleges érték, hiszen az internet elterjedésével rengeteg változó megbízhatóságú és különböző eredetű, minőségű információhoz hozzáférünk. Ezzel szemben a személyre szabott és strukturált információhalmaz, a tudás lett az igazi érték. Az információk keresése és rendszerezése, értelmezése és a tudás konstruálása szempontjából pedig a biztos alapképességekre épülő, többféle olvasási célnak megfelelő, ahhoz illeszkedő olvasási stratégia kiválasztásának, alkalmazásának és az így megszerzett információk célunk szerinti rendszerezése műveleteinek megfelelni tudó olvasási képesség fontosságát nem kell bizonyítanunk.

A 21. századi kihívásoknak az az olvasástanítási rendszer felel meg, amelyik az egyéni kognitív képességstruktúrára, tanulási módra tud fókuszálni, figyelembe veszi a neurodiverzitás jellemzőit. Az alapképességek megbízható, megfelelően automatizált működését nem tudjuk kellőképpen hangsúlyozni. A *fluens*, azaz folyékony olvasás jellemzője, hogy nem köt le túl sok kognitív kapacitást, az így olvasó gyermek, felnőtt képes lesz a jelentésre, annak árnyalataira koncentrálni. Megérti, amit olvas, megérti, ahogy olvas, és tudja, hogy miért olvas. Az olvasás mindig tanulás. Tanuljuk, amit olvasunk, tanuljuk magunkat, ahogy megértünk. A jól olvasó vitatkozik a szöveggel, megkérdőjelezi, figyel

a szöveg tartalmát, következtet a szerző szándékára. Metakognitív, saját megismerő képességének megértésével magáról is mindig tanul. Közös és saját jelentést konstruál, a meglévő információival, sémáival, tudásával összeveti az olvasott szöveg tartalmát.

Fontos jellemzője az ezekre a tényezőkre koncentráló korszerű, 21. századi olvasási szükségletekre és módokra fókuszáló olvasástanítási rendszereknek, módszereknek, hogy többféle olvasási célnak megfelelően többféle szöveg olvasását alkalmazza, tanítja, gyakoroltatja.

Az olvasás nem ér véget 4. osztály végén, a szövegértés tanítható, ennek legjobb eszéke az olvasási stratégiák tanítása. Az olvasástanulás egész életünkön át tartó folyamat. Az alsó tagozat után is feladata az iskolának a különböző tantárgyakhoz tartozó írásbeliség, szövegek megértésének fejlesztése, tanítása. Gyakran hangoztatom, hogy minden tanár olvasástanár.

Hogyan látja az olvasástanítás jelenlegi helyzetét?

Hazánkban lassan ugyan, de változik, fejlődik az olvasástanítás rendszere is. Meggyőződésem, hogy az oktatásrendszerünk hatékonyságán, az esélyegyenlőség javításán nagyon sokat lendítene a tudományban, kutatásban igazolt, több országban bizonyított módszerek, szemlélet meghonosítása. Az olvasási stratégiákat sikerült megjelentetni már a 2010-es kerettantervben, azóta úgy látom, hogy egyre elterjedtebb az osztálytermi gyakorlatban is. A pedagógustársadalmunkat alapvetően a korszerűre, jóra, hasznosra, osztálytermi gyakorlatot elősegítő dolgokra nyitottnak gondolom. Az olvasási stratégiák után érdemes lenne más újításokat is bevezetni, természetesen a tudományos vizsgálattal igazolt hatás után. A meghonosítás, megvalósítás módja terén is fontos információkat jelentettek az olvasási stratégiák megismertetésével szerzett tapasztalatok.

Melyek az olvasás és olvasástanulás főbb kutatási irányai napjainkban? Milyen perspektívát nyitnak a szemkamerás kutatások a jelenség vizsgálatában?

Erre a kérdésre nehéz válaszolni, napjainkban nagyon sok kutatási eredmény, tanulmány lát napvilágot ezen a területen. Ahogy én látom, kiemelkedő terület mindezek közül még mindig a szövegértés fejlesztése, az olvasási motiváció, az olvasási problémákkal rendelkező tanulók olvasástanulásának kérdései, az olvasási fluencia kutatása,

ami a szövegértés szempontjából kiemelt fontossággal, jelentőséggel bír. Ez utóbbi hazai kutatására, a magyar tanulók olvasási fluencia jellemzőinek megismerésére és természetesen fejlesztésére hívtuk életre az MTA támogatásával az MTA-PTE Olvasási Fluencia, Szövegértés Kutatócsoportunkat. A fenti területeken kívül elmondhatjuk, hogy nagyon sok érdekes és az osztálytermi gyakorlat szempontjából hasznos tudományos eredmény lát napvilágot. Az olvasás jelentőségét világszerte felismerik. Az olvasástanulás, -tanítás már egyre kevésbé a tanítóképzés belügye világszerte, de hazánkban sem. Egyetemi szakdolgozatok, doktori értekezések születnek itthon is az olvasáskutatás körében, és ez a tendencia nagyon hasznos az olvasástanítás gyakorlata szempontjából is. Minél inkább össze kellene érni elméletnek és gyakorlatnak.

Milyen utakat lát az oktatásfejlesztésben az írott szöveget értő felnőttek arányának javítására?

A funkcionális írástudás és ennek hiánya, a funkcionális analfabetizmus a világ fejlettebb országaiban meghatározó jelentőségű a társadalom fejlődése és az egyén boldogulása szempontjából is. Hazánkban, akárcsak a fejlett nyugat-európai országokban 25-30% közé mérjük a funkcionálisan írni, olvasni nem tudó felnőttek arányát. A funkcionális analfabetizmus magas arányának okai könnyen meghatározhatók. Ezek egyrészt az írásbeliség gyors átalakulásával, a digitális írásbeliséggel jelentkező problémák. Az iskolába már nem járó felnőttek, akik nem képesek az önálló fejlődésre, tanulásra, egyre kevésbé lesznek alkalmasak arra, hogy megfeleljenek az írásbeliség társadalmi szinten megjelenő egyre bonyolultabb, fejlett és összetett képességeket igénylő elvárásainak. Másrészt a probléma gyökereinél találjuk az oktatási rendszer rezilienciájának nem megfelelő szintjét, vagyis, hogy az adott oktatási rendszer nem tud alkalmazkodni a változó világ változó követelményeihez.

A felnőttek írott nyelvi képessége terén a pozitív változások elérése is ezekből következne. Röviden: egyszerűbb írásbeliség a bürokratikus rendszerekben. Egyszerűbb írott nyelvi kommunikáció, illetve a társadalmi elvárásokhoz jobban igazodó, fentebb már tárgyalt jellemzőkkel bíró olvasástanítási rendszer kialakítása. Sajnos a felnőttek körében nagyon nehezen elérhető csoport az, akinek a legjobban szüksége lenne a fejlődésre, ráadásul olyan népességről beszélünk, akik nincsenek tisztában a képességbeli hiányosságaikkal.

Milyen lehetőségei vannak a pedagógusképzésnek a jelen keretek között?

A bölcsődei, óvodai munkában már olyan szakemberekre lenne szükség, akik az iskoláskor előtti írásbeliség terén kiemelten fontos előkészítő munkát magas szinten végzik. Az alsó tagozaton az írás-olvasás alapképességeinek jellemzőit alaposan ismerő, egyéni fejlődési szükségleteket felismerő és erre megoldási módszereket, valamint a gyógytárgy-
pedagógusok, logopédusok fejlesztéseit is jobban ismerő tanítók tudnának hozzájárulni a hatékony, rendszerszinten is érzékelhető fejlődéshez. Nagyon fontos lenne továbbá, hogy a felső tagozaton és a középiskolákban is folytatódjon a szövegek megértésének a tanulása, ahogyan erről már volt szó a fentiekben. Nagy károkat okoz az a vélekedés, hogy az olvasás tanítása a tanítók feladata, és hogy negyedik osztály végére lezárul az olvasástanulás folyamata. Az ilyen szemléletű rendszerben, aki lemarad, az többnyire örökre lemarad, mert a leggyakrabban otthonról sem tudnak az olvasás, szövegértés képességének fejlődéséhez segítséget kapni az ezen a területen problémával küzdő gyerekek.

A kérdésre talán összefoglalóan úgy lehetne válaszolni, hogy a pedagógusok képzésének minden szintjén szerepelni kellene az olvasásnak, szövegértésnek, illetve az ezek fejlesztésével foglalkozó, adott életkori sajátosságokra fókuszáló módszertani alapoknak.

SZENTPÉTERYNÉ BALOGH MARIANNE

*„Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon”.
Keresztény tanítás angol nyelven
az óvodában és az óvodapedagógus-képzésben*

BEVEZETÉS

Gyerekeket vittek Jézushoz, „*hogy tegye rájuk a kezét, és imádkozzék értük, a tanítványok azonban rájuk szóltak. De Jézus ezt mondta: Engedjétek e kisgyermekeket, és ne akadályozzátok őket, hogy hozzám jöjjenek, mert ilyeneké a mennyek országa.*” (Mt 19, 13–14) A tanítványok úgy gondolták, nem kell a Mestert „apróságokkal” fárasztani. Ebben tükröződött a korabeli vélekedés a gyermek helyéről, értékéről.

Ma sok törekvő szülő célja a gyermek magas (nemegyszer luxus) minőségű táplálékkal, ruházattal, játékkal, eszközökkel, különleges élményekkel történő ellátása, minél korábban megkezdett szellemi fejlesztése. Már az óvodában szeretnék – többek között – angolra is taníttatni, hogy későbbi esélyeit javítsák. A sok méltánylandó szülői igyekezet mellett azonban ne akadályozzuk a gyerekeket abban sem, hogy Jézushoz jöjjenek. A jézusi felszólításnak az angol nyelvátadás keretei között is eleget tehetünk: korszerű kateketikai módszertan, színes és sokoldalúan fejlesztő anyagok segítik az angol nyelvű óvodás hittanfoglalkozást tartó pedagógus munkáját. A kisgyermeknek az erkölcsi nevelés és a valláspedagógia szempontjából is értékes időablakát érdemes kihasználnunk: egy – amerikai fiatalok körében végzett – vizsgálat szerint az embert egész életén át vezérlő erkölcsi értékrend alapszinten már kilencéves korára, de az élethosszig megmaradó vallásos meggyőződés is sok esetben már tizenéves kor előtt kialakul. (Barna Group 2003)

Egy, a korunk néhány jellemzőjét bemutató helyzetkép felvázolása után foglalkozom az alfa generáció ismérveivel, a kisgyerek hitbeli jellemzőivel, megemlítek néhány, az óvodai angol nyelvű hittanfoglalkozáson használható feladatot, segédletet. Majd részletezem az Apor Vilmos Katolikus Főiskola angol nyelvű óvodapedagógus képzésén tanított *Introduction to Christianity* tantárgy lehetőségeit.¹

¹ A tanulmány kiinduló alapjául a VIII. Kisgyermeknevelési Konferencián elhangzott „*Let the Little Children Come to Me*” szekcióelőadás szolgált. (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 2023. október 9–10.)

A 21. SZÁZAD

A 21. század első évtizedeit a globális gazdaság előretörése, az ezzel járó mélyreható társadalmi változások és világméretű hálózatosodás jellemzi. Néhány, a témánk szempontjából fontosabb pontot kiemelek.

Urbanizáció. Míg az ezredfordulón a világ lakosságának 47%-a élt városban, 2030-ra ez a szám 60%-ra fog emelkedni (UNDES 2020: 1), 2050-re pedig 68%-ra. (UN Habitat 2022: iii, 11) A migráció is elsősorban a metropoliszok lélekszámát növeli. A Londonban élő négymillió munkavállaló összességében több mint 240 nyelvet beszél. (Uo.) Budapesten a legutóbbi népszámlálási adatok alapján több mint 98 ezer külföldi él, itt legnagyobb a kínai és az ukrán diaszpóra. (BAKRÓ-NAGY-TENCZER 2023) A növekvő nemzetközi jelenlétből is következik, hogy az angol nyelv elsajátítására²/tanulására országszerte egyre nagyobb az igény és a lehetőség.

A nagyvárosok etnikailag heterogénné válnak, ezzel párhuzamosan a hagyományos közösségek esélyei tovább romlanak munkabíró tagjaik távozása miatt. A nagyvárosba áramló tömegek gyakran hátrahagyják régi közösségük kötött értékrendjét, hagyományait. Az új közegben szellemi kapaszkodót keresők sokszor saját elképzelésük/igényeik szerint állítanak össze egyfajta „vallási mixet” (patchwork religiosity).

A *technikai fejlődés* exponenciális gyorsulása kultúraváltással jár, amely – többek között – a régi nézetek, értékek válságát idézi elő. (GYARMATHY 2020) A technikai fejlődésnek jelenleg a nagy nyilvánosság számára talán legizgalmasabb, legmélyrehatóbb és legtöbb etikai kérdést felvető terméke a mesterséges intelligencia (MI/AI). Az életünket egyre inkább befolyásoló vívmány egyes kutatók szerint új vallások alapja lehet, hiszen (úgy tűnik), „mindent” tud, „mindenható”, minden helyzetben tud tanácsot adni. (LENNOX 2023) A transzhumanizmust (az embert tökéletesítő, halhatatlanná tevő technika, AI) hirdető Harari egyik műve pedig a beszédes „Homo Deus” címet viseli. John Lennox oxfordi matematikaprofesszor szerint a transzhumanizmus a paródiája annak, amit a kereszténység ténylegesen kínál. „Elkéstek” – válaszolja ironikusan Lennox a transzhumanizmus propagálóinak – „2000 éve Isten feltámasztotta Jézust a halálból, és ezáltal

² Óvodában nem tudatos tanulásról, hanem nyelvelsajátításról beszélünk. A nyelvátadást speciális ismeretekkel rendelkező szakember végzi.

legyőzte a fizikai halál problémáját”. Az AI-evolúció nemegyszer fenyegető kilátásaival szemben Krisztus örök életre vonatkozó ígérete a biztos reményforrás. (LENNOX é. n.)

A családformák pluralizációja. A házasságon alapuló hagyományos családmodell mellett nő az élettársi kapcsolatok, az egyszülős és mozaikcsaládok, a gyermektelenek és a szingli életformát választók száma. Ez, valamint a családalapítás kezdetének kitolódása a fejlett országokban magával hozza a gyermekszám csökkenését is.

Világszerte ismert az apa nélküli társadalom fogalma vagy inkább gyakorlata. Ebben Dél-Afrika az egyik leginkább érintett állam, itt a 18 év alattiak 61,8%-a él apa nélkül. (Shiloh 2019)

A 2022-es népszámlálás adatai szerint 341 ezer egyszülős család van Magyarországon, s csak 19%-ban hárul az apára a feladat. (Magyar Nemzet 2024) Úgynevezett szivárványcsaládban több mint 4100 gyermeket nevelnek azonos nemű szülők hazánkban. (RÉDLI 2024)

A tudatosan gyermektelenséget választó párok létformáját az angolszász világban már rövidítés is jelzi: DINK, „double income, no kids” (két fizetés, 0 gyerek), sőt, DINKWAD/DINKWAC, „double income, no kids with a dog”/„...cat” (kétkeresős, gyermektelen pár kutyával/macskával).

Bíró László, az MKPK családreferens püspöke még 2006-ban így foglalta össze a család intézményét gyengítő tényezőket: „A családellenes erők három fő fronton támadnak:

- erkölcsi relativizmust, sőt nihilizmust hirdetnek
- az élet kultúrájával szemben a halál kultúráját építik
- a gazdaság mindenhatóságát vallják, az anyagi érdekek elsőbbségét szolgálják.”

(BÍRÓ 2006: 4)

Bizonytalanság. A koronavírus világeseménye, a le- és bezárások, az ebből fakadó elszigeteltség, a közösségi élet hiánya, a kitettség a közösségi médiának, a kenyérkeresők egzisztenciavesztése, a szűkebb és tágabb környezetünkben zajló háborúk, a sokféle tapasztalható társadalmi nyugtalanság, a szélsőséges természeti jelenségek, a bárhol bekövetkező (zömében negatív) események azonnali nyomon követésének lehetősége, az életünket kísérő változások sebessége érthető módon aggodalommal tölt el sokakat. A bizonytalansághoz járul (és sok esetben okaként azonosítható) a fent már érintett, de Benedek pápa megfogalmazásában ismertté vált fogalom, a relativizmus diktatúrája.³

³ „Mennyi ideológia és mennyi divatos eszme szele fújdogált az utóbbi évtizedekben és mennyi keresztény eszmének apró bérkait ide-oda hányták ezek a szelek. A marxizmus, a liberalizmus, sőt a szabadosság,

A kereszténység helyzete. A huszadik század első felében az északi félteke lakói tették ki a kereszténység nagy részét. Napjainkban viszont a kereszténység több mint 60%-a a globális délen él és lélekszáma dinamikusan nő, míg az északi féltekén, a „Nyugaton” drámai csökkenés tapasztalható. Az utóbbi okai többfélék: a média befolyása, csalódás az egyházban, a több országban kötelező egyházadózó megfizetésének anyagi nehézségei, tartós eltávolodás a Covid-időszakban, a könnyű (pár kattintással elintézhető) kilépés, a jólét, az általános demográfiai erózió, az etnikai sokszínűségből (is) következő vallási pluralizmus...

A nyugati kereszténység gyengülése ellenére növekszik a világ keresztény össznépsége, előrejelzések szerint 2050-re száma meghaladja a hárommilliárdot. (*LiCASnews* 2024) Emellett napjainkban a keresztények szenvedik el a legnagyobb vallási alapú üldöztetést. Ez az összes hitéért üldözött kb. háromnegyede, több mint 365 millió ember. (Uo.)⁴

Magyarországon a 2022-es népszámlálás adatai alapján az utóbbi húsz évben legalább 40%-kal csökkent a magukat a három legnagyobb történelmi felekezethez (katolikus, református, evangélikus) tartozónak vallók száma. (TÓTH 2024: 16)

GYERMEK A 21. SZÁZADBAN

A 2010 után érkező alfa generáció már beleszületik az internet és a mesterséges intelligencia világába. Szocializációjában egyre meghatározóbb az infokommunikációs eszközök szerepe, életét rapid változások jellemzik. Új tanulási módszerekre lesz szüksége, annál is inkább, mert a korosztály egyharmada küzd neurológiai alapú teljesítményzavarral. (GYARMATHY 2020)

„Az alfásnak ahhoz, hogy a szüleivel felvehesse a szemkontaktust, valami olyasmivel kell megküzdenie, amivel korábban egyik generációnak sem, ez pedig a kézben tartott világ: az okoseszközökön olvasható internet és a közösségi média. Szüleik kiterjesztett valóságával szembesülnek akkor, amikor például szoptatás közben az anya nem az ő

a kollektizmus és a radikális individualizmus, az ateizmus és a ködös vallási miszticizmus, az agnoszticizmus és a szinkretizmus... Az egyház credója szerint vallott világos hitet olykor fundamentalizmusként bélyegzik meg, míg a relativizmusra sokan mint a mai korban egyedül lehetséges magatartásformára tekintenek. A relativizmus diktatúrája van kialakulóban, amely semmit nem ismer el, ami végleges, és egyedül saját akarátát és vágyát teszi meg mértéknek.” (RATZINGER 2005)

⁴ Az Open Doors szervezet világtérképén láthatjuk azt az 50 országot, ahol a legsanyarúbb a keresztények helyzete. World Watch Trends, 2024. Open Doors. <https://www.opendoors.org/en-US/persecution/persecution-trends/>

tekintetüket keresi, és nem is gügyög, hanem a telefonját bújja. Nem tudjuk pontosan, ez mit von maga után a jellemfejlődésükre vonatkozóan.” (STEIGERVALD 2020: 152) – Nem tudjuk pontosan, azonban láthatjuk, hogy a szakemberek minden figyelmeztetése ellenére a technikai eszközök meglepően gyorsan átkerülnek a kisgyerek kezébe, aki sokszor már a babakocsiban is tabletet, telefont nézeget. Az infokommunikációs eszközökkel való foglalatosság a harmonikus testi-idegrendszeri fejlődéshez szükséges mozgástól, a valós társas kapcsolatoktól veszi el az időt. Az egyszerre több dolgot végző, többféle eszközön dolgozó/kommunikáló szülő példája (multitasking) is ragadós lehet. Az elektronikus eszközök elé ültetett gyerekek megszokják, hogy folyamatosan szórakoztatva vannak, kíváncsiságuk azonnal kielégülhet. Ettől és a jóléti társadalmak fogyasztói szemléletétől nem független a gyerekek körében elharapózott „jár nekem” mentalitás, a téves jogosultságérzet (child entitlement). A családot kiskirályként uráló gyerek folyamatosan és maradéktalanul boldognak akarja magát érezni, azonnali jutalmazásra számít, nem akar a házimunkában részt venni, alacsony a kudarctűrése, türelmetlen, unatkozik stb. A „jár nekem” alapállás akkor alakulhat ki, ha a szülő minden szükségletet azonnal ki akar elégíteni, gyakran siet a gyerek megmentésére és próbálja lekenyerezni. (McCREADY 2016)

A KISGYEREK ÉS A HIT

A megrendült értékek korában, a való és a virtuális világ elmosódó mezsgyéjén, a nemegyszer töredezett családban élő kisgyerekeknek biztos fogódzóra van szüksége, olyan szellemi-lelki közegre, amelyben megéli elrejtettségét, elfogadottságát, és amelyből erőt tud meríteni. Ezt a jézusi szeretetétlmény, az Isten nagy családjához tartozás, a testvéri közösség átélése adhatja meg. (OROSSNÉ SEPER 2001: 45–46) A II. Vatikáni Zsinat *Gravissimum Educationis* deklarációja alapján a gyermeknek joga is, hogy megfelelő erkölcsi irányítást kapjon és az istenismeretben növekedjen. (1. pont 3. bek.)

A vallásos érdeklődés aranykora kb. négyéves korig tart. (FEHÉR 2015) *„A spiritualitás már akkor jelen van a gyermekben, amikor még nem ismer semmilyen nyelvet, kultúrát és vallást, és túl is mutat azokon. Olyan természetes neki, mint az ámulat, amit egy pillangó vagy a szikrázó csillagokkal teli éjszakai égbolt kelt benne”* – idézi Lisa Miller pszichológust SIPOS (2021: 5). Az óvodás a fowleri hitfejlődés rendszer intuitív-projektív szakaszánál tart, amely szerint a 2–7 éves kor jellemzői: egocentrikus, csak egyetlen

nézőpontot képes felvenni (a sajátját); mágikusan gondolkodik; fantáziákkal teli, utánzó korszakát éli; erőteljesen hatnak rá a legközelebbi felnőttek hitéből vett példák, történetek, hangulatok; képzeletvilágának nem szab határt a logikus gondolkodás, az ok-okozati összefüggések; gondolkodásában keveredik a valóság és a fantázia; a tapasztalati világot, a történeteket erőteljes képekben, intuitívan tudja megragadni; szeret történetet hallgatni, amit csak korlátozottan képes elismételni. (FOWLER 1981: 133–134)

STURGEON (2022) rámutat, hogy a keresztény értékek közvetítése pozitívan hat a gyerekek társas készségeinek alakulására, és segít az érzelmek kontrollálásában. A közösségben megélt figyelmesség, tapintat, bocsánatkérés és megbocsátás bizalomteli légkört alakít ki. A környező világ sokszínűségéért, szépségéért, a jó körülményekért, a mindennapi kenyérért közösségben gyakorolják a hálaadást, emellett imádkoznak beteg vagy nehéz helyzetben lévő társaikért. A védett környezetben könnyebben nyílnak meg a bátortalanabbak is. A későbbiekben a gyerekek egyéni haladási tempójához igazított iskolai tanmenet, az elfogadó, támogató, értékszemléletű légkör eredményezheti azt, amit az American Council of Private Education (Amerikai Magánoktatás Tanácsa) 2020-as felmérése állapít meg: tanulmányi téren az egyházi iskolákba járó kisiskolások kb. 12 hónappal előzik meg kortársaikat.

HITBELI ALAPOZÁS ANGOL NYELVEN AZ ÓVODÁBAN

Az ÓNOAP iránymutatása szerint az óvoda többek között ahhoz segíti a gyermeket, hogy megismerje a keresztény kulturális értékeket. A keresztény neveléssel egybevágó cél *„a közös élményeken alapuló tevékenységek gyakorlása, a gyermek erkölcsi tulajdonságainak (mint például: az együttérzés, a segítőkészség, az önzetlenség, a figyelmesség) és akaratának (ezen belül: önállóságának, önfegyelmének, kitartásának, feladattudatának, szabálytudatának), szokás- és normarendszerének megalapozása.”*

A néhány kizárólagosan angol nyelvű és a számos kétnyelvű óvoda rengeteg „közös élményen alapuló tevékenységet” kínál a gyerekeknek (szülőknek). Nem egy intézményben, ahová több, alapjaiban eltérő kulturális háttérű kisgyerek jár – ilyen pl. a brit nemzeti kurrikulum szerint működő budapesti English Garden –, egyforma hangsúlyt kap a különböző kulturális hagyományok, pl. az advent, a kínai holdujév vagy a halloween megtartása.

Keresztény nevelési programmal rendelkező, angolnyelvátadással foglalkozó két-nyelvű óvodát egy kicsit távolabb találtam. Az egy személy-egy nyelv⁵ módszertana alapján működő, bécsi felekezeti, német–angol nyelvű Arche Noah Kindergarten egész évre szóló keresztény szellemű nevelés-hagyományápolás programja követi az osztrák óvodák programját, és emellett következetesen halad a liturgikus naptár mentén. Az óvoda honlapján található magyarázó leírás⁶ nyilván azoknak a szülőknek is szól, akik szeretnének részletesebben megismerkedni a helyi hagyományokkal, így a kereszténység tanításával is. Az Arche Noah óvodában nyújtott keresztény nevelés főbb tartalma és eszközei: Isten mint a Teremtő bemutatása, a bibliai alapelvek és értékek átadása dalok, versek, történetek segítségével, megemlékezés a keresztény ünnepekről, a Biblia alakjainak megismerése, a család, az óvoda és a társadalom értékeinek életkor-specifikus közvetítése.

A következőkben az óvodai angol nyelvű hittanfoglalkozás lehetőségeivel foglalkozom.

AZ ANGOL NYELVŰ ÓVODAI HITTANFOGLALKOZÁS

„A kisgyermekkel való csoportos foglalkozások lényegében a vallási környezetismeret megalapozását és a keresztény élet csíráinak kibontakoztatását szolgálják.” (RÉDLY 2006: 50) Az óvodai angolnyelv-elsajátítást támogató módszerek és eszközök: a mozgással kísért dalok, versek, a több érzéket bevonó, a gyerekek fantáziáját megmozgató, érzelmeire ható feladatok érvényesülhetnek a játékos, humort sem nélkülöző, bensőséges hangulatú angol nyelvű hittanfoglalkozáson (RE circle time) is, amelyet nyelvileg, kateketikailag felkészült, hitben elkötelezett pedagógus tartson. Az egyszerű történetmeséléshez, versekhez feltétlenül kapcsolódjon szemléltetés – képek, mozdulatok, amelyek a nyelvi-tartalmai bevést segítik. (BOZZAYNÉ KÁLI 2016) Hasznunkra lehet a TPR módszer⁷, a papírszínház, a bábozás. Kerüljük az elvont fogalmakat, elbeszélésünk legyen igeszerű, egyszerű, érdekes, átélt és szemléletes. (GYÖKÖSSY 1992) Egyszerű mondatokat, ugyanazokat a szavakat használva

⁵ Személyhez kötött nyelvközvetítési modell. Két pedagógus foglalkozik a gyerekekkel, mindkettő saját anyanyelvét használja a nap folyamán. Pl. egy magyar–angol óvodában az egyik nevelő csak magyarul beszél a gyerekekkel, az angol anyanyelvű pedig csak angolul, gesztusokkal is segítve a kommunikációt.

⁶ Kindergarten Arche Noah. <https://kindergartenarchenoah.at/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

⁷ TPR: Total Physical Response, James J. Asher auditív-motorikus nyelvtanítási módszere. A nyelv és a mozgás koordinálásán alapul, a két agyfélteke bevonásával.

többször ismételjünk, a gyerekekkel beszélgetve meséljünk a heti egyszeri, kb.15-20 perces alkalmon, amely keretét az összeszedettséget segítő kezdő rituálé és egy kezdő/záró imádság biztosítja.

Elrejtettség

A biztonság és folyamatosság érzését adja, ha a foglalkozás egy jól körülhatárolt helyen (szőnyeg/kötélből formált kör stb.) zajlik, és kezdetét *kis rituálé* kíséri. Ez lehet egyszerű gyülekező ének:

Come and sit down on the big blue blanket (3x)
Know that God is here. (dallam: Ten Little Indians)⁸

A játékos energialevezetést is szolgálja a következő hívogatás:

„Let’s hop like bunnies to the mat to read our Bible story.”

vagy mondóka:

Wiggle-wiggle-wiggle-God loves you!
Wiggle-wiggle-wiggle-God loves me!
Wiggle-wiggle-wiggle-let’s sit down!⁹

Ima

A foglalkozás kezdetén és végén mondott *egyszerű imádságot* tartalmi és nyelvi szempontból is érdemes alkalomról alkalomra ismételni. Le-elcsendesedés után egy-egy rövidebb egységet a gyerekek a felnőtt után mondanak:

Dear God – Thank you for this day –

⁸ Forrás: First United Methodist Church of Fort Worth (2015; sz. n.): Sacred Circle Time. <https://fumcfw.org/wp-content/uploads/2015/02/Sacred-Circle-Time.pdf> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

⁹ Forrás: Mission Bible Class. <https://missionbibleclass.org/how-to-plan-a-bible-class/age-groups/pre-school-3-5-year-olds/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

Az alábbi vezérfonal egy-egy elemét a csoport nyelvi szintjéhez igazodva alkalmazhatjuk.

- megszólítás: “Dear God”
- dicséret: “Lord, you are _____”
- bűnbánat: “Lord, forgive me for _____”
- hálaadás: “Lord, thank you for _____”
- ima másokért: “Lord, please help _____”
- személyes kérés: “Lord, I need _____”
- befejezés: “In Jesus’ name. Amen”¹⁰

A foglalkozás fent vázolt keretét a következő tartalmakkal és nyelvfejlesztési lehetőségekkel tölthetjük meg.

Evangelium

A jó hírről tanít a *Christian ABC* és a *Wordless Book*.

The Christian ABC. Az angol nyelvben kiemelten fontos ABC tanítása mellett egyszerű mondatokkal adja át az evangéliumi üzenetet. Az egyensúlyérzéklet fejlesztő változatos mozgásformák, pl. imitált ugrókötelezés (jumping rope), paprikajancsi szökdelés (jumping jack) stb. kíséretében énekelhetjük. Jó bemelegítő-levezető gyakorlat is.

A B C D E F G
Jesus died for you and me.
 H I J K L M N
On the third day he rose again.
 O P Q R S T U
Now he lives for me and you.
 V W X Y Z [zi:]
We live with him eternally.

These are the Christian ABC's
*Telling how Jesus loves you and me.*¹¹

¹⁰ Forrás: Uo. <https://missionbibleclass.org/teaching-ideas/prayer-in-bible-class/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

¹¹ Forrás: Praise in Motion. <https://www.youtube.com/watch?v=TZME4rijpxs> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

(The Christian ABC)

Téma: evangélium dióhéjban

Szókincs: ABC, mozgásformák nevei

Wordless Book. Egyszerűsége folytán a vizuális ingerekkel túlterhelt korunkban is lekötöheti a gyerekek figyelmét a keresztény tanítás színszimbolikán alapuló összefoglalása, a *Wordless Book*. C. H. Spurgeon (1834–1892), máig nagy hatású londoni baptista lelkész 1866-ban egy prédikációjában (Zsolt 51,7) említi a *Wordless Bookot*, a szavak nélküli könyvet, amely mindössze három különböző színű – fekete, piros és fehér – lapból áll. A különleges könyvet forgató embert a fekete lap maga bűnös voltára, a piros Krisztus érte elszenvedett áldozatára, a fehér pedig a megtisztult szívre emlékezteti.¹² A könyvet később egy, a mennyországot szimbolizáló aranyszínű lappal egészítették ki, majd idővel egy zöld lappal is, amely a keresztény növekedésre emlékeztet. A szavak nélküli könyvet előszeretettel alkalmazták pl. az indiai anglikán misszióban.¹³ Máig népszerű, iratterjesztésekben kapható, de házilag is könnyen elkészíthető. A könyv lapozását kis dal kíséri:

*My heart was dark with sin
until the Savior came in.
His precious blood I know
has washed it white as snow.
And in God's Word I'm told
I'll walk the street of gold.
Oh wonderful, wonderful day.
He washed my sins away.¹⁴*

Téma: evangélium dióhéjban

Szókincs: színek

¹² Forrás: Blue Letter Bible. https://www.blueletterbible.org/Comm/spurgeon_charles/sermons/3278.cfm (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

¹³ Amy Carmichael ír anglikán misszionárius 55 évig szolgált Indiában és használta a szavak nélküli könyvet. Child Evangelism Fellowship. <https://www.cefonline.com/articles/the-wordless-book-discover-its-rich-heritage/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

¹⁴ Forrás: Praise in Motion. <https://www.youtube.com/watch?v=UapUlaYgXM0> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

Mozgással kísért dalok

Az interneten található számtalan lendületes, mozgással kísért dal lehet a hála, az öröm kifejezésének eszköze, elmesélhet bibliai történetet, és segítheti az energialevezetést, a bevésést, például *My God is so big; I've got the joy, joy, joy, joy; If you're happy and you know it; Jesus loves the little children; When Jesus was a baby; Zacheus was a wee little man* stb. Színvonalas, módszertanilag is értékes gyűjtemény található a *Praise in Motion* oldalon (<https://praiseinmotion.net/>).

Kézműves ötletek

Egy hétköznapi tárgy sokoldalú használatára példa: két, középen összeerősített, egymáson elforgatható papírtányér történetmeséléshez, felsoroláshoz alkalmazható. Színesebbé teszi a tanítást, könnyebben felidézhetővé a történetet, egy nyelvi sablon elsajátítását. Elkészítésében részt vehet a csoport is, jó finommotorika-fejlesztő.

A felső lapon egy kivágott körcikk az ablak, az alsó lapon az ablak méretével egyező képek láthatók (imakorong, teremtés kör).

1. Imakorong (*Prayer wheel*)

Felső lapon összekulcsolt kéz rajza / *“I can pray when...”* felirat

Alsó lapon ábrák: *I play/do my chores/eat/go to bed*¹⁵

Téma: napi imák, rendszeresség

Szókinsz: napirend

2. Teremtés kör (*Creation wheel*)

Felső lapon a világot tartó kéz rajza

Alsó lapon a teremtés napjait, sorrendjét szimbolizáló képek¹⁶

¹⁵ Forrás: Crafting the Word of God. <https://craftingthewordofgod.com/2013/04/13/i-can-pray/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

¹⁶ Forrás: (Uo.) <https://craftingthewordofgod.com/2013/07/01/days-of-creation-wheel/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

(*Teremtés kör*)

Téma: Isten a világ teremtője

Szókincs: ellentétpárok, természet

3. Noé bárkája (*Noah's arch*)

Egy félbehajtott papírtányérból készített, ringatható bárka az alap, amelyre egyszerű állatfigurákat ültethetünk. Fölötte egy papír félkörön a szivárvány.¹⁷

Téma: Isten gondoskodása; engedelmesség, bizalom

Szókincs: állatnevek, állathangok, számok

Ünnepek

Az ünnep az identitásképzés, így a keresztény identitás formálásának is koncentrált alkalma.

A régi rómaiak az újhold első napján összehívták a népet (gör. *kaleó* = hív, kihív, egybehív); ezt a napot *kalendának* nevezték. Innen a *kalendárium* szó. A kalendárium-naptár többször változott az idők folyamán. Julius Caesar vezette be a 365+1/4 napos évet Kr. e. 47-ben (más forrás szerint 45-ben). Ezt módosította XIII. Gergely pápa 1582-ben, s azóta használjuk a naptárt mai formájában. A keresztények egy *Calendarium Martyrum* című könyvben kezdték rögzíteni, hogy melyik hónap melyik napjához kötődik egy-egy vértanú emlékezete. (TÖKÉS 2004)

A hét első napjának, az Úr napjának megtartásáról Szent István így rendelkezik: „... férfiak, asszonyok, nagyok és kicsinyek, azon kívül, akik a ház őrizői maradnak, az Úr napján mindnyájan a templomba menjenek; aki ezt nem cselekedné: az megcsapassék és beretváltassék. Aki pedig dolgozik, annak ökrét vegyék el és adják a szegényeknek, hogy megegyék”. (I. m.)

Az ünnep egy közösség egységét fejezi ki, reményt és erőt ad. Az együtt ünneplők közös értékrendet képviselnek, az esemény során pedig egyenrangúságot élnek meg. (FEHÉR 2015)

Az angol nyelvátadást kínáló óvodába járó gyerekek az egyházi év jeles napjainak ünneplésekor különösen is találkozhatnak az angolszász szokásokkal és azok szókincsével.

¹⁷ Forrás: Danielle's Place. <https://www.daniellesplace.com/html/bible-crafts-god-keeps-noah-safe.html> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

A továbbiakban megemlítek néhány, az egyházi év ünnepeihez kapcsolható tevékenységet.

Advent

1. Adventi ének (Advent song)

Egyszerű, mozgással kísért dal (dallam: *Twinkle, twinkle little star*)

*Advent is a time to wait,
Not quite time to celebrate.
Count the candles one by one
Until Advent time is done.*¹⁸

Téma: advent, várakozás

Szókincs: advent, ünnep

2. Adventi naptár (Advent calendar)

Egy-egy naphoz egy kis jócselekedetet köthetünk, pl. *give someone a gift; clean up a mess; give your dog a treat; make a holiday card for a friend* stb.¹⁹

Téma: adventi készülődés; közösségben élünk

Szókincs: hétköznapi tevékenységek

Karácsony

1. Karácsonyi történet szókérttyák (Christmas story sack)

A karácsonyi történet képeit ragasszuk egy-egy kártyára, tegyük kis szövetzsákba. Egy gyerek húz a zsákból, megnevezi a képet, majd továbbadja, és a többiek is megnevezik (*baby Jesus, star, manger* stb.).²⁰

¹⁸ Forrás: Catholic Icing. <https://www.catholicicing.com/the-advent-song-for-kids/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

¹⁹ Forrás: A Child Grows. <https://www.achildgrows.com/2022/11/27/25-acts-of-kindness-adventcalendar> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

²⁰ Forrás: EFL Elementary Resources. <https://eflelementaryresources.blogspot.com/2017/11/christmas-resources-for-eslefl.html> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

2. Betlehem (Nativity)

Bábozás, ujjbáb, papírszínház stb. eszközével megjelenítjük Jézus születését.

Téma: Jézus születése

Szókins: a karácsonyi történet

Húsvét

1. Húsvéti történet (Easter story sack)

A karácsonyi szókartyák mintájára képek a húsvét tematikájával (*cross, Jesus, tomb, rise* stb.)

Téma: Jézus feltámadása

Szókins: húsvét

2. Evangélium tojásban (Gospel egg)

Egy keménytojás minket jelképez. A gyerekek fekete filctollal ráírhatják vagy rajzolhatják, amit rossznak éreznek magukban. A keménytojást körbeadjuk. *What is it like? – Hard, dirty, messy ...*

A fekete, piszkos tojáshéjat eltávolítjuk. Újabb kör: *What is it now like? – Soft, clean, smooth...*²¹

Téma: húsvét, megváltás

Szókins: ellentétpárok

Halloween

Világméretű divatja, népszerűsége miatt részletesebben foglalkozom a halloweennel.

A *Britannica enciklopédia* szerint a *halloween* eredete az ősi kelta *samhain* („nyárutó”) druida ünnepig nyúlik vissza. A mai naptár szerinti november 1-jén kezdődött az új év. A régi hiedelem szerint ilyenkor megjelentek a halottak lelkei.

²¹ Forrás: Let the Little Children Come. <https://www.letthelittlechildrencome.com/child-evangelism-resources/share-the-gospel-with-children-gospel-egg/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

Az emberek a gonosz szellemeket máglyatűzzel riasztották el, és álarcot, álruhát öltöttek, hogy azok ne ismerjék fel őket. Ez volt a házassággal, egészséggel, halállal kapcsolatos jóslások ideje is. A római hódítás nyomán az I. századtól keveredtek az ősi kelta szokások a római Feralia (halottak ünnepe) és Pomona (kert istennője) fesztivállal. A 9. században a brit szigeteken e napon kezdték tartani mindenszentek ünnepét (*All Hallow's Day*). Ennek előestéje is egy szent este volt (holy/hallowed eve), innen a *Halloween* elnevezés október 31-re. A reformáció megjelenésével a protestánsok elhagyták ezt a vallási ünnepet, amely azután világi formában maradt fenn. Amerikában a korai telepesek körében tiltott volt az ünneplése, de a 18. században elterjedt aratási hálaadáskor egyes elemei már megjelentek. A 19. század közepétől ír bevándorlók hozták magukkal a régi halloween szokásokat. Ma az egyik legnépszerűbb fesztivál az USA-ban. A mai világi halloween része a beöltözés, az álarc, a csínytevések. A *trick-or-treat* alapja vélhetőleg a házról házra koldulás volt, a *bobbing for apples* ügyességi játék valószínűleg a Pomona fesztivál idejéből maradt fenn. A boszorkány-, szellem-, vámpírfigurák mellett legjellegzetesebb a tökből (eredetileg kerekrépából) faragott lámpás, a *jack-o'-lantern*. (*Britannica / Halloween*)

Az angolszász katolikusok is a mindenszentek vigíliájaként tekintenek október 31-re.

Ellenzői a halloweent azonosítják az erőszak, ijesztgetés, bujaság, ízléstelenség, édességfogyasztás sokszor mértéktelen tobzódásával, amelyből nem kevés kereskedő híz nem kis hasznot. Keresztény körökben megosztó a kérdés, ünnepeljük-e a halloweent. Óvodások esetében, akik még nem képesek különbséget tenni a valóság és a fantázia között, s akikben a játékosnak szánt ijesztgetés valós félelmet ébreszthet, nem tartom ajánlatosnak. Számos tevékenységet építhetünk azonban a halloween fesztivál és egy másik közeli jeles alkalom elemeiből. Az őszi szép keresztény momentuma az aratási hálaadás, a *Harvest Festival of Thanksgiving*, amelynek sok országban nincs egységes, kötött dátuma, így pl. Angliában sincs. Szeptember-október folyamán tartják. Szokás ilyenkor a helyi gyermekotthont, kórházat stb. adománnyal támogatni. A közismert amerikai *Thanksgiving Day* pedig november negyedik csütörtöke. Tehát az őszi folyamán a természet, a termények szín- és formavilágában gyönyörködve taníthatjuk halálra a gyerekeket.

Őszi hálaadás

1. Hála-kör-mondóka (*Rhyme: Pumpkin, pumpkin*)

A süttők kis jelképes mását körbe adogathatjuk Susan Bruck Waldorf-pedagógus mondókéjával:

*Pumpkin, Pumpkin, round you go,
Where you stop, nobody knows.
But when you stop, it's time to say
What you're grateful for today.*²²

Akinél véget ér a rigmus, megnevezi, miért hálás. A verses kör folytatódik, míg minden gyerek sorra kerül.

Téma: hála

Szókins: család, környezet, hála

2. Hála-kép (*Thanksgiving rhyme*)

Egyszerű mondatot lehet a süttőknek vagy más terménynek egy lapra rajzolt kisebb és nagyobb képéhez társítani a könnyen bevéshető mondattal:

“God loves us big and small”

vagy:

*“Big or small, God handpicked us all.”*²³

Téma: Isten szemében értékes vagyok

Szókins: ellentétpárok

3. Mese: Joe Troiano: *Spookley, the Square Pumpkin*

Az őszi hálaadás témájához jól használható Joe Troiano szépen illusztrált mesekönyve is, amely a család, az elfogadás fontosságáról szól.

²² Forrás: Soul Blossom Kids. <https://soulblossomkids.com/harvest-the-benefits-of-gratitude-with-a-simple-game/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

²³ Forrás: Crafty Moms Share. <https://www.craftymomsshare.com/2015/10/christian-halloween-party.html> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

(Spookley, the Square Pumpkin)

Téma: hála

Szókincs: család, környezet, kert

4. Ajtódísz (*Paper leaf wreath*)

Papírból kivágott őszi levelekből színes ajtódíszkoszorút készíthetünk.²⁴

Nagyobb gyerekeknek egy-egy levélre írhatjuk az ABC egy-egy betűjét, azzal a kezdőbetűvel megnevezhetik/ráírhatják, amiért hálásak. Végül a leveleket egy köralapra (papírtányér kivágott karimája) ragasztjuk.

Téma: hála

Szókincs: ABC, színek, család, környezet

5. Vers: *Ralph Waldo Emerson: We Thank Thee*

A nagyobb gyerekek megtanulhatják Emerson könnyen vizualizálható, nyugodt ritmussú verses dicséretét vagy annak önállóan harmadik versszakát, amelyet a hittanfoglalkozásokat záró, reszponzórikus (felelgetős) imaként is rendszeresíthetünk.

We Thank Thee

by Ralph Waldo Emerson

For flowers that bloom about our feet,

Father, we thank Thee.

For tender grass so fresh, so sweet,

Father, we thank Thee.

For the song of bird and hum of bee,

For all things fair we hear or see,

Father in heaven, we thank Thee.

For blue of stream and blue of sky,

Father, we thank Thee.

For pleasant shade of branches high,

Father, we thank Thee.

²⁴ Forrás: The Mad House. <https://www.muminthemadhouse.com/diy-autumn-paper-leaf-wreath/>
(Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

*For fragrant air and cooling breeze,
For beauty of the blooming trees,
Father in heaven, we thank Thee.*

*For this new morning with its light,
Father, we thank Thee.
For rest and shelter of the night,
Father, we thank Thee.
For health and food, for love and friends,
For everything Thy goodness sends,
Father in heaven, we thank Thee.²⁵*

Téma: Teremtőnk, Atyánk; hálaadás

Szókins: környezetünk, köszönet

INTRODUCTION TO CHRISTIANITY

Az angol nyelvű óvodás hittan lehetőségei után néhány gondolat az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán folyó angol nyelvű óvodapedagógus-képzés egyik alapozó tárgyról, a harmadik félévben megjelenő *Introduction to Christianity* (Bevezetés a kereszténységbe) kurzusról, ahol a tárgyi ismeretek átadása, az érzelmi intelligencia, a társas kompetenciák fejlesztése mellett a nyelvfejlesztés is hangsúlyozottan jelenik meg. A tantárgy keretében az alábbi tartalmak és célok fogalmazódnak meg.

Keresztény tanítás: megismerkedés az Egyház alapvető tanításaival; hitbeli ismeretek rendszerezése; az egyházi év rendje; ószövetségi és újszövetségi történetek (különös tekintettel a gyermektörténetekre), párhuzamok

Tantárgyi kapcsolódás: közös pontok a képzés első félévében hallgatott *Introduction to Ethics* tárggyal: az óvodás erkölcsi nevelése, etikai tartalom a bibliai történetekben, illetve a keresztény témájú irodalomban

²⁵ Ralph Waldo Emerson (1803–1882). Forrás: Hear-Read-See-Speak. <https://hearreadseespeak.wordpress.com/2013/11/25/a-thanksgiving-prayer-by-ralph-waldo-emerson/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

Módszertan: Jézus Krisztus pedagógiája; kreatív bibliafeldolgozási módok: Kett-pedagógia, bibliodráma stb.; történetmesélő képesség fejlesztése; ismerkedés hittantematikákkal; hasznos honlapok

Kultúrtörténet, civilizációs ismeretek: ismerkedés a Bibliával (történet, részek, angol fordítások); angliai keresztény művészet; keresztény ünnepek; angolszász szokások

Angol nyelvi, irodalmi, zenei ismeretek bővítése: keresztény témájú történetek; tömörítés, érveléstechnika; versek, dalok; szókincsbővítés

Vizuális kommunikációs eszköztár bővítése: hittan-kézművesötletek; hasznos internetes oldalak

Személyes fejlődés. Mivel a hallgatók jelentős részének nagyon hiányosak a kereszténységre vonatkozó ismeretei, élményszerű gyakorlatok révén is igyekszem a jó hírt átadni, a diákokat az Egyház tanítására fogékonnyá tenni. Személyes fejlődésüket segíti továbbá a reflektálás a bibliai történetekre, az ünnepek tartalmának tudatosítása, a különböző háttérű diákok körében a közösségi szellem és az ökumenikus gondolkodás fejlesztése, a példaképek fontossága.

A következőkben a *módszertan, az angol nyelvi és irodalmi ismeretek, a bibliaismeret és a személyes fejlődés* metszéspontjaira mutatok rá.

Először is, sokat tanulhatunk Jézus Krisztus pedagógiájából.

Hogyan tanított Jézus?

Előadásmódja megragadta hallgatóságát, mert „*úgy tanított, mint akinek hatalma van*” (Mt 7,29). Történeteket, példázatokot mondott, hallgatósága számára ismerős képekkel, hasonlatokkal élt (a föld sója, a szoros kapu, Mt 5–7). Merész képeket használt. A hiperbolára, költői túlzásra példa a szálla és a gerenda, a skorpió és a tojás (Mt 7) metaforája. Írástudatlan hallgatóságát gyakori ismétléssel segítette (Mk 10, 23–25). Fogalmazása érthető volt, a memorizálást könnyítette („*Úgy bánjatok az emberekkel, ahogy akarjátok, hogy veletek is bánjanak*”, Lk 6,31). Válasz helyett kérdést tett fel: „*Hát ti mit mondtok, ki vagytok?*” (Mt 16,15.) Szemlél-

tetéssel tanított (lábmosás, Jn 13,3–17, az adógaras, Mt 22, 17–22), élményt adott (Zákeus, Lk 19,1–10), példát mutatott (a bűnös szeretete Lk 19,1–10). (HILGEMANN 2018 nyomán)

A továbbiakban néhány, az *Introduction to Christianity* kurzuson előforduló csoportos történetfeldolgozási módot említek, amelyek élményszerű ismeretszerzést biztosítanak, és gazdagítják a leendő óvodapedagógus eszköztárát. A foglalkozások során alapvető a Szentírás tisztelete, a társak tisztelete és a diszkréció. A mélyebb bevonódást igénylő bibliológ és bibliodráma során felkínáljuk a részvétel, a megnyilvánulás lehetőségét, azonban semmit nem teszünk kötelezővé.

Papírszínház

A szemléltetés, a képek és a képszerű láttatás mindig is része volt a keresztény tanításnak (Jézus metaforái, egyházművészet, Biblia pauperum). A középkor ötletes megoldása volt az Exsultet-tekercs (Salerno, 13. sz.), amelyet a szószékről lassan görgetett lefelé a pap. Az írástudatlan nép az üdvtörténetet látta képekben elbeszélve, a pap pedig az ábrákkal ellentétes irányú szöveget olvasta húsvét vigíliáján. (*Modern Medievalism* 2015)

Az Exsultet-tekercshez némileg hasonló elvű papírszínház vagy kamishibai az 1930-as években terjedt el Japánban. Vándorkereskedők fa képkeretet szereltek kerékpárjuk csomagtartójára, és az ebbe illeszthető képek sorozatával mesélték az utcán köréjük gyülekezőknek a hátlapra írt kalandos történeteket. Ez annyira népszerű volt a szegényebb gyerekek körében, hogy az 1953-ban megjelenő televíziót népiesen „elektromos kamishibainak” nevezték el. A papírszínházat Imai Yone (1897–1968) keresztény misszionárius kezdte katekézisre alkalmazni, első kötete a karácsonyi történet volt (1933). (McGOWAN 2019)

A kamishibai képeihez fűzött egy-két egyszerű mondat az angol nyelvű óvodás katekézisben kiválóan használható. A történetmesélés tempóját, szokincset az adott csoport szintjéhez igazíthatjuk, amellyel a mesélő szemben helyezkedik el. A papírszínház kibővíthető a kereten kívül elhelyezett tájjal, figurákkal. Fenntarthatóság szempontjából ideális forma, mivel egy-egy elkészült történet-rajzsorozat sokáig használható. Az így feldolgozható témák, történetek köre kimeríthetetlen.²⁶

²⁶ A Csimota Kiadó honlapján elérhető a *Sárospataki Füzetek* 2021/4. lapszámának különlenyomata: Kamishibai a katechezisben. https://csimota.hu/wp-content/uploads/2022/07/hos_orosolya_kamishibai_a_katechezisben.pdf 115–125. (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

Kett-módszer

Franz Kett (1933–2023) a hetvenes években, a német oktatáspolitikai reform keretében Esther Kaufmann nővérrel együtt alakította ki az óvodások hittantanításában alkalmazott valláspedagógiai módszerét, a *Religionspädagogische Praxist*. Ez a kapcsolatorientált pedagógia (*Beziehungspädagogik*) a magunkkal, egymással, a környezetünkkel, az idővel és Istennel való viszonyunkra irányul. Biblikus, keresztény szemléleten alapul, értelemorientált és holisztikus, a szív, a kéz és az ész egyaránt szerephez jut. A foglalkozásoknak mindig van egy kulcsmondata, amely köré az egyes szakaszok szerveződnek. A csoport tagjai körben ülnek; középen helyezük el a leglátványosabb elemet, a természetes anyagokból – egyszínű textíliákból, termékekből, fából stb. – készült, a történet kibontásával párhuzamosan alakuló padlóképet. A padlókép segít az összpontosításban, a történetbe vonódásban, teremtő energiákat szabadít fel és közösségi élményt ad. (NAGY 2009; SIPOS 2021)

Tolsztoj *Panov apó karácsonya* (Papa Panov's Special Christmas) című meséjét dolgoztuk fel az óvodapedagógus hallgatókkal. A Kett-óra kulcsmondata a várakozáshoz kötődött és alkalmat adott az adventi időszak lényegének megvilágítására, a személyes készülés kifejezésére. A történet, amely Panov apó szentesti várakozásától a karácsonyi csoda várásáig, illetve megtörténteig terjed, átvezeti a foglalkozáson részt vevőt az advent feszült várakozásából az ünnepbe. Az óra során a diákok gyakorolhatták az angol nyelvű történetmesélést; a folyamatosan változó padlókép az esztétikai élmény mellett segített az ünnep lényegének kiemelésében. A központi installáció köré helyezett, személyes várakozást kifejező egyéni képek (vegyes technika) készítése és önkéntes értelmezése után adventi dalt is tanultak (*Advent is a time to wait ...*).

A bevezetőben írtak szerint a módszert kisgyerekek hittanfoglalkozásához dolgozták ki, így helye van a kétnyelvű óvodában is, de ezen túl minden korcsoportnak, a felnőtt katekézisben részt vevőknek is sokoldalú lehetőséget kínál.

Bibliológ

Peter Pitzele (1941–) irodalom-, drámatanár és pszichodráma vezető egy modern midrás (zsidó egzegézis) hagyományon alapuló bibliodrámat dolgozott ki. A bibliológ a Szentí-

rásból kiindulva mozgósítja az olvasó képzeletvilágát. Az alkalom során a vezető elolvas egy bibliai történetet. Bizonyos pontokon megáll és átadja a szót a hallgatóságnak: hangosítsák ki egyes szám első személyben, mi járhatott egy-egy szereplő fejében. A bibliológban csakúgy, mint a bibliodrámban érzések, jelenségek is megszemélyesíthetők. A 15-20 perces alkalom végén a vezető köszönetet mond a történet szereplőinek, és a hallgatók leteszik a szerepeket. Olyan textust érdemes választani, amelyben több ki nem bontott momentum van. Ezek feltárása segítheti a személyes elmélyülést. (*Bibliolog.org*. é. n.; JANINÉ SÁNDOR 2023) „A szöveg megalkot egy »világot«, melynek »egy időre« mi is »lakói« lesziünk, részt veszünk a cselekményben, és ez a világ igényt tart ránk.” (JASPER, idézi JANINÉ SÁNDOR 2023: 71)

A hallgatókkal egy alkalommal a béna kezű ember meggyógyítása (*Jesus heals on a Sabbath*) történetét dolgoztuk fel (Mk 3,1–6). A „*looking for a reason*”, „*remained silent*”, „*went out*” éppúgy kínálja a belső monológok lehetőségét, mint a béna főszereplő, aki nem szólal meg az elbeszélésben. A bibliológ során a hallgatók érveléstechnikája, szókincse is fejlődik.

Óvodás csoportban is használható módszer. A karácsonyi történet bibliológfeldolgozása során egy osztály óvodában a gyerekek ezt a kérdést kapták: „*Te vagy József. Mit csomagolsz a hosszú útra Betlehembe?*” A válaszok között volt: „*vizet*”, „*uzsonnát*”, „*sátrat*”, „*meleg zoknit a kis Jézusnak*”. (SCHNUTT 2020) Hasonló egyszerű kérdést feltehetünk az angolos óvodai foglalkozáson is, egy-két szavas, egyszerű mondatos válaszok reményében.

Bibliodráma

A bibliodráma hosszabb, mozgalmasabb és eszközigényesebb, mint a bibliológ. A múlt század hetvenes éveiben Németország különböző keresztény közösségeiben merült fel egy újfajta bibliatanulmányozás szüksége, ahol „*a személyes vigasz és segítség igénye a könyörtelen jóléti társadalomban*” (BRANDHORST 2003: 155) találkozik a társadalmi felelősségérzettel, amint az a Bibliában is együtt jár. A bibliodráma csoportok törekvése „*autentikus és teherbíró kapcsolatok*” létrehozása „*hit és értelem, vallás és hétköznapi élet, önszeretet és teremtményi felelősség között*”. (I. m. 156) A bibliodráma-foglalkozás során eljátszunk egy bibliai jelenetet, mert a bibliodráma a passzív, intellektuális befogadás helyett „*az ember egész kreativitására, testi-lelki-szellemi* [vagyis, a fizikális, a pszichés

és a kognitív] képességeire épít, ezeket egyre jobban kibontakoztatva közelít a Biblia teljes emberi valónkat megszólító képeihez, szimbólumaihoz, jeleneteihez, eseményeihez. A bibliodráma csoport tagjai nemcsak az elvi meggyőződés, hanem a gyakorlati, testi-lelki átélés szintjén is részesévé válnak a Bibliában foglaltaknak.” NYÁRY–MARLOK 2008: 131)

F. Martin JÄGGI (2003) svájci katolikus misszionárius, bibliodráma-tréner táblázata kétféle spiritualitást mutat be. Míg a papok és a hívek java része a „megváltás központú lelkiség” dominanciája alatt nevelkedett, a bibliodráma a „teremtés-megtestesülés központú lelkiség” perspektíváját nyitja meg. Azonban Jäggi is aláhúzza, hogy a kiegyensúlyozott hitélethez mindkét oldalra szükség van. Az óvodás korosztályt nyilván a „kicsinyek által megragadható” teremtés-megtestesülés központú lelkiség üzenete érintheti meg.

F. Martin Jäggi svájci katolikus misszionárius (Fülöp-szigetek) BD-tréner táblázata (ford. a szerző)

Megváltás központú lelkiség	Teremtés-megtestesülés központú lelkiség
Valami baj van!	Minden, amit Isten teremtett, jó!
Gondolkodj!	Érezz!
Tökéletesedj! Igyekezz!	Örülj!
Hozz áldozatot! Tagadd meg magad!	Dicsérd Istent!
bal agyfélteke	jobb agyfélteke
hittételek/hitigazságok	hittapasztalatok
tudományos meghatározások	jelképek/hasonlatok
az örökkévalóság felé – távoli jövő	itt és most – közvetlen jelen
maszkulin	feminin
az elitista intellektus által megragadható	gyerekek/”kicsinyek”/mindenki által megragadható

A bibliodráma lehet pedagógiai és lehet önismereti célzatú. Az előbbi játék- és drámapedagógiai központú, az utóbbi J. L. Moreno (1889–1974) pszichodramájából nőtt ki. Vezetése képzettséghez kötött. Gyerekekkel, ifjúsági csoportokkal pedagógiai célzatú bibliodramát szoktak játszani. Óvodásokkal – anyanyelven történő – pedagógiai alkalmazásra is találunk szép példát a nagy bibliodramatikus hagyománnyal rendelkező német hitoktatásban. (WEIDNER 2014) A kétnyelvű óvodában természetesen határt szab a nyelvismeret szintje is.

Az *Introduction to Christianity* kurzus keretében a Jézus születéstörténetének (*The Magi Visit the Messiah; The Escape to Egypt*, Mt 2,1–15) pedagógiai célzatú bibliodramatikus elemeket felhasználó feldolgozása lehetőséget adott az óvodapedagógus hallgatóknak olyan szerepek, archetipikus élethelyzetek kipróbálására is, amelyek idegenek voltak személyiségüktől vagy élményviláguktól (pl. Heródes szerepének felvétele, a hajlékot keresők kiszolgáltatottsága, menekülés). Nyelvi szempontból pedig a spontán interakciók gyakorlása volt releváns.

ZÁRSZÓ

Az egyre gyorsuló 21. századba születő alfa generációhoz tartozó kisgyerek számára biztos fogódzót nyújthat a keresztény közeg, az elfogadottság és elrejtettség megtapasztalása. Számos egyházi-felekezeti vagy ökumenikus óvodánk pedagógiai programja fogalmazza meg az ez iránti elköteleződést. Szisztematikus angol nyelvátadást egyre több óvodában kínálnak magas színvonalon. Bizonyára van igény a kettő összekapcsolására is: keresztény óvodára magyar–angol kétnyelvű programmal.

A világméretű információáramlás révén az angol nyelvű hittant tanító óvodapedagógus/katekéta a bőség zavarával küzdhet a minőségi és korspecifikus tananyag tekintetében. Néhány alkalmazási lehetőséget bemutattam.

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán folyó *óvodapedagógus angol nyelven* levelező szak *Introduction to Christianity* tantárgyának oktatásakor – a tárgyi ismeretszerzésen túl – a diákok élményszerű gyakorlatokon keresztül ismerkedhetnek meg az angol nyelvű hitoktatásban (is) alkalmazható, módszertanilag színes lehetőségekkel. A fentiekben ezekből ismertettem néhányat. A bibliai történetek felvethetnek a hallgatók személyes életét érintő kérdéseket, és elindíthatják őket a válaszkeresés útján.

Egészséges tanítással, kellő módszertani és nyelvi felkészültséggel becsüljük meg a kisgyerek természetes nyitottságát a transzcendencia iránt. Vegyük komolyan a szülőnek, a pedagógusnak szóló ősi tanácsot (Péld 22,6):

„Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon, még ha megöregszik, akkor sem tér el attól.”²⁷

Más fordításban:

„Mutasd meg a fiúnak, melyik úton járjon, s akkor sem hagyja el, amikor idősebb lesz.”²⁸

²⁷ Magyar Bibliatársulat újfordítású Bibliája (2014)

²⁸ *Szent István Társulati Biblia* (1976)

És megszívlelendő a korunk nyelvén megfogalmazott gondolat is:

“If you doubt the child’s ability to communicate with God, don’t doubt God’s ability to communicate with the child.” (MARTHA J. WRIGHT, idézi AWE é. n.)

„Ha kételkedsz is abban, hogy a gyermek képes Istennel kommunikálni, abban ne kételkedj, hogy Isten képes kommunikálni a gyermekkel.”

IRODALOM

- AWE, J. T. (é. n.): *Child Evangelism*. <https://pastorjtawe.home.blog/2020/07/17/child-evangelism/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- BAKRÓ-NAGY FERENC – TENCZER GÁBOR (2023): Meglepően sok norvég él Budapesten, de nem tudjuk, mennyi a tongai. *Telex* 2023. november 2. <https://telex.hu/belfold/2023/11/02/budapest-kulfoldi-lakosok-szama-ksh-nepszamlalas> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Barna Group (2003): *Research Shows That Spiritual Maturity Process Should Start at a Young Age*. <https://www.barna.com/research/research-shows-that-spiritual-maturity-process-should-start-at-a-young-age/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Bibliolog.org.* (é. n.): <https://www.bibliolog.org/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- BÍRÓ LÁSZLÓ (2006): *A család változóban: a magyar helyzet*. Előadás a Renovabis kongresszusán. Freising, 2006. szept. 1. <https://csaladegyhaz.hu/wp-content/uploads/2021/08/biro-laszlo-a-csalad-valtozoban-a-magyar-helyzet.pdf> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- BOZZAYNÉ KÁLI TÜNDE (2016): Egy gyermek – két nyelv. One child, two languages. A Százszorszép Óvoda. *Gyermeknevelés* 4/1. 85–90. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.1> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- BRANDHORST, HEINZ-HERMANN (2003): Szövegközpontúság és társadalmi vonatkozások a bibliodrámban. In: WARNS, ELSE NATALIE – FALLNER, HEINRICH: *Jerikó rózsája*. Luther Kiadó – Kálvin Kiadó, Budapest.
- Britannica / Halloween*. www.britannica.com/topic/Halloween (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- FEHÉR ÁGOTA (2015): *Az ember társas világának értékei*. Szent István Társulat, Budapest.
- FOWLER, JAMES W. (1981): *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. Harper and Row, San Francisco.
- Gravissimum Educationis*. <https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=10> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- GYARMATHY ÉVA (2020): *Az infokommunikációs társadalom generációi*. OFOE, Budapest.

- GYÖKÖSSY ENDRE (1992): *Hogyan tartsunk gyermekbibliaórát?* Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest.
- HILGEMANN, BRANDON (2018): *9 Teaching Methods of Jesus. Pro Preacher*. <https://www.propreacher.com/9-teaching-methods-of-jesus/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- JÄGGI, MARTIN (2003): Bibliodrama as a Retreat for Clergy. In: SCHWEITZER, A. M. – ERTL, C. (szerk.): *Bulletin Dei Verbum Bibliodrama. Bringing the Bible into Play* 66/67. 1–2. 25–27.
- JANINÉ SÁNDOR KINCSE (2003): A bibliológ. In: SIBA, B. – THOMA, L. R. – TOKODI-LÉNGYEL A. (szerk.) *Módszertani kalauz bibliaolvasáshoz*. Református Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Kindergarten Arche Noah*. <https://kindergartenarchenoah.at/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- LENNOX, JOHN (é. n.): *John Lennox Dives Into a Biblical Perspective on Artificial Intelligence*. <https://www.youtube.com/watch?v=uC1mx7sDr5U> 10:18–11:50 (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- LENNOX, JOHN (2023): *On “2084: Artificial Intelligence and the Future of Humanity”*. <https://www.youtube.com/watch?v=cJNPaqvm9a4> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- LiCASnews* (2024): *Global Christianity surges beyond projections in 2024*. <https://www.licas.news/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Magyar Bibliatársulat újfordítású Bibliája* (2014): Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Budapest.
- Magyar Nemzet* (2024. 06. 15.): *Több apa neveli egyedül gyermekét*. <https://magyarnemzet.hu/belfold/2024/06/tobb-apa-neveli-egyedul-a-gyermekeket> (Utolsó megtekintés: 2024. július 15.)
- MÁTÉ OLGA (2018): *Egyszülős családok*. Országgyűlés Hivatala, 2018/13- https://www.parlament.hu/documents/10181/1479843/Infojegyzet_2018_13_egyszulos_csaladok.pdf/6e5a6be3-d80b-00ec-b03f-41cc6262a90b 2. (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- MCCREADY, AMY (2016): *Az én, én, én járvány*. Fordította: Domján Linda, Tóth Zsuzsanna, Zafir Márta. XXI. Század Kiadó, Budapest.
- MCGOWAN, TARA (2019): *Gospel and War Propaganda Take to the Streets! The Rise of “Educational Kamishibai”*. <https://blogs.princeton.edu/cotsen/tag/kamishibai/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Modern Medievalism* (2015): <http://modernmedievalism.blogspot.com/2015/04/the-exultet-scroll.html> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- NAGY ENIKŐ SR. KRISZTA (2009): Kettő-módszer. Eredete, alapelvei, tartalma és eljárásai. *Keresztény Szó* 2009/10. <https://epa.oszk.hu/00900/00939/00110/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- NYÁRY PÉTER – MARLOK ZSUZSA (2008): Bibliodramatikus eszközök alkalmazása az Anna-Joachim programban. In: NYÁRY PÉTER – SARKADY KAMILL. (2008, szerk.): *Bibliodráma*. Harmat, Budapest.

- OROSSNÉ SEPER ILDIKÓ (2001): *Óvodások hitre nevelése*. Márton Áron Kiadó, Budapest.
- RATZINGER, JOSEPH (2005): *Szentbeszéd a pro eligendo Romano Pontifice szentmisén, 2005. április 18.* <https://www.magyarKurir.hu/hirek/joseph-ratzinger-biboros-szentbeszede> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- RÉDLI BALÁZS (2024): *Kiadták az adatokat: meredeken nőtt a szivárványcsaládban nevelt gyerekek száma Magyarországon.* <https://rtl.hu/belfold/2024/01/10/szivarvanycsaladok-magyarorszagon-statisztika> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- RÉDLY ELEMÉR (2006): *Kateketika*. Katolikus Teológiai Főiskolai Jegyzetek a teológiai főiskolák, hittanár és hitoktatóképzők és az egyházmegyei teológiai tanfolyamok számára. Győr.
- SCHNUTT, OLGA (2020): *Bibliolog mit Kindern*. Die Bibel lebendig machen. Sonntagsblatt für Steiermark. https://www.meineKirchenzeitung.at/steiermark-sonntagsblatt/c-glaube-spiritualitaet/die-bibel-lebendig-machen_a1784 (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Shiloh (2019): *Fatherlessness*. <https://shiloh.org.za/fatherlessness/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- SIPOS EDIT (2021): *Gondolatok Franz Kett pedagógiai szemléletének teológiai és módszertani alapjairól.* https://www.refpedi.hu/documents/1758/tanulmany_kett_2021.02.11.SE.pdf5-6 (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- STEIGERVALD KRISZTIÁN (2020): *Generációk harca*. Partvonal Könyvkiadó, Budapest.
- STURGEON, JENNIFER (2022): *Building the Foundation: The Benefits of Integrating Faith-Based Routines in Early Childhood Education*. <https://www.nwciowa.edu/online/blog/entry/57/building-the-foundation-the-benefits-of-integrating-faith-based-routines-in-early-childhood-education> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Szent István Társulati Biblia (1976). Az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.
- TÓTH GÉZA (2024): *A népszámlálások vallási adatainak eredményei térképeken*. KSH, Budapest.
- TÖKÉS ISTVÁN (2004): *Hétköznapiak – ünnepnapok, avagy az idő a keresztyén ember életében.* <https://mek.oszk.hu/04800/04856/html/hetkoznapok0009.html> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- UNDES (2020): *Policies on spatial distribution and urbanization have broad impacts on sustainable development*. https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org/development.desa.pd/files/undes_pd_2020_popfacts_urbanization_policies.pdf 1 (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- UN Habitat (2022): *Envisaging the Future of Cities. United Nations Human Settlement Programme, 2022.* https://unhabitat.org/sites/default/files/2022/06/wcr_2022.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- WEIDNER, LISSY (2014): „Gut, dass der Hirte eine Schulter hat.” Bibliodrama mit Kindern. In: LEONHARD, SILKE (szerk.): *Loccumer Pelikan I/2014*. 28–31.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

Kateketikai segédanyagok

- A Child Grows.* <https://www.achildgrows.com/2022/11/27/25-acts-of-kindness-advent-calendar>
(Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Blue Letter Bible.* https://www.blueletterbible.org/Comm/spurgeon_charles/sermons/3278.cfm
(Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Catholic Icing.* <https://www.catholicicing.com/the-advent-song-for-kids/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Child Evangelism Fellowship.* <https://www.cefonline.com/articles/the-wordless-book-discover-its-rich-heritage/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Crafting the Word of God.* <https://craftingthewordofgod.com> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Crafty Moms Share.* <https://www.craftymomsshare.com/2015/10/christian-halloween-party.html> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Danielle's Place.* <https://www.daniellesplace.com/html/bible-crafts-god-keeps-noah-safe.html>
(Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- EFL Elementary Resources.* <https://eflelementaryresources.blogspot.com/2017/11/christmas-resources-for-eslefl.html> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- First United Methodist Church of Fort Worth* (2015): Sacred Circle Time <https://fumcfw.org/wp-content/uploads/2015/02/Sacred-Circle-Time.pdf> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Hear-Read-See-Speak.* <https://hearreadseespeak.wordpress.com/2013/11/25/a-thanksgiving-prayer-by-ralph-waldo-emerson/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Let the Little Children Come.* <https://www.letthelittlechildrencome.com/child-evangelism-resources/share-the-gospel-with-children-gospel-egg/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Mission Bible Class.* <https://missionbibleclass.org/how-to-plan-a-bible-class/age-groups/preschool-3-5-year-olds/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Praise in Motion.* <https://www.youtube.com/watch?v=TZME4rijpxs> <https://www.youtube.com/watch?v=UapUlaYgXM0> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- Soul Blossom Kids.* <https://soulblossomkids.com/harvest-the-benefits-of-gratitude-with-a-simple-game/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)
- The Mad House.* <https://www.muminthemadhouse.com/diy-autumn-paper-leaf-wreath/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 23.)

GOMBOCZ ESZTER

Hátrányos helyzetű családok olvasásszocializációjának segítése mesékkel

BEVEZETÉS

Tanulmányomat két, a budapesti metró vonalán szerzett élményemmel kezdem, mivel mindkettő összefüggésbe hozható a nyelvi szocializáció, valamint a nyelvi hátrány kérdésével.

Az első megfigyelés egy divatosan öltözött fiatal cigány édesanyához és annak iskolatáskás, szemüveges, valószínűleg első osztályos kislányához kapcsolódik: az anyuka a telefonját nézegeti, közben lágyan megsimogatja kislányát, mosolyogva ránéz. Ebben a pillanatban a kislány a vele szemben lévő metró felirat felé bök. „Mi van ott?” – kérdezi kíváncsian. Az anya figyelme rebbenékeny, elsiklik a kérdés felett, így hát nem válaszol a gyereknek, újra telefonjába mélyed.

A másik jelenet során egy apa és a nyakában ülő, nagyjából három-négyéves kislány a metróra várakoznak. Közeledik a szerelvény. Az apa leveszi a gyereket, a földre teszi. A fiú közben figyelmes lesz a metróhálózat térképére, és hirtelen oda próbálja rángatni az apját, aki enged a gyereknek. A metró elindul, ők pedig együtt böngészik elmerülve a keresztül-kasul húzódó útvonalakat. A kislány elégedettnek tűnik.

A két szituáció két különböző szülői habitust jelképez. A fiatal cigány anya, noha biztosan odaadóan szereti kislányát, nem érzékeli gyereke talán épp most ébredő betűéhségét, és emiatt nem is táplálja azt. A kislány bizonyára fölismerte az összefüggést az iskolában hallottak és a metróbeli felirat között, de nem kapott megerősítést. Az otthoni és az iskolából ismerős világ között nem épült pillér, így a gyerek kíváncsisága idővel lehet, hogy alábbhagy, és félő, hogy anyja támogatása nélkül ki is alszik majd a betűk iránti érdeklődése, tudásszomja.

A metróban megfigyelt eseményekkel összefüggésben a saját gyerekkoromból is említek egy számomra fontos epizódot. Nagyjából ötéves koromban egyik este hazafelé autóztunk

Budapesten. A sötétben a fényes neonreklámokat böngésztem. Egyszer csak kibetűztem az egyik feliratot, és diadalittasan fölkiáltottam: „Biztosítás biztonság – ÁB!” (ÁB: az Állami Biztosító rövidítése.) Iskolás korom előtt sikerült kiolvasni a szavakat, amiért kritikus szüleim is büszkék voltak rám. Felidézve ezt az estét és körülötte a gyerekkoromat, emlékszem, hogy otthon újságokat, könyveket láttam a szüleim és a bátyám kezében. Rendszeresen előtűnt hevert a *Dörmögő Dömötör*, a *Ludas Matyi*, a *Magyar Nemzet*. Az *Eszterlánc* című kiadvány dalait 2-3 éves koromban kívülről fújtam, a képek alapján énekeltem el őket a kiságyamban édesanyám elbeszélése szerint. Spontán módon olvasóvá szocializálódtam.

Valóban: az ilyen családokban a szülők olyan viselkedési mintákat tanítanak meg gyerekeiknek, amelyeknek köszönhetően természetessé válnak számukra az iskolás és egyéb intézményeket jellemző írás-olvasási események (RÉGER 1990: 133). Réger Zita kiváló, úttörőnek számító könyvében Heath kutatásai nyomán *literacy event*-nek, magyarul nyelvi eseménynek nevez (HEATH 1982; RÉGER 1990: 131) minden olyan eseményt, amelynek során az írott vagy olvasott betű használata szerves része a felnőtt-gyermek közötti kapcsolatnak, együttműködésnek. Ilyen esemény a mesekönyvek nézegetése, de a játékok használati utasításának, konzervdobozok stb. feliratainak böngészése is (RÉGER 2001). Az így nevelkedő gyerekek akár már születésüktől kezdve leporellókat, könyvecskéket fedezhetnek föl maguk körül, amelyeknek képeire, felirataira korán felfigyelhetnek, majd kezükbe is vehetik őket, ismerkedve a betűk világával. Réger a R. Scollon és S. Scollon nyelvészpár saját gyerekükkel kapcsolatos tapasztalatát idézi fel: „bizonyos értelemben olvasóvá válnak, mielőtt megtanulnának olvasni” (RÉGER 1990: 135). A betűkkel, nyomtatott szövegekkel való találkozás azonban Réger szerint nemcsak a későbbi írás-olvasásra szocializálódást készíti elő, hanem számos interakciós (kapcsolatteremtő, együttműködési) készséget is kialakít. A szülőktől, idősebb testvérektől, nagyszülőktől látott viselkedési minták (a lapozgatás, a sorok/képek követése a napközben zajló vagy lefekvés előtti felolvasás során), a kérdés-felelet szekvenciák, valamint a dekontextualizált beszédmód olyan világismereti tudást jelentenek, amelyeknek köszönhetően a gyerekek az iskolában is megértik a tanárok szövegekre vonatkozó kérdéseit, és partnerként tudnak viselkedni (RÉGER 2001: 87–88). Réger arra is felhívja figyelmünket, hogy iskolázott családokban a felnőttek folyamatosan összevetik a könyvekből származó és a valóságos életben szerzett ismereteket, elősegítve ezzel a helyzethez nem kötött, fent már említett dekontextualizált beszédmódot (RÉGER 1990: 137–138). Ez történt a budapesti metróban látott jelenet során is az apa és fia között.

A hátrányos helyzetű családokban azonban tudjuk, általában nem így van mindez. A cigány gyerekek iskolai lemaradásának egyik fő oka, ahogy arra már Réger rámutatott, a cigány közösségek nyelvi szocializációjának a többségi társadalométól eltérő volta (RÉGER 2001). Réger a magyarországi cigányság heterogén rétegén belül a nyelvi nehézségek fő okát az iskoláskor előtti cigánygyerekek családon belüli nyelvi szocializációjának hiányában látja (nemcsak a cigány nyelvű, hanem a magyar anyanyelvű romáknál is). A cigány gyerekek ugyanis verbális kultúrát hoznak magukkal otthonról, amelyből hiányzik az írásbeliség és a hozzá kapcsolódó, már említett nyelvi események. Ennek következtében szűkebb lesz fogalmi készletük, illetve relációszókincsük¹, ami nehezíti a feladatokon belüli tájékozódást, a szövegek értelmezését az iskolában. Sem könyvek, sem társasjátékok nincsenek otthonukban, így sor sem kerülhet arra, hogy az olvasott és a megélt valóság között összefüggést keressenek a gyerekek a felnőttekkel folytatott dialógus során, amit viszont az iskola kezdettől elvár a tanulóktól.

Az otthon elsajátított nyelvhasználati módok tehát előny vagy hátrány forrásai lehetnek a későbbiekben (RÉGER 1995). Amennyiben a hátrányok kompenzálása nem történik meg az iskolába lépés előtt, főleg az óvodában, az érintett gyerekek lemaradása, kudarcai szinte elkerülhetetlenné válnak.

A továbbiakban a nyelvi szocializáció és a hátrányos helyzet összefüggéseiről lesz szó, majd a tanulmány második részében konkrét hazai és nemzetközi, az olvasásszocializációt segítő projekteket mutatok be. Külön fejezetben beszélek a mesék és a mesélés fejlesztő szerepéről, majd a Mesélő édesanyák (*MesÉd*) című program felépítéséről és elért eredményeiről. Ennek keretében ismertetem több magyarországi területen (Pusztahencse: Tolna megye, Átány: Heves megye, Csenyété, Abaújkér, Pere: Borsod-Abaúj-Zemplén megye, Budapest 8-ik és 13-ik kerülete) szerzett saját tapasztalataimat, előrebecsátva, hogy az itt leírtak egyelőre nem empirikus kutatásra épülnek. Próbálkozásaim alapján az elért sikerek mellett a nehézségeket veszem számba, továbbgondolásra, kutatásra ösztönözve az érdeklődőket. A tanulmány utolsó részében a szakirodalom alapján egy-két olyan külföldi példát említek, amelyek az említett problémákat részben tudják orvosolni.

¹ A relációszókincs: dolgok, jelenségek közötti viszonyokat fejez ki (térbeli, időbeli, hasonlósági, mennyiségi viszonyok).

A NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ SZEREPE, A NYELVI HÁTRÁNY

„A hidakat kétfelől kell építeni.” (RÉGER 1990: 145)

A nyelvi szocializáció azt vizsgálja, hogy egy új kultúrába belépő gyermek vagy felnőtt milyen úton tanulja meg azokat a nyelvhasználati módokat, amelyeket az adott közösség alkalmaz.

A kutatók úgynevezett nyelvi szocializációs tereket különböztetnek meg. Az elsődleges nyelvi szocializációs tér a kisgyermekek számára az otthon, a család, az itt megismert nyelv. Különösen fontos ebben a közegben az anya–gyermek, és persze az apa–gyermek kapcsolat is, ahogyan a korábbi metrós példa is bizonyítja. A másik fontos szocializációs tér az óvoda és az iskola. Ezek meghatározzák a gyermek viszonyát az olvasáshoz, és előrevetítik a későbbi iskolai teljesítményét is.

A nyelvhasználat és a szociális szint közötti összefüggést Basil Bernstein vizsgálta először. Kétféle kódtípust különböztetett meg: a korlátozott és a kidolgozott kódot (BERNSTEIN 1975). A korlátozott kód egy adott beszédhelyzethez kötődik, ahol a beszélők erősen támaszkodnak azokra az ismeretekre és jelentésekre, amelyek (például az együtt átélt múlt alapján) közősek az éppen jelenlévőkkel (RÉGER 1990: 94). Mivel ezek a jelentések elvártak az adott közegben, a megfogalmazás nem explicit, gyakoribbak az utalásszerű megnyilvánulások, így a nem verbális eszközök meghatározóvá válnak. A helyzetet nem ismerők számára ezek a közlések nem is érthetőek feltétlenül. Bernstein leírásában a munkásosztálybeliekre érvényes az említett nyelvezet. A kidolgozott kód esetében ezzel szemben, amely a középosztályra jellemző, a beszélők el tudnak vonatkoztatni az adott helyzettől, és ún. egyetemes jelentésű tartalmakat is ki tudnak fejezni. A szöveg ezáltal explicit, önmagában is érthető lehet bárki számára (RÉGER 1990: 95). Bernstein szerint a korlátozott kóddal rendelkező gyerekek már az iskolába lépéskor hátrányba kerülnek, mert az intézményi oktatás a kidolgozott kódot részesíti előnyben.

Réger Zita más kutatók kritikáját is figyelembe véve továbblépett Bernstein elméletéhez képest, és a nyelvi szocializáció konkrét folyamatát vette górcső alá interjúfelvételek segítségével. Az anya–gyerek beszédet hosszú távon kutatta többszörösen hátrányos helyzetű (nyolc vagy annál kevesebb osztályt végzett, aprófalvakban, tanyákon, ill. Budapest peremkerületeiben élő) és iskolázott (főiskolát vagy egyetemet végzett, értelmi-ségi) anyák interakcióinak összevetésével. A kiválasztott egészséges gyerekek életkora az első mintavételkor 12 és 15 hónap közé, a második során 21 és 24, a harmadiknál 33

és 36 hónap közé esett. Az eredményeknek itt csupán egy részét összefoglalva bebizonyosodott, hogy a két csoport nyelvhasználata több nyelvi mutató tekintetében eltért. Az iskolázatlan anyák például kevésbé referenciális módon beszéltek: ritkábban utaltak főnévvel vagy névmással az adott témára, kevesebb kijelölő, pontosító szerepű jelzőt vagy jelzői szerepet betöltő mutató névmást alkalmaztak (pl. ez a cica, és nem az). Noha a tárgyakat, személyeket megnevező főnevek használata az egyéves gyerekek beszédfejlődése szempontjából rendkívül fontos lenne, az iskolázatlan anyák jóval kevesebb főnevet neveztek meg az értelmiségi nőkhöz képest 12 hónap körüli gyerekeikhez szólva. A sztereotípiamutatók összevetése ugyancsak tanulságos volt. Az iskolázott anyák ennek alapján kevésbé beszéltek önismétlő módon, többször szolgáltak új információkkal. Az önismétlés különböző típusai nyilvánvalóan negatív, az új információt tartalmazó mondatok ellenben pozitív módon hatottak a gyerekek nyelvi fejlődésére. Ezenkívül a föltett kérdések is eltértek a két csoportban. Az iskolázott anyák több ún. valódi (a választ előre nem ismerő), gondolkodtató kérdést tettek föl gyermekeiknek, ami által a társalgás fenntartására törekedtek, elfogadva a köztük lévő partneri viszonyt (RÉGER 1990: 105–121). Az iskolázatlan csoportban viszont több rövidre zárt, ún. tesztkérdés fordult elő, és emiatt nem jöhetett létre interakció az anyák és gyermekeik között, ami pedig az iskolára szocializálás szempontjából fontos lenne.

Az első osztály elején kimutatható bemeneti szint hosszú távú, meghatározó hatását Nemes Gyöngyi széles, a témába vágó szakirodalmat magyarországi viszonylatban áttekintő tanulmánya ugyancsak igazolta (NEMES 2022). Az áttekintett, a 2000-es évek derekán folytatott kutatások a különböző szocioökonómiai háttérrel rendelkező gyerekeknél a szókincsbeli, grammatikai és a kommunikációval kapcsolatos különbségeken túl a narratív készségekben, a fonológiai tudatosságban és a nyelvi feldolgozás sebességében is eltérést mutattak a magasabb státuszú csoportok javára. Az utóbbiaknak erősebb a fonológiai tudatosságuk, és gyorsabban jutnak el a szavak jelentéséhez (NEMES 2022: 57).

Az iskoláskor előtti írásbeliség fejlesztésére vonatkozóan a nemzetközi szakirodalom mentén két eltérő nézet alakult ki (JÓZSA–STEKLÁCS 2009; BÁNYAI 2012). A kivárás (*reading readiness*) álláspontjára helyezkedők szerint óvodás korban nem érdemes direkt módon elkezdni a folyamatot. Egyes kutatók szerint a legmegfelelőbb időpont erre a hatéves kor (SZINGER 2009). A bontakozó írásbeliség (*emergent literacy*) képviselői szerint ellenben a gyerekek már jóval iskolás koruk előtt rendelkeznek nyelvi tudatossággal. Ismernek betűket, van fogalmuk az írás-olvasás funkcióiról, ezeknek korai

fejlesztése tehát már ekkor indokolt. Az újabb nemzetközi tapasztalatok is bizonyítják, hogy az olvasásszocializáció folyamatának ideális esetben hároméves kor alatt el kell kezdődnie (PÉTERFI 2012).

CSALÁDI OLVASÁSFEJLESZTŐ PROGRAMOK

A *family literacy*, magyarul családi olvasásfejlesztő programok háttérében az a felismerés húzódik, hogy az olvasásszocializáció terén remélt előrelépés érdekében nem elég csupán a gyerekekkel foglalkozni, hiszen számos olyan társadalmi csoport, réteg létezik, amelynek felnőtt tagjai is támogatásra szorulnak az olvasás elsajátítása során. E programok szerte a világon a szülők és a gyermekek együttes bevonásával zajlanak. Nagy-Britannia hátrányos helyzetű térségeiben már a 3–6 éves, óvodás korú gyereket nevelő családokat bevonják a programba. A *BookStart* pedig, amely 1990-ben indult, és azóta az egész Egyesült Királyságra kiterjedt, a hároméves kor alattiakat is megszólítja. A projekt keretében a kilenchnapos körüli babákhoz a védőnővel együtt a könyvtáros is ellátogat, aki egy kezdő könyvcsomagot ad át a szülőknek, amelynek segítségével aztán elkezdődhet a könyvekkel való ismerkedés. Angliában ez a tevékenység az állam támogatását élvezi. A programok a gyerekek számára egyértelműen előnyösek. Műveltségük gyarapszik, másrészt nyelvi képességeik is kimutatható mértékben fejlődnek. Kutatási eredmények szerint az előnyök, amelyekre szert tesznek, tartósak, az évek során meg is maradnak. A *family literacy* programok hatásának vizsgálatakor, kvalitatív eredmények alapján bebizonyosodott, hogy négy területen is pozitív irányú változás következett be a szülők életében. Egyrészt emelkedett a részt vevő anyák gyermekgondozási szintje; másrészt a szülők elhelyezkedési, munkavállalási esélyei is növekedtek. A szülők önbizalma szintén mérhető módon erősödött, valamint fontossá váltak számukra gyermekeik tanulmányai, így sokkal intenzívebben bekapcsolódtak a gyerekek iskolai életébe (GOMBOCZ 2015). Az újabb keletű tanulmányok azonban hiányolják ezeknek a programoknak a hátrányos helyzetű családokra gyakorolt alaposabb kutatását (HANNON–NUTBROWN–MORGAN 2020).

Magyarországon a Biztos Kezdet Gyerekházak 2003-ban elindul, majd egyre több térséget bevonó programja összességében sikerként könyvelhető el, hiszen a hátrányos, kiszolgáltatott helyzetben lévő szülőket és elsősorban a hároméves kor alatti gyerekeket szólítja meg. Mintája az Egyesült Királyság *Sure Start* programja, amelyet az itthoni viszonyokhoz igazítottak. Központi feladata a kora gyerekkori komplex fejlesztés, elébe

menve a lemaradás későbbi hatványozódásának. A kezdetben projektalapú finanszírozással működtetett intézmény 2013-ban bekerült a Gyermekvédelmi törvénybe, amely gyermekjóléti alapellátásként szögezte le a Biztos Kezdet Házak feladatát. A törvénybeiktatás, majd a projektalapú finanszírozás átalakítása központi költségvetésivé szintén előrelépést jelentett, hiszen a projekt fenntarthatóságát szavatolta. Másrésről a változtatások problémákat is okoztak. Keller Judit néhány kiválasztott periferiális helyzetű térség bölcsődéinek, valamint Biztos Kezdet Házainak elemzése nyomán kimutatja, hogy a projektalapú finanszírozás 30-60 millió Ft-ot, a költségvetési norma mindössze 6,2 millió Ft-ot biztosít. Az évek előrehaladtával ez az összeg még tovább csökkent (KELLER 2018). Másrésről a túlzott szabályozás egyes helyeken veszélyezteti az alacsony küszöbű szolgáltatás bizonyos elemeit is, így például a rugalmas alkalmazkodást a helyi viszonyokhoz, ami kontraproduktívvá teszi a munkát (FARKAS 2020). Keller arra is rámutat, hogy a gyermekjóléti rendszer strukturális egyenlőtlenségei miatt nagy a különbség az egyes helyszínek hatékonysága között. Az aránytalanságok következtében épp azok a leghátrányosabb térségek nem részesülnek megfelelő anyagi és szakmai támogatásban, amelyek a leginkább rá lennének szorulva arra (KELLER 2018: 58). A gyerekházak adaptált bemeneti szabályozása nem rögzíti a színvonalas munkavégzés feltételeit, nincs minőségbiztosítás. Így nem tartalmazza a kortól függő fejlesztő játékok meglétének, állapotának nyomon követését, a fejlesztő pedagógusok bevonásának szükségességét (KELLER 2018: 58). Farkas Zsombor 2000-ben készített feltárása szerint a Biztos Kezdet Házakba járó gyerekek száma csökkenő tendenciát mutat (FARKAS 2020).

A MESE ÉS A MESÉLÉS FEJLESZTŐ, HÁTRÁNYKOMPENZÁLÓ SZEREPE

„A képeskönyvet nézegető gyermek mintegy észrevétlen nő bele az iskolai kultúrába.”
(TORGYIK 2005)

A mesék mindig is kiváló eszköznek bizonyultak arra, hogy a nemzedékek átörökötsék tudásukat és erkölcsi értékeiket. Míg azonban a *mesemondás* ősrégi hagyomány, a *meselvasás* már a modern kor szüleménye. A történetek felolvasása közben egyfajta hidat építünk a két világ között, összekötve a szójhagyományt az írott művek modern világával. A mesék az olvasásszocializáció területén is nélkülözhetetlenek. Nagy József és munka-

társai *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban* című kiadványukban a mesék hátránykompenzáló hatását hangsúlyozzák (NAGY 2016). A mese narratív műfaj lévén, illetve a mesélés mint elbeszélő tevékenység magában foglalja a narratív kommunikáció elemeit és a gondolkodáshoz szükséges, a szituációtól független mondat- és szövegsémákat. Ezenkívül az általános és a relációszókincs gazdagodásával is segítik az anyanyelv fejlődését (NAGY 2016: 20, 47).

Nagy József *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége* című, egyik korábbi tanulmányában a családi nevelés és a gyerekek iskolakészültsége közötti összefüggést vizsgálva megállapítja, hogy azok a gyerekek, akiknek rendszeresen mesélnek, értelmileg és szociálisan másfél évvel fejlettebbek, mint azok, akik kimaradnak belőle (NAGY 1980: 309). A rendszeres mesélés pozitív hatása még a középiskolai továbbtanulás kapcsán is kimutatható volt. Nagyobb arányban kerültek be érettségit adó képzésekbe azon szülők gyermekei, akiknek rendszeresen meséltek. Ez az összefüggés mind az alacsonyan, mind a magasan iskolázott szülők esetében bebizonyosodott (FEJES–KELEMEN–SZŰCS 2013: 26). Azok a családok pedig, amelyekben beszélgetnek is a gyerekekkel, két évvel vannak előrébb. A hátrányos helyzetben lévő szülők válaszkészsége azonban alacsonyabb, mint a középosztálybeli szülőké, sőt, kiszolgáltatott helyzetük miatt nem is bíznak abban, hogy befolyásolni tudják gyerekeik fejlődését (FEJES–KELEMEN–SZŰCS 2013: 25).

Noha a fent említett kutatások szerint az olvasásszocializációnak ideális esetben hároméves kor alatt el kellene kezdődnie, a hátrányos helyzetű családokban a gyerekek nem látnak könyvet sem a szüleik kezében, sem az otthoni polcokon, így híjával lesznek annak a fogalmi készletnek, amellyel az iskolázott családok gyermekei rendelkeznek. Mindez szinte behozhatatlan lemaradást jelent számukra. Bár az óvoda komoly mértékben segíthetne ezen a helyzeten, tudjuk, hogy az iskolázatlan szülők jóval kisebb mértékben ösztönzik gyerekeiket az óvodába járásra. Ezen a kilátástalan helyzeten törekszik segíteni az édesanyákon keresztül a Biztos Kezdet program keretében induló, meseolvasásra nevelő *MesÉd* (Mesélő édesanyák) projekt.

A hátrányos helyzetű családokat megszólító nagysikerű program kidolgozója Furugh Switzer (SWITZER 2015). A Magyarországtól Szlovákián át Macedóniáig működő *family literacy* projekt középpontjában a család mozgatórugói, az édesanyák állnak. Az anyákban, ahogy arról már szó volt, negatív képzetek alakultak ki az iskolával, a tanulással kapcsolatban. Gyakran lenézték, olykor meg is alázták őket társaik, tanáraiktól alig kaptak elismerést; így, amint lehetett, kimaradtak az iskolából. A funkcionális

analfabetizmus ezért meglehetősen elterjedt a fiatal roma édesanyák körében. Híjával vannak az olvasás alapkészségeinek, nem beszélve a hangos olvasáshoz szükséges önbizalomnak. A rögződött negatív beállítódás miatt nem segítik gyermekeik tanulását sem, olykor akadályozzák is azt. Fontos információkkal szolgál ezzel kapcsolatban Forray R. Katalin *Az iskola és a cigány család ellentétei* című tanulmánya (FORRAY 1997). A szerző a konfliktusok eredetét az iskola mint intézmény és a cigány családok eltérő nézőpontjával magyarázza, mindkét pólus elvárásait ismertetve. Néhány, a tanulmány szempontjából fontos párhuzamot kiragadva emlétek. (A cigány családok szempontjait kiemeléssel jelöltem. G. E.) „A gyerekeknek [ill. a cigány családnak] joga van ahhoz, hogy meghatározza az elsajátítani kívánt ismeretet” – szemben az iskola elvárásával, amely szerint az iskola joga meghatározni azokat! „Mindig a [cigány] családé és a közösségé az elsőbbség.” Ezzel szemben az iskola szerint tanulási időben az iskoláé az elsőbbség. „Csak a család és a közösség feladata a gyermeknevelés.” Az iskola megítélése szerint viszont az iskola átvesz egyes nevelési feladatokat a családtól. A cigány családokban: „A gyermekek csak a pubertásig igazán gyermekek.” Az iskola szempontjából a tanulók alapvetően gyermekek a tanuláshoz való viszonyban. „A szülő [cigány család, közösség] kötelessége, hogy a gyereket az iskolában is megvédje.” Az iskola szerint ellenben a szülőknek rendszerint nincs keresnivalójuk az iskolában! „A gyerekek csak a [cigány] családban és a közösségben van természetes helye.” Az iskola szemszögéből nézve viszont a feladat a gyermek kiemelése a családból. Fejes, Kelemen és Szűcs megjegyzik, hogy a felsorolt különbségek empirikus igazolása hiányzik ugyan, az eltérések zöme levezethető a középosztálybeli és a marginális családok jellemzőiből (FEJES–KELEMEN–SZŰCS 2013: 31–32).

A MesÉd PROJEKT RÉSZLETES LEÍRÁSA

„Ezelőtt mi nem olvastunk a gyerekeknek.”

(A projekt egyik roma résztvevője)

A *MesÉd* program 9 hónapon keresztül (olykor rövidebb távon) táplálja az édesanyák lelkét, önbizalmát. Heti egy-két órás foglalkozások keretében, a célcsoport számára könnyen elérhető helyszínen 10-15 (olykor kevesebb) édesanya találkozik. A kötetlen oktatási projekt azokra a parlagon heverő ismeretekre alapoz, amelyeket az édesanyák elsajátítottak ugyan többé-kevésbé az iskolában, de valójában nem alkalmaztak. A fog-

lalkozásokat egy nyitott személyiségű, pozitív gondolkodású, képzett facilitátor (csoportvezető) irányítja egy vagy két, az adott csoport asszonyai közül kiválasztott segítő közreműködésével. Az összejöveteleken egy-egy, a vezető által hétről hétre gondosan kiválasztott, képekkel illusztrált, szép kiállítású, új mesekönyvvvel dolgoznak. Minden héten új könyvet forgatnak, amelyet, amennyiben sikerül pályázati pénzhez jutni, ajándékba kapnak és hazavihetnek. A 9 hónap során összesen 36 könyv kerül egy-egy családhoz. A vezető személyes, névre szóló kérdéseire válaszolva a résztvevők fölidézik, újjáélik gyermekkorukat, elmesélik boldog vagy éppen aggasztó élményeiket. A közösség erejének, a meghallgatásnak köszönhetően feltöltődnek, a feszültség oldódik bennük, önkifejezési képességük fokozatosan javul. A kibontakozó nyelvi készség természetesen kihat gondolkodásukra is. Egy-egy alkalom végén az édesanyák erősebb önképpel viszik haza az olvasott könyvet azzal a feladattal, hogy az elkövetkező héten minden este olvassanak belőle gyerekeiknek. Az otthoni olvasás során az édesanyák hasonló kérdéseket tesznek föl a gyerekeiknek, akik saját érzéseiket, félelmeiket, indulataikat szintén megfogalmazhatják. Mindez az olvasáshoz szükséges testközelség, intimitás által terápiásan hat mind a gyerekekre, mind az édesanyákra. A találkozásokon csapatépítő játékokat is játszanak, melyeknek segítségével tovább erősödik a befogadó, oldott légkör. Tapasztalataim szerint az anyák, kismamák e vidám játékok nélkül nem szoktathatók rendszeres részvételre. A nevetés átemeli őket egy ítélezésmentes, szabad közegbe, ami hosszabb távon is képes tompítani gátlásaikat, illetve bizalmatlanságukat a világgal, egymással, és persze a facilitátorral szemben.

Az olvasási készség fejlesztését követően, a középső szakaszban kreatív technikák elsajátítása és meseírás, előadás a cél. A befejező szakaszban szituációs játékok segítségével a hatékony, különböző intézményekkel kapcsolatos kommunikációt gyakorolják a résztvevők.

A program hosszú távú hatása ideális esetben:

- Fórumot teremt az anyák feltöltődésére, kikapcsolódására, problémáik megosztására.
- Az édesanyák identitásának megerősödésével, valamint elfelejtett, illetve rejtett képességeik felszínre kerülésével az anya–gyermek kapcsolat elmélyül, tudatosabbá válik.
- Felkészíti az anyákat az óvodáztatással kapcsolatos feladatokra, segíti őket a gyermeknevelési kérdésekben, az egészséges életmód kialakításában.
- A mesék hangos olvasása, valamint a hozzájuk kapcsolódó képek, énekek fejlesztik a koncentrációt, a képzelőerőt, bővítik a szókincset, kihatva a gondolkodásra.

- Az ajándékba kapott könyvekből kisebb házi könyvtárat hoz létre, megalapozva az olvasás kultúráját, a tanulás szeretetét a családban.
- Az édesanyák tudásvágya a mesekönyvek, beszélgetések által átragad a gyerekekre, így tanulmányaik terén sikeresebbek lesznek.
- Az édesanyák önbizalmat szerezve igyekeznek továbbtanulni. Egy Szabolcs megyei felmérés szerint 150 édesanya közül 50-en akarták folytatni a korábban megszakított tanulmányaikat.

A program a felsőoktatásban részt vevő hallgatók számára is mintául szolgálhat (FEJES-KELEMEN-SZŰCS 2013: 58–59).

A FOGLALKOZÁSOK MENETE

*„Nem is tudtam, hogy a gyerekem így élvezi a képeket.”
(A projekt egyik roma résztvevője)*

Az első hónapban kevesebb, egyszerűbb szöveget és több képet tartalmazó könyvvel kezdődik az olvasás. Eleinte a bátrabbak olvasnak, hiszen a hangos olvasás különösen nehéz feladat. Sok anyuka nincs is tudatában annak, hogy ismeri a betűket! A címet letakarva arra kérem a résztvevőket, hogy a fedőlap alapján találják ki, vajon miről fog szólni a mese. Ezzel a képzeletüket szeretném megmozgatni, de arra is ösztönzöm őket, hogy egy helyre fókuszálva összpontosítsanak. A címoldal rajzai ugyanakkor a mesében szereplő alakokat is előre sejtetik. Kezdetben csak azonosítjuk őket. Kit láttok? Mit láttok? Hány madarat tudtok megszámolni? Magasabb szinten bővítem a kérdéseket. Vajon mi történik majd velük? Tudnátok címet adni a mesének? Csak ezután mutatom meg a mese eredeti címét. A könyvet megnyitva a további képek megfigyelése során külön figyelmet szentelünk a figurák arckifejezésének: vidámnak vagy szomorúnak látszanak inkább? Vajon miért ilyen az adott mesealak testtartása? Utánozzuk is ezeket, segítve a nonverbális jelek értelmezését, ami sokszor kuncogást vált ki. Továbbá: „Milyen színű Franklin ruhája? Nektek mi a kedvenc színetek?” (Különösen kedveltek a roma anyukák között a Franklin sorozat meséi.)

A program során az olvasott könyvekben előforduló epizódokat aktualizáljuk a jelen lévő anyukák helyzetére. Az egyik mese olvasásakor hosszan beszélgettünk a tudato-

sabb családtervezésről, a védekezés lehetőségeiről. A *Franklin és a megbocsátás* című mese kapcsán arra kértem a csoportot, hogy párosával idézzenek föl egy olyan esetet, amikor valaki megbocsátott nekik, és amikor ők engesztelődtek ki valakivel. Ennek során érzéseikre is reflektálniuk kellett. Végül fölolvastam Pilinszky János *Szög és olaj* című kötetéből *A bűn és a bűnös* jézusi magyarázatáról szóló részt (PILINSZKY 1982: 438–439). Máskor a bizalom és a titoktartás került szóba: „Bíztál már titkot másra?”

A jelenlévők gyakran színeznak (pl. mandalákat) beszélgetés közben, ami oldja a feszültséget bennük. Elfáradva egy-egy csapatjátékot játszunk, illetve megtanulunk a szöveghez kapcsolódó énekeket. (Az *öreg halász és a felesége* mese kapcsán a „Hej halászok, halászok” kezdetű dalt tanultuk meg hallás után.)

A HEVES MEGYEI ÁTÁNY PÉLDÁJA

A *Javul a szegregátumban élők helyzete Átányban* című, jelenléti szociális munkán alapuló EFOP-projekt 2018 és 2021 között zajlott. A hároméves projekt keretében a *MesÉd* program vezetőjeként a gazdag helyismerettel rendelkező roma segítőmmel havonta tartottunk meseolvasó foglalkozásokat az anyukáknak. Sajnos már a covid időszaka előtt sejthető volt, majd utána bebizonyosodott, hogy az asszonyokat föllángoló lelkesedésük ellenére képtelenség bármilyen programba rendszeresen bevonni. A legszomorúbb tapasztalat személy szerint akkor ért, amikor háromórás utazás után senki sem jött el a rekkenő hőségben a kitűzött foglalkozásra. A szorgalmasabb asszonyok ekkor a földön dolgoztak. A program eredeti menetét módosítva tehát elhatároztuk, hogy ezentúl nemcsak a rövid nyári táborok során leszek a gyerekekkel, hanem év közben is foglalkozom velük, mesekönyveket olvasva, majd elő is adva azokat.

A *Diótörő* című mese látványos, helyenként kihajtható lapjai, csillogó színei első pillanattól megragadták a gyerekek képzeletét. Miután elolvastuk a szöveget, szereposztásos olvasópróbákat tartottunk, és a helyi cigány segítőmmel fokozatosan összegyűjtöttük a kellékeket. Végül Fehér Máté drámapedagógusnak, Bárány Gergő rendezőnek és csapatának köszönhetően profi, a gyerekeket partnernek tekintő módszerekkel, zenei betétekkel, jelmezekkel egy magas színvonalú *Diótörő*-előadás jött létre. Bár kiemelkedő produkció született, megdöbbenő módon egyetlen cigány kislány anyukája nézte csak meg a színdarabot. A többiek szülei nem osztottak a darab sikeré-

ben, nem élték meg gyerekeik hatalmas fejlődését a bátor fellépéstől a kifejező, szabad szövegmondáson át a begyakorlott, ügyes interakciókig. A felnőttek érdektelenségét még egy ilyen színvonalas produktummal sem sikerült megtörni.

Olvasási gyakorlatként, a gátlások oldására Átányban kipróbáltam a páros olvasást is, amit nagyon élveztek a gyerekek. Két kamaszodó kislány egy jézusi példázatot (Mt 7,24–27) betűzött ki nagy odaadással és türelemmel *A három kismalac* című meséhez, pontosabban a körültekintő házépítés (alapozás) témájához kapcsolódva. A gyerekekkel persze ezt a mesét is előadtuk a szabadban. Különösen a három ház építését élvezték, csodálkozva, hogy milyen egyszerű kellékekkel is be lehet rendezni a színpadot.

Nagy sikert aratott az *Egyszer egy királyfi* című színdarab, amelyet egy nyári tábor során vittünk színre. A Bartók által gyűjtött meseszerű, régi stílusú dal cselekményével kapcsolatban csak a történet színpadra vitelekor derült ki, hogy a kiskamasz gyerekek közül többek számára nehézséget okoz a királyfi és a kocsislegény személyének azonos-sága. Ezen az egyetlen példán látható, hogy a mesék milyen fontos szerepet töltenek be az értelmezés fejlesztése terén is. Az előadás végén a szűk közönség soraiban ülő gyerekeket is bevontam az *Egyszer egy királyfi* eléneklésébe. Az egyik kisfiú szinte extázisba kerülve kísérte a dal refrénjét a kezébe adott egyszerű hangszerrel.

Érdekes tapasztalat volt, hogy ugyanazok a hozzám ragaszkodó, átölelő, lelkesen szereplő, főző, táncoló kislányok egy hosszabb szünet után szinte kifestővé, kifestővé serdülve már elbújtak előlem, nem vettek részt meghirdetett programjainkon. Ennek magyarázata a cigányokra jellemző sajátos életkori szakaszokban keresendő. A cigányoknál ugyanis éles váltás történik a gyerekkort követően. A 10–13 évesek szinte átmenet nélkül felnőttkorba mennek családjukban (FEJES 2005: 4).

AHÁNY TEREP, ANNYIFÉLE MEGVALÓSULÁS

Tapasztalataim szerint a program minden egyes helyszínen más kihívások elé állítja a facilitátort. Másképp működik intézményes háttérrel, és másképp egy szegregált cigánytelepen, ahol csak a telepen kívül létezik óvoda vagy más közösségi tér, ezért egy nyitott, vendéglátó család házában vagy udvarán valósulhat meg a foglalkozás.

Tolna megyében, a pusztahencsei romatelepre be sem léphettem volna az evangélikus lelkész segítségével. Másik támaszom a közeli Sárszentlőrinc egyik oláh cigány

asszonya volt. Az első napon szép számban összegyűlt asszonyok közül többen mindjárt azért léptek vissza, mert a foglalkozást annál a családnál tartottuk, amelyikkel az évek folyamán adáz vitába keveredtek. Összekötő láncszemként a családok képeskönyvekre éhes gyerekei működtek. A rövid projekt befejező alkalmával az asszonyok és a gyerekek részvételével *A farkas és a hét kecskegida* című mesét adtuk elő. Az egyik vendéglátó asszony így búcsúzott: „Olyan jó érzés, hogy egyedül is olvasnék mesét.” (GOMBOCZ 2020.) Ugyanitt azt is megtapasztaltam, hogy az írásos környezetet nélkülöző gyerekek mennyire unatkoznak a nyári szünetben. Búcsúzva az egyik élénk, érdeklődő kislánytól Pusztahencsén, a kislány megjegyezte, ezután megint unatkozni fog. Miért? Mert otthon a tankönyveken kívül egyetlen könyvük sincsen. Az úgynevezett csapelmélet (*faucet theory*) pontosan leírja ezt a jelenséget. Iskolakezdekor a tanárok kinyitják a csapot, kiosztva a gyerekeknek az olvasáshoz, íráshoz, tanuláshoz szükséges anyagokat, majd a tanév végén a csap elzáródik (NEMES 2022: 61). A hátrányos helyzetű (alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező) családokban a csap elzárása miatt általában nincs lehetőség a nyári fejlődésre. A gyerekek el vannak zárva az olvasáshoz kapcsolódó tevékenységektől, hisz nem jutnak el könyvtárakba, múzeumokba, ahol részben behozhatnák az otthoni környezet miatti lemaradásukat.

Az anyukák toborzásában döntő szerepük van a terepismerettel rendelkező, tekintélyt élvező (roma) közvetítőknek, mediátoroknak. Az ő feladatuk a *MesÉd* projekt előnyeinek folyamatos ismételése, sulykolása az anyukák körében (GOMBOCZ 2015). Miért van erre szükség? Krémer Balázs Daniel Kahneman *Gyors és lassú gondolkodás* című könyvének nyomán (KAHNEMAN 2013) hangsúlyozza, hogy az emberek aktuális döntéseit nagy mértékben befolyásolják az adott pillanatban kéznél lévő információk: „A »sulykolás«, az információk [...] gyakori ismételtetése alapvetően befolyásolja döntéseinket – függetlenül attól, hogy a kapott információ mennyire hiteles vagy fontos.” (KRÉMER 2016: 83–84.) A *MesÉd* közvetítői ideális esetben minden foglalkozás előtt újra megszólítják az anyukákat, biztatva őket a részvételre: „Jöttök, ugye?”

A FACILITÁTORI SZEREP PROBLÉMÁI

A *MesÉd* projekten belül két különböző vezetői szerep keveredik. Az egyik a pedagógiai, amely direkt módon kívánja fejleszteni a résztvevők olvasási, gondolkodási

készségét, nevelési gyakorlatát. Ez a megközelítés didaktikusabb, iskolai szabályokhoz igazodó. Például, ha valaki akár a felnőttek közül olvasva a mondat végén nem viszi le a hangsúlyt, a csoportvezető kijavítja és tudatosítja a szabályt, ugyanis az írásjelek fölötti elsiklás mind a felnőttekre, mind a gyerekekre jellemző. Ez a jelenség akkor kapott nagyobb hangsúlyt, amikor egy-egy mesétadtunk elő. A színpadi fellépésre készülve fontos volt a különböző mondatfajták elkülönítése, illetve a mondathatárok érzékeltetése.

A másik szerep kevésbé direkt, jobban eltér a tanári megnyilvánulásoktól. A vezető inkább csak facilitál, erősebben hagyatkozva a csoportdinamika működésére. Mi a helyes, érzékeny arány a kettő között? A beszélgetések során nem mindegy, hogy milyen mértékben szeretnénk bizonyos nevelési szabályokat mintegy kívülről, direkt módon megtanítani, illetve hagyni, hogy a résztvevők maguk fogalmazzák meg a náluk, a családjaikban bevált stratégiákat. A felnőtteket akár sértheti is, ha az adott közegeből érkező oktatni akarjuk őket. Negatív példaként említem az egyik meseolvasási alkalmat. Ideálisan működött a csoport, a leginkább hangadó, határozott cigány anyuka örömmel vett részt találkozásainkon, másokat is hívogatva. Egyik alkalommal az ő vezetésével külön klikket alkotva, hangosan tárgyalták az adott témát, ami káosszal fenyegetett. Ekkor erősebben rászóltam, föl hívva figyelmét arra, hogy az elhangzottak minden csoporttagot érintenek, külön beszélgetések nem engedhetők meg. (A szabályokat korábban nem rögzítettük közösen, ami súlyos hiba volt a részemről.) A temperamentumos asszony fölhaborodott, kikérve magának a rendreutasítást, és nem jött el többé, nem verbuvált új tagokat.

A csoportdinamika jótékony alakulásában főleg a közös, vidám játékok segíthetnek. A fesztelen hangulatnak köszönhetően föl szabadulnak a résztvevők, majd a következő olvasási körben belülről motiváltan összpontosítanak, és a vezető javításait könnyedebben elfogadják.

KITEKINTÉS

A Heves megyei Átány példáján bebizonyosodott, hogy nem elég hidat emelni a társadalom peremére szoruló felé, mert a legnehezebb helyzetben lévők gyakran beleüppednek determinált helyzetükbe, és nem fogadják el a segítséget. Mivel nincsenek

pozitív tapasztalataik az intézményekkel kapcsolatban, öröklöttnek tételezik gyermekeik tulajdonságait, sorsát is, tanulási előmenetelük pedig hidegen hagyja őket. A hidak pilléreit ezért az ő szükségleteikből kiindulva is el kell kezdeni építeni, helyzetbe hozva őket. Ennek szerencsés példája az az írországi kezdeményezés, amelynek köszönhetően a szülők esélyt kapnak arra, hogy megmutassák a bennük szunnyadó képességeket. Az „Otthont az Iskolával Összekötő Program” (rövidítve: HSCL) fő célja a szülők erősítése, illetve a család, az iskola/tanárok és a helyi közösség együttműködésének serkentése. A program elengedhetetlen eleme a koordinátorok bevonása, akik folyamatosan látogatják a családokat és közvetítenek a három pont között. Több rendezvénynél a szülők szükségleteiből indulnak ki, máskor pedig a szülők erőforrást jelentenek gyermekeik és a közösség számára. Egyes tantárgyak oktatásában például a szülők is részt vehetnek! A családi olvasás programok a *MesÉd* alkalmakhoz hasonlóak, kiegészülve az iskolai órákkal, amelyeken a szülők aktív részvétele (pl. a szülő és a gyerek között megosztott olvasás formájában) szintén lehetséges. Gyakoriak a könyvtári látogatások, továbbá tréningeket is tartanak a koordinátorok (virágkötészet, főzőtanfolyam, kerámia stb.). Ezeknek célja a szülők iskolai környezetbe szoktatása, akik lassan elfelejthetik korábbi, negatív tanulási élményeiket. Mindez James Heckmann modelljére emlékeztet, amely szerint a tanulás tanulást szül.

IRODALOM

- BÁNYAI EMÓKE (2012): Koragyerekkori programok a fejlett országokban. In: *Szülői szabadságok és koragyermekkorai programok*. I. Elektromos tankönyv. Szerk. Bányai Emőke – Darvas Ágnes. ELTE TáTK, Budapest. 30–79.
- BERNSTEIN, BASIL (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: *Társadalom és nyelv*. Szerk. Pap Mária – Szépe György. Gondolat Kiadó, Budapest. 393–435.
- FARKAS ZSOMBOR (2020): *Ígéretes kezdeményezés – kérdéses hatások. Biztos Kezdet Gyermekek Magyarországon*. <https://karpatokalapitvany.hu/koragyerekkor/hu/node/5> (Utolsó megtekintés: 2024. december 13.)
- FEJES JÓZSEF BALÁZS (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* XV/11. 3–13.
- FEJES JÓZSEF BALÁZS – KELEMEN VALÉRIA – SZÜCS NORBERT (2013): *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. SZTE JGYPK, Szeged.
- FORRAY R. KATALIN (1997): Az iskola és a cigány család ellentétei. *Kritika* XXVI/7. 16–19.

- GOMBOCZ ESZTER (2015): A hatékony segítség feltételei és akadályai egy hátrányos helyzetű aszszonyokat megszólító meseolvasási program példáján. *Egyházforum* XXX/4. 50–56.
- GOMBOCZ ESZTER (2020): Mesélő édesanyák: Olvasásszocializációs utak a kisgyermek korai fejlesztéséhez. In: *Gondolkodni – más – hogy? II. Tanulmányok a gondolkodásfejlesztés lehetőségeiről kisgyermekkorban*. Szerk. Lehmann Miklós. ELTE TÓK, Budapest. 141–154.
- HANNON, PETER – NUTBROWN, CATHY – MORGAN, ANNE (2020): Effects of extending disadvantaged families' teaching of emergent literacy. *Research Papers in Education* XXXV/3. 310–336. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568531> (Utolsó megtekintés: 2024. december 13.)
- HEATH, SHIRLEY BRICE (1982): What no bedtime story means. Narrative skills at home and school. *Language in Society* XI. 49–76.
- JÓZSA KRISZTIÁN – STEKLÁCS JÁNOS (2009): Az olvasáskutatás aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* CIX/4. 365–397.
- KAHNEMAN, DANIEL (2013): *Gyors és lassú gondolkodás*. HVG Kiadói RT., Budapest.
- KELLER JUDIT (2018): Az esélykiegyenlítés egyenlőtlen feltételei. A koragyerekkori szolgáltatások intézményi aszimmetriái. *Esély* XXIX/5. 48–75.
- KRÉMER BALÁZS (2016): Csőlátásaink, beszorultságaink, manipuláltságaink – avagy: segítettek, segítés és társadalompolitika új megvilágításban. *Esély* XXVII/1. 78–115.
- NAGY JÓZSEF (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NAGY JÓZSEF (2016): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik, Szeged.
- NEMES GYÖNGYI (2022): *Az olvasási motívumok vizsgálata hátrányos helyzetű tanulók esetében – egy szisztematikus áttekintés eredményei*. Doktori értekezés. Pécs.
- PÉTERFI RITA (2012): *Az olvasásfejlesztés nemzetközi tapasztalatai*. http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/513/media/peterfrita_olvasas.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. december 13.)
- PILINSZKY JÁNOS (1982): *Szög és olaj*. Vigília, Budapest.
- RÉGER ZITA (1990): *Utak a nyelvhez*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- RÉGER ZITA (1995): Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra* V/24. 102–106.
- RÉGER ZITA (2001): Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: *Romák és oktatás*. (Iskolakultúra-könyvek 8.) Szerk. Andor Mihály. Iskolakultúra, Pécs. 85–91.
- SWITZER, FURUGH (2015): *Separateness left behind*. <http://www.tedxanubia.com/tedx-videok/separateness-left-behind-furugh-switzer-tedxanubia> (Utolsó megtekintés: 2024. december 13.)
- SZINGER, VERONIKA (2009): *Pre-School Literacy in the Light of European Tradition*. <http://sens-public.org/article665.html?lang=fr> (Utolsó megtekintés: 2024. december 13.)
- TORGYIK JUDIT (2005): Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új Pedagógiai Szemle* LV/3. 3–10.

A média személyiségfejlődésre gyakorolt hatása a kiscsoportos óvodáskorú gyermekek körében

Hogyan hat a média a kisgyermekek viselkedésére? Ezt az égetően fontos és aktuális kérdést, egyre többen vizsgálják. Hogy miért? A magyarázatok egyike talán az lehet, „*hogyan egyre gyakoribb a hipnotizált, üveges tekintet. Mintha egy virtuális átok terjedne, egyre többen lettek a képernyő rabjai*” (KARDARAS 2017: 15).

Pedagógusként azt tapasztaljuk, hogy óvodáskorban van, akinek a beszéde nem, vagy késve indult meg, a beszédhangok képzése nem megfelelő, egyre többük beszédértése fejlesztendő, a szokás- és szabályrendszert pedig mindezek miatt nehezebben tudják elsajátítani, ami gyakoribb konfliktushelyzetekhez vezet. GEREKENNÉ, REMÉNYI és ROSTA (2021) írásukban kiemelik, hogy az alfa generációs kisgyermekeknél a szenzomotoros rendszer lassúbb fejlődése és gyengébb működése is előfordul. Véleményük szerint ezt okozhatja a kevesebb és/vagy korlátozott mozgás, illetve a médiában látottak túlsúlya és ezáltal a képi ingerek dominálása.

Miért pont ezt a témát választottuk? Mert a „ma gyermekének” most van szüksége segítségre, most kell, hogy mellette álljunk pedagógusként és szülőként, most kell, hogy útmutatást adjunk nekik, hiszen: „*nincs olyan szülő, aki tudatos szinten ne akarná a legjobbat nyújtani gyermekének*” (MOGYORÓSY–RÉVÉSZ 2021: 63).

MÉDIA ÉS PANDÉMIA A KISGYERMEKEK ÉLETÉBEN

A pandémia időszaka (Covid-19) fontos a kutatásunk szempontjából, hiszen azok a kisgyermekek, akik 2023-ban kezdték az óvodai kiscsoportot (óvodánk 65 kiscsoportos korú gyermeke, akik a szüleikkel együtt a kutatás megfigyelési mintáját is képezték) a szigorú korlátozások idején születtek és nevelkedtek, ami vélhetően nagy hatással van az óvodai közösségbe való beilleszkedésükre, valamint a társas viselkedés elsajátítására. BENEDETTO és INGRASSIA (2021) rávilágítanak arra a tényre, miszerint

az akkori bezártság és a korlátozások számtalan, korábban „offline-világban” végzett, addig hétköznapi tevékenységet átvittek a készülékek képernyőjére.

Ekkor erősödött meg a köztudatban a „home office” és a „digitális oktatás” fogalma. Az otthoni munkavégzéshez és tanuláshoz elengedhetetlenek voltak a különböző infokommunikációs eszközök. A technológia fejlődésének kapcsán eddig is növekedésnek indult okoseszköz-használat még tovább nőtt: míg 2012-ben a háromévesnél fiatalabbak kevesebb mint 10%-a működtetett érintő képernyős mobileszközöket (ÉKM), addig 2016-ban már 40%-uk kezelt okostelefon. Az óvodáskorú kisgyermekek körében a fentebb említett arány még magasabb (KONOK és mtsai 2020).

A Huawei Technologies Hungary¹ által végzett reprezentatív felmérés (2020) megerősítette, hogy az Y generációs, fiatal szülők nagy része aggódik a gyermekük okostelefon-függősége miatt. A felmérés azt is tartalmazta, hogy a három év alatti gyermekek 50%-a, a 4–6 éveseknek pedig már 90%-a használ okoseszközöket.

A mobileszközök elterjedésével a hagyományos értelemben vett tévécsatornák veszítettek valamelyest a népszerűségükből, azonban ezzel egyidőben megjelentek az okos tévék, amelyek lehetővé tették az azonnali, közvetlen internetelérést. Így továbbra sem elhanyagolható ennek az eszköznek a befolyása a média személyiségfejlődésre gyakorolt hatásának vizsgálatakor. A Nielsen Közönségmérés¹ adatait figyelembe véve megállapítható, hogy a pandémia nagyban befolyásolta a magyar lakosság tv-nézési szokásait is. Az egy főre jutó napi átlagos tv-nézési idő 2020. IV. negyedévében – a legszigorúbb korlátozó intézkedések és kijárási tilalmak idején – drasztikusan, fél órával nőtt: azaz 315 percre emelkedett. A felmérési adatokat figyelembe véve valószínűsíthető, hogy a vizsgálatban részt vevő kiscsoportos óvodások is többet érintkeztek ezzel a médiaeszközzel. A pandémia által megváltozott életkörülmények miatt a kutatók közül többen egyetértenek abban, hogy nem feltétlenül kell a szülőket hibáztatni az ebben az időszakban a gyermekek körében megnövekedett médiahasználat miatt. Ezt támasztja alá az egyik tanulmányban megjelenő szülői gondolat is: *„mindig nagyon odafigyeltem arra, hogy a lehető legkevesebb inger érje a gyermekeimet a digitális világból, amíg ilyen kicsik. Viszont a járvány óta a home office és az állandó meetingek teljesen felborították az életünket. Sajnos sokszor előfordult, hogy a férjemmel egyszerre kellett belépni a meetingre és a TV maradt az egyetlen lehetőség, ami lefoglalta őket.”* (F. LASSÚ–MEGYERINÉ 2021: 199.)

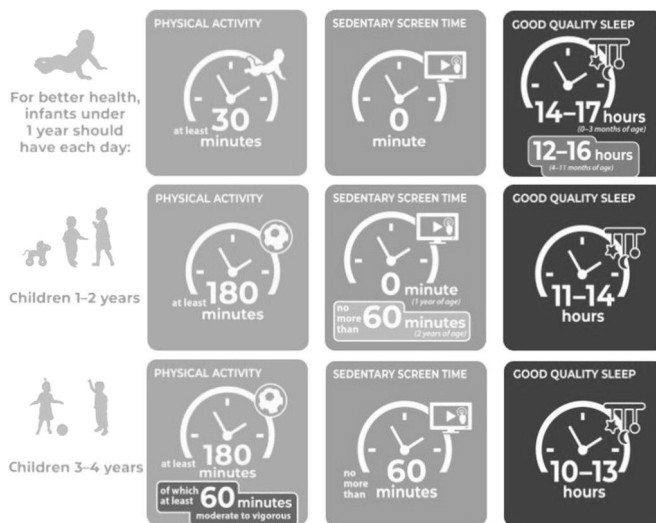
¹ <https://onbrands.hu/marka-es-trend/2023/01/uzlet-piac/tv-piaci-korkep-2022-iv-negyedev>

Úgy tűnik tehát, hogy az elmúlt években mindinkább a tv és az okoseszközök vették át a babysitter szerepét a „digitális bennszülöttek” életében. Ezáltal azonban rohamosan nőtt a képernyőidő. *„A képernyőidő (angolul screen time) a napi képernyő előtt töltött időt jelenti az összes elektronikai eszköz tekintetében, ebbe beletartoznak a számítógépek, a játékkonzolok, a tabletek, az okostelefonok, a televízió és a laptopok”* (KÖRMENDI 2023: 15).

Az Amerikai Gyermekgyógyászati Akadémia (AAP) 2016-os ajánlása szerint:

- 18 hónaposnál fiatalabb gyermekek számára nem ajánlott az okoseszközök használata.
- 18 hónapos kisgyermekek esetében 5 éves korig napi maximum 1 óra ajánlott. A médiatartalmak feldolgozásának, megértésének segítése érdekében szülői felügyelettel.
- 6 éves vagy idősebb gyermekeknél az igényeiknek megfelelően lehet növelni ezt az intervallumot maximum 2 órára (REID és mtsai 2016).

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) is közzé tett 2019-ben a témával kapcsolatban egy, az előzőekhez nagyon hasonló ajánlást, amely tartalmazza a fizikai aktivitás és a jó minőségű alvás időszakának ideális mértékét is a képernyőidő mellett (WILLUMSEN–BULL 2019).



1. ábra: A WHO ajánlása: fizikai aktivitás, képernyőidő, jó minőségű alvás²

² Forrás: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jpah/17/1/article-p96.xml>

A VISELKEDÉS ALAKULÁSÁRA HATÓ TÉNYEZŐK

A gyermekek születésüktől fogva a viselkedés és szocializáció terén is fontos fejlődési szakaszokon mennek keresztül. Ehhez megfelelő környezeti feltételekre és „jól működő” referenciaszemélyre van szükség annak érdekében, hogy elkerülhető legyen a hospitalizáció vagy a tanult tehetetlenség kialakulása; amely csökkent önértékelést, motivációhiányt, tanulási és beilleszkedési nehézségeket is okozhat (RADVÁNYI 2013; N. KOLLÁR–SZABÓ 2004).

Harlow „drótanya-szöranya” kísérlete bebizonyította, hogy a nem megfelelő kötődést kapó sarjaknak komoly problémáik lehetnek később a motivációval, beilleszkedéssel és viselkedéssel is (ATKINSON és mtsai 1999). Hasonló eredménnyel zárultak R. Spitz és Bowlby megfigyelései is a hospitalizmus és a „rejtett érzelmi elhanyagoltság” vizsgálata révén (MÉREI–V. BINET 1998).

A vizsgálatunkban megfigyelt óvodáskorú gyermekek abba az élethelyzetbe születtek bele, amikor a két leggyakrabban közölt mondat ez volt: Maradj otthon! Tarts 1,5 méter távolságot! A médiakampány sikeres volt, így ezekre a gyermekekre a születésükkor és csecsemőkorukban bár még csak közvetve, de hatott a média üzenete, ezáltal a távolságtartással járó szeretetmegvonás. Hónapokig maradt a „virtuális családlátogatás és kapcsolattartás”. Valódi érintések és testi kontaktusok nélkül! Az emberek bizonyos hányada még a saját családtagjaitól is félt. Ez többekben generált állandó nyugtalanságot.

Az óvodát kezdő kisgyermek egyik legfontosabb ismérve, hogy nagymértékben igényelték a testi kontaktust. Megdöbbenve tapasztaltuk a mostani kiscsoportosoknál, hogy az előző évekhez képest, ők a befogadás folyamata alatt kevésbé voltak „bújósak”. A szüleikkel való kapcsolattartásban is ugyanezt tapasztaltuk. Feltételezésünk szerint lehetséges, hogy a média a Covid idején feszültséget keltett a szülőkben, akik ennek hatására saját gyermekeikkel szemben is távolságot tartottak, miközben a kutatók szerint *„a harmonikus anya-gyermek kapcsolatban kialakuló szeretet minden későbbi érzelmi kontaktus ősi modellje”* (BAGDY 1994: 28).

A MÉDIA HATÁSA A TÁRSAS VISELKEDÉSRE

ANDEROS és BUSHMAN (2001) szerint, a nagymértékű korai okoseszköz-használat korrelál a csökkent empátiás készséggel és a gyakoribb agresszív viselkedéssel (F. LASSÚ–MEGYERINÉ 2021).

BANDURA (1999) a szociális tanulás elméletében hangsúlyozza a modellkövetést, amelynek köszönhetően pozitív és negatív attitűdöket is magáévá tud tenni az ember. „Bobo baba” kísérlete bebizonyította, hogy azoknál a gyermekeknél, akik erőszakos mintát láttak (személyesen vagy TV-ben) jóval több utánzott agresszív megnyilvánulás figyelhető meg, mint a kontrollcsoport tagjainál (BANDURA 1999).

GÁL (2015) tanulmányában a kisgyermekkorai tudatelméletet (Theory of Mind, ToM) és a szociális készségek kapcsolatát kutatta. CSIBRA és GERGELY (2002) szerint ez a képesség segíti a szociális alkalmazkodást a társas interakciók során. Ennek köszönhetően tudjuk értelmezni mások viselkedését, ez segíti a viselkedésirányítást, az együttműködést, a kommunikációt.

SHAMAY-TSOORY (2010, idézi GÁL 2015) szerint az egyéni változók kedvező irányba befolyásolják a tudatelmélet fejlődését (nyelvi készségek, kognitív fejlődés), de a környezeti tényezők, elsősorban a család szerepét is vizsgálták e folyamatban. DUNN és mtsai (1991) arra az összefüggésre mutattak rá, hogy a gyermekek tudatelmélet-fejlődésére igen jó hatással van, ha játéktevékenység közben a szüleikkel vagy a testvéreikkel érzelmekről, szándékokról beszélgetnek. A fentebb említett kutatások alapján megállapítjuk, hogy a kisgyermekkorai egészséges fejlődés egyik alappillére a társas kapcsolatok kialakítása.

KONOK és mtsai (2020) szerint a mobil eszközök rövid és hosszú távú használata, azon belül a digitális játékokkal való játék lokális figyelmi fókuszhoz vezet. A gyors digitális játék a megosztott figyelmet fejleszti, de a szelektív figyelmet nem. Ugyanakkor a mobil eszköz-használat elveszi az időt a társas tevékenységektől, ami miatt a használóknak nehézségeik vannak a komplexebb szociokognitív képességek terén.

A MÉDIA HATÁSA A FIGYELEMRE ÉS A BESZÉDFEJLŐDÉSRE

A mobil és érintőképernyős eszközök extrém mennyiségű vizuális, akusztikus és taktilis ingerrel látják el a kisgyermeket, melyet transzhatásnak is nevezünk (UZSALYNÉ PÉCSI 2020). Az eszközök használatára fókuszáló figyelmet később csak még erősebb ingerekkel lehet elérni, amely a későbbi óvodai és iskolai beilleszkedésre és fejlesztésekre hatékonyságára negatívan hat. Ennek az egyik oka az, hogy az ingerzsúfoltsághoz hozzászokik a kisgyermek idegrendszere, így egyre magasabb lesz az ingerküszöbe. Nő az éberségi állapot (arousal szint) eléréséhez nélkülözhetetlen ingerek száma, melynek

eredményeként unalmasnak fogja tekinteni a hétköznapi, egyszerűbb történeteket; pl. az óvodai foglalkozásokat, az iskolai tanórákat vagy a kortársakkal történő közös beszélgetéseket (KÖRMENDI 2023).

Chassiakos és munkatársai szerint a túlzott médiafogyasztás kockázatai közé tartozik az alvászavar, a figyelemre és a tanulásra gyakorolt negatív egészségügyi hatás; az elhízás és a depresszió gyakoribb előfordulása (CHASSIAKOS és mtsai 2016).

A képernyők fénye a melatonin hormon termelődését is gátolja, amely a pihentető alvásért felelős. Márpedig ha egy gyermek folyamatosan kialvatlan, akkor az állandó fáradtság miatt motiválatlanság, koncentráció- és memóriazavar figyelhető meg, amelyek következményeként megjelenik a tanulási, beilleszkedési és viselkedészavar is (UZSALYNÉ PÉCSI 2020).

BIRKEIN (2017) szerint a korai – kétéves kor előtti – médiafogyasztás már napi 30 perces intervalluma is hátrányosan befolyásolja a beszédfejlődést. HÜTHER (2009) agykutató is hangsúlyozza, hogy a külső- és a belsőbeszéd kialakulása kizárólag valódi kapcsolatok révén valósul meg, hiszen ezekhez kétirányú interakciókra van szükség (UZSALYNÉ PÉCSI 2020).

KÖRMENDI (2023) szerint az olvasási és matematikai teljesítményt pozitív irányban is befolyásolta a számítógép használata 3–5 éves korban. Példaként említi azokat a gyermekeket, akik a videóknak vagy appoknak (pl.: Duolingo) köszönhetően tanulnak meg idegen nyelven beszélni.

A FÜGGŐSÉG KIALAKULÁSÁNAK LEHETŐSÉGE

A túlzott mértékű médiafogyasztás a szociális interakciók jelentős csökkenésén, a fentebb vizsgált területek nem megfelelő fejlődésén túl függőséghez is vezethet. Ennek legfontosabb ismérvei: az állandó sóvárgás, motivációhiány, beszűkült tudatállapot, agresszívabb viselkedés vagy akár szorongás. Gondoljunk csak azokra a gyermekekre, akik alig várják, hogy jöjjenek értük, és máris a telefon után nyúlhatnak vagy sírva toporzékolhatnak, ha öltözés után elveszik tőlük a mobilkészlet.

A dependencia kialakulását Körmendi a következőképpen fogalmazza meg: „*A pszichoanalitikus elképzelések szerint a függő viselkedés mögött szeretethiány vagy öngyógyítási kísérlet állhat.*” (KÖRMENDI 2023: 23.)

BOZOGLAN, DEMIR és SAHIN (2013) szerint minél korábban veszi kézbe egy gyermek a technikai eszközöket, annál kevésbé tudja kontrollálni az online-offline világ közötti váltást, így annál biztosabb, hogy később addikciós problémát okozhat a telefon, a tablet használata (KÖRMENDI 2023).

A függőség kialakulásának fiziológias folyamatát a dopamin- (örömhormon)-szint emelkedésével és a limbikus rendszer aktiválódásával hozzák kapcsolatba. Annál a gyermeknél, akinek a való életben nincs sikerélménye – a mindennapjainak nem képezi részét az örömet okozó közös játék, mozgás, megnyugtató és boldogságot hozó ölelések –, annál egy idő után létrejöhet a dopaminhiányos állapot. A jókedv megélésére azonban mindenkinek szüksége van, így ezekben az esetekben gyakran előfordul, hogy a digitális média eszközeinek segítségével pótolják azt. Azonban gondoljunk mindig arra, hogy óvodás korban és előtte az idegrendszer még éretlen.

„...ha ebben az életkorban hozzászoktatjuk az idegrendszert ahhoz, hogy a jó érzést, az örömet, a jutalmazott tevékenység lehetőségét a géptől várja, akkor az agyi pályák így rögzülnek, és nagyon nehéz lesz majd az örömszerzést, a motivációt más lehetőségek felé irányítani.” (UZSALYNÉ PÉCSI 2020: 32.)

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Vizsgálati mintaként a gyömrői Arany Óvoda kiscsoportos korú gyermekeit (65 fő) és azoknak a szüleit választottuk (113 fő), akiket a közösségi média zárt csoportjában el tudtunk érni. Azért tartottuk fontosnak, hogy az anyukák és az apukák is kitöltsék a kérdőívet, mert tapasztalataink alapján előfordul, hogy időnként a kisgyermek jellemzésénél nem ugyanúgy látják a gyermekük fejlettségét és jelenlegi állapotát a szüleik, de eltérőek lehetnek az együtt végzett szabadidős tevékenységeik (közös főzés, focizás vagy mesenézés) is. Ezenkívül a pandémia időszakát is máshogy élték meg a rokonoktól, ismerősöktől hónapokig „elzárt”, új szerepkörbe került édesanyák, akik közül többen „egyedül hagyottnak” érezték magukat ezekben a hónapokban, és máshogyan a továbbra is dolgozni járó vagy éppen home office-ba kényszerülő családfelek. Ráadásul az apukák munkavégzésének helyszíne és típusa nagyban befolyásolta a kora gyermekkori képernyő előtt töltött idő mértékét.

A kutatás módszerei

1. Online kérdőív szülőknek. A szülői kérdőíveket az óvodai zárt csoportokba töltöttük fel. Az űrlapok kitöltése 2-3 hetet vett igénybe. A szülői kérdőívet 91-en küldték vissza, ami a kiküldött űrlapok 81%-a.

2. Az óvodavezető és a kiscsoportos korúakkal foglalkozó hat kolléga (a felkért pedagógusok 100%-a) által kitöltött online kérdőív, melynek legfőbb célja az volt, hogy az 5-10 évvel ezelőtti, szintén 3-4 éves gyermekekkel (kontrollcsoporttal) össze tudjuk hasonlítani a 2023 szeptemberében kiscsoportot kezdő óvodásokat. Megfigyeléseikre, tapasztalataikra bizton számíthattunk, hiszen már mindnyájan 20-30 éve ezen a pályán tevékenykednek.

3. Logopédussal készült strukturált interjú.

4. Egyéni megfigyelés.

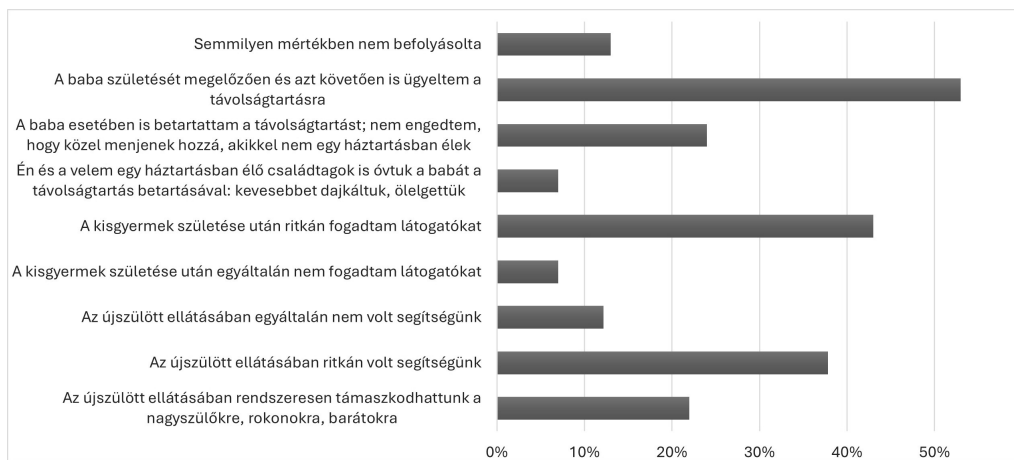
Fontosnak tartottuk, hogy ezt az igen összetett témát (a média személyiségfejlődésre gyakorolt hatása a kiscsoportos óvodáskorú gyermekek körében) több oldalról, több szempontot figyelembe véve vizsgáljuk meg a minél objektívebb eredmények elérése érdekében, ezért alkalmaztunk több kutatási módszert is. Ügyeltünk arra, hogy a kérdőívek kérdései koherenciát alkossanak, hogy lássuk, mit észlelnek a hasonló témakörökben a mindennapok során a válaszadók. Mindkét online kérdőív 20 kérdést tartalmazott, melyek között volt zárt és nyitott (röviden kifejezhető) kérdéstípus is. Jelen tanulmány terjedelmi okok miatt nem mutatja be az összes válasz elemzését; csak a legérdekfeszítőbbeket, legmeglepőbbeket, vagy a kutatás kérdéseinek megválaszolására legalkalmasabbakat.

A kutatási eredmények bemutatásánál leginkább a szülői válaszokra helyeztük a hangsúlyt, ezek élveztek prioritást. Ehhez kapcsolódnak kiegészítő magyarázatként egyes helyeken a pedagógus kérdőívek összesített eredményei vagy a kommunikációs képességekkel és készségekkel kapcsolatos kérdések esetében a legkompetensebb szakember, a logopédus által adott interjú részletei. Saját, óvodán és csoporton belüli megfigyeléseimet nem részleteztük a tanulmányban, hiszen azokat a pedagógus kérdőív válaszai hűen tükrözik.

Elsőként a gyermekek viselkedéséről, beszédfejlődéséről és médiahasználati szokásairól kérdeztük meg online kérdőíves módszerrel a szülőket és a kollégákat.

Kutatásunk első részében a média közvetett hatásaira kerestük a választ, hiszen a „Covid-korosztyál” esetében ez is számottevő lehet a személyiségük alakulásában.

A Covid-19-ről szóló hírek, és az ehhez kapcsolódó szigorú szabályozások hogyan befolyásolták a várandósság, a szülés vagy akár az újszülött ellátásának körülményeit?



2. ábra: A Covid-19-ről szóló hírek, intézkedések hatása az újszülött- és csecsemőkorra

Forrás: A szakdolgozat szülői kérdőívének kérdése, a továbbiakban: sz. k. (N=91)

Mint látjuk, csak a válaszadók 22,2%-ának volt rendszeresen segítsége az újszülött ellátásában a kijárási korlátozások miatt. A kutatások is azt bizonyítják, hogy a segédkezés nagyon fontos lehet stresszesebb időszakokban: *„Amikor egy család társas támogatásban részesült, csökkent a gyerekeket érintő figyelmi problémák előfordulásának kockázata is.”* (HARI 2022: 83.)

Ami nagyon elgondolkodtató, hogy a válaszolók 6,7%-a nagyon óvta a babát, hiszen a vele egy háztartásban élők is betartották a távolságtartás szabályait: kevesebbet dajkálták és ölegették, ezáltal kevesebb testi kontaktussal, társas interakcióval találkozhatott a kisded. Előfordulhat, hogy egyeseknél megjelent a rejtett elhanyagoltság vagy a tanult tehetetlenség érzése, amely kihat a gyermek mostani viselkedésére és beilleszkedésére.

Arra a kérdésre, hogy a médiából érkező, pandémiával kapcsolatos információk hatottak-e a szülők mentális állapotára, azt a választ kaptuk, hogy a szülők 25,3%-a nagyon félt a vírustól és a fertőzés következményeitől, 29,7%-a pedig nagyon féltette

a kisbabáját a megbetegedéstől. A hosszan tartó félelem pedig szorongást szül. Bagdy szerint „*az anya a szorongással feszültséget sugároz a gyermekébe*” (BAGDY 1994: 33), ez pedig nyugtalanná teszi a kisgyermeket. Innen is láthatjuk, hogy a vizsgált korosztályra ekkor még csak közvetve bár, de erőteljesen hatott a média által közvetített szorongás.

Ezt követően a médiahasználati szokásokat vizsgáltuk a gyermekek születése utáni időszakra fókuszálva.

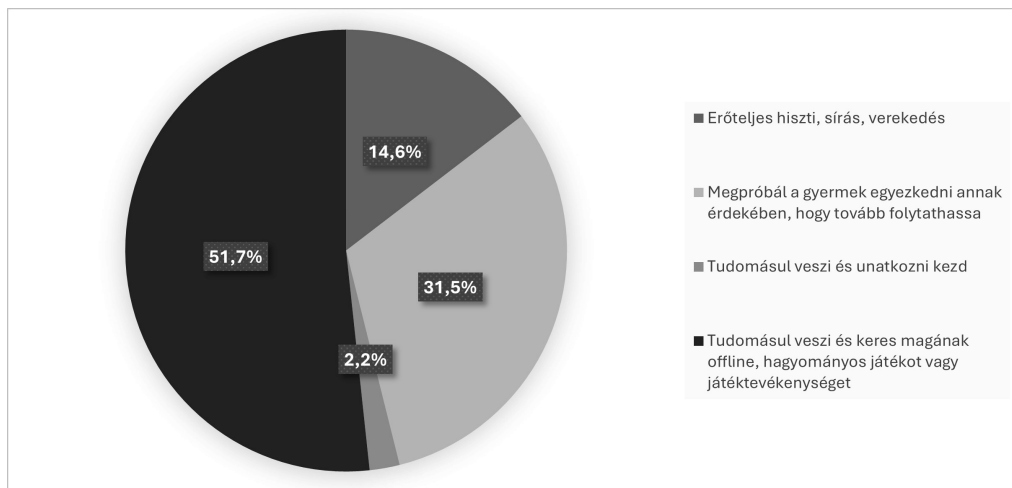
Kiderült, hogy a kijárási korlátozások következtében 18 hónapos kora előtt a gyermekeknek csupán 33%-a töltött napi egy óránál kevesebbet médiafogyasztással a szülő jelenlétében annak ellenére, hogy az (AAP) 18 hónapos kor előtt egyáltalán nem ajánlja az okoseszközök használatát. A „*Naponta összesen mennyi időt tölt a gyermeke a felsorolt eszközök (TV, ÉKM-ek) képernyője előtt?*” kérdésre adott válaszokból kiolvasható volt, hogy a gyermekek fele tölt csak annyi időt jelenleg a képernyők előtt, amennyit a WHO és az AAP ajánl, vagyis kevesebb, mint egy órát. Kíváncsiak voltunk, mit tapasztalnak ezzel kapcsolatban a pedagógusok, így megvizsgáltuk, ők milyen válaszokat jelöltek be ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódóan. A kollégák által kitöltött online kérdőívek eredményeire és saját tapasztalataimra hivatkozva egyértelműen kijelenthetjük, hogy a megfigyelt gyermekek többsége – a szüleik elmondása alapján – több időt tölt a képernyők előtt, mint az 5-10 évvel ezelőtti kortársaik.

Elgondolkodtató választ kaptuk arra a kérdésre, hogy „*Mit tesznek a gyermekek, amikor a szülők elveszik a mobiltelefont, a tabletet vagy kikapcsolják a televíziót?*” A válaszadók gyermekeinek csak alig több mint a fele, 51,7%-a veszi tudomásul gond nélkül a képernyők kikapcsolását. Igen nyugtalanító a gyermekek 14,6%-ának erős reakciója a digitális eszközök kikapcsolását követően, hiszen ezek (hiszti, sírás, verekedés) már függőségre utaló jelek lehetnek.

Magas lett azoknak a gyermekeknek az aránya is, akik – a szülők szerint – sokszor dühösek, ingerültek, lobbánékonyak, érzelmeiket szélsőségesen élik meg: 41,8%. Ennek magyarázata szintén összefügg a média hatásával. Agyi képalkotó vizsgálatokkal bizonyították már, hogy a képernyőből származó ingerek miatt csökken a homloklebeny bal alsó részének és az elülső cinguláris kéregnek az aktivitása, melyek alapvető fontosságúak az indulatok és az érzelmek szabályozásában és irányításában (KARDARAS 2017).

Egy szintén érdekes eredményt hozó nyitott végű kérdés így szólt:

„*Lát-e változást a gyermeke viselkedésében, ha verbális vagy fizikai agressziót közvetítő (csúnya beszéd, verekedés stb.) tartalommal találkozik a különböző médiafelületeken?*”



3. ábra: A médiaeszközök elvételét, kikapcsolását követő reakciók (sz. k.) (N=89)

A válaszokat látva elgondolkodtunk a különböző megközelítéseken. Sok volt a „*nem találkozik ilyen tartalmakkal, csak mesét néz*” válaszként megjelölt felelet, ami miatt úgy gondoljuk, hogy a szülők egy része nem is gondolja, hogy pl. a klasszikus „Tom és Jerry” vagy a „Kengyelfutó gyalogkakukk és a Farkas” közti interakciók is közvetítenek agresszív tartalmakat. Az a válasz viszont, amely szerint a gyermekek 40,7%-a magyarázatot kér a szülőtől, ha agresszív tartalmat lát, rendkívül megnyugtató. Hiszen ez azt jelzi, hogy közösen néznek médiatartalmakat, így tudják segíteni a felnőttek gyermekeiket a látottak feldolgozásában. A „*semmilyen hatással nincs rá*” válasz (19,8%-a) nem nyújt számunkra teljes megnyugvást, hiszen lehet, hogy így feldolgozatlan marad az élmény; pedig KARDARAS (2017) szerint, a TV-ben látott erőszak mennyisége és a későbbi agresszív magatartás között összefüggést találtak.

A szülői kérdőívben nyitott, röviden kifejezhető kérdéssel szeretnénk volna megtudni, hogy: „*Mit gondolnak, a médiának milyen negatív hatásai vannak a gyermekük személyiségfejlődésére?*”

A kapott válaszokból a következő sorrend alakult ki:

1. Agresszió, helytelen beszéd és viselkedés, ingerlékenység és az önkontroll-szabályozás hiánya: ezt a válaszadók több mint fele, 53%-a írta válaszként.
2. Függőség, addikció: 28%-uk egyenesen a függőségtől fél, de további 20% válaszából kiderül, hogy a gyermekét már most „*beszippantja a képernyő, aki így teljesen kizárja a külvilágot*”.

3. További 19%-19% írta, hogy az ártalmas hatások között van a média okozta mozgásszegény életmód; a figyelem, a koncentráció gyengülése; a felgyorsult világ és túl sok inger okozta „túlpörgés”, valamint 18% szerint a gyermeke a sok TV-műsor és videó hatására később tanult meg beszélni vagy a beszédében gyakoribb a beszédhiba.

Arra a szintén nyitott, röviden megválaszolendő kérdésre, hogy: *„Ön szerint milyen pozitív hatása van a médiának és az azt közvetítő eszközöknek a gyermeke személyiségfejlődésére?”*, az alábbi válaszokat kaptuk:

Legnagyobb gyakorisággal a beszédfejlődésre, kommunikációra gyakorolt hatást említették a szülők: 36%-uk szerint a gyermeke a médiának köszönhetően választékosabban beszél, szókincse gazdagabbá válik. KÖRMENDI (2023) könyvében is olvasható, hogy bizonyos gyermekműsorok (pl. Dóra, a felfedező) elősegítik a nyelvi és kognitív fejlődést. Ezekben a „fejlesztő” médiatartalmakban gyakori a tárgyak megnevezése, a mese szereplői közvetlenül beszélnek a gyermekhez, kérdéseket tesznek fel. Azonban meg kell említeni, hogy mindez 3–5 éves gyermekeknél bizonyított. De vajon hogyan hat a beszédfejlődésre a 3 éves kor előtti médiafogyasztás? A logopédussal készített interjú keretein belül ezek felől is érdeklődtem. Amikor a multimédiás eszközök túlzott mértékű, korai használata és az anyanyelvi képességek fejlődése közötti összefüggésekről kérdeztem, az óvodánk logopédusa elmondta, hogy az óvodáskor előtti időszakban, a nyelvfelődés kezdetekor negatív hatással van a személyes kontaktusok nélkülsége, s helyett a médiatartalmak nézése:

„a kisgyermek interperszonális kapcsolatokon keresztül sajátítja el az anyanyelvét. Vagyis az együttlétek során figyeli az édesanyját, utánozza a beszédét. Ehhez azonban a kisgyermeknek nagyon sok együtt töltött időre, és sok ismétlésre van szüksége. Ha a szülő arca helyett a képernyőre fókuszál a gyermek tekintete, egy élő arc helyett egy élettelen tárgy lesz az utánozandó, a fontos. Ez mind nyelvi, mind pszichés szempontból káros.” (Forrás: részlet a logopédussal készített strukturált interjúból.)

A 2. leggyakoribb válasz a szülői kérdőívekben ehhez a kérdéshez kapcsolódóan az „ismeretterjesztő funkció” volt: a válaszadók 29%-ánál megjelent valamilyen formában a média pozitív hatásait latolgatva az ismeretterjesztő funkció, a képességek fejlesztése (állatok megismerése, matematikai tapasztalatszerzés, logikus gondolkodás fejlesztése, idegen nyelv megismerése).

3. Társas kapcsolatok fejlődése: a szociális tanuláselméletre visszautalva ez teljes mértékben igaz, épp emiatt kell vigyázni, hogy milyen tartalmakkal szembesül a kisgyermek a képernyő előtt. KÖRMENDI (2023) megoszt egy kutatási eredményt, miszerint az empátiás, segítőkész elemeket tartalmazó mesék elősegíthetik az együttérző, toleráns viselkedés kialakulását; az erőszakos elemek nézése pedig agresszivitást eredményezhet.

Ezt követően jelölő négyzetek segítségével feltérképeztük a szülők véleményét gyermekük alkalmazkodóképességével és viselkedésével, figyelmével és játéktevékenységével, anyanyelvi fejlettségével és beszédfejlődésével, valamint mozgásfejlődésével, motiválhatóságával és alvási szokásaival kapcsolatban is.

A szülőknek fentebb feltett kérdések szerepeltek a pedagógusok kérdőívében is, így a kapott válaszokat össze tudtuk hasonlítani. A kapott eredményeket összehasonlítva, a pedagógus kollégák véleménye megegyezik abban, hogy a gyermekek többsége érdeklődő és könnyen motiválható. A többségünk úgy tapasztalja, hogy egyre több kiscsoportos mozgása és erőnléte fejlesztésre szorul, és ugyanennyien gondoljuk úgy, hogy az óvodai csoportokban egyre több kisgyermek szorul felzárkóztatásra különböző más területeken is. A pedagóguskollégák egyetértettek abban, hogy igaz az állítás, miszerint a média, a digitális eszközök túlzott használata, a szabad mozgás és játék hiánya negatív hatást fejt ki a fentebb felsorolt képességek fejlődésére 3-4 éves korban vagy az azt megelőző időszakban.

A KUTATÁS FONTOSABB KÉRDÉSEINEK MEGVÁLASZOLÁSA

A kutatásunk kezdő szakaszában kérdésként fogalmazódott meg, hogy:

1. A gyömrői Arany Óvoda kiscsoportos korú gyermekeinek viselkedésére miként hatottak a pandémia alatti korlátozások?
2. Hogyan befolyásolják ezek a médiához, okoseszközökhöz való viszonyulásukat (szülők és gyermekek viszonyulását egyaránt)?
3. Hogyan befolyásolja a média a gyermekek viselkedését, személyiség-, mozgás- és beszédfejlődését?

Fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy az itt közölt adatok a szakdolgozathoz tartozó komplex kutatás részletei. A kutatási kérdések a teljes kutatásra vonatkoznak, amelyet a

terjedelme miatt jelen esetben nem tudunk összességében, teljes hosszában bemutatni, azonban azt igen, hogy a kérdések a szülői válaszok alapján miként válaszolhatók meg.

A kutatás során kapott eredményeket összegezve a feltett kérdéseinkre az alábbi válaszokat kaptuk:

1. A kiscsoportos óvodáskorú gyermekek képernyő előtt töltött ideje megnövekedett.

Ezt az állítást mind a Nielsen Közönségmérés, mind pedig a szülők elmondása alátámasztotta. A szülői válaszokból kiderült az is, hogy a gyermekeknek körülbelül a fele (49,5%), több időt tölt a képernyők előtt, mint ahogyan azt a WHO és az AAP javasolja, vagyis napi egy órát.

2. A média és a megnövekedett képernyőidő hatással van a kiscsoportos óvodáskorú gyermekek figyelmére és viselkedésére?

Velem együtt a pedagógus kollégák többsége úgy tapasztalja, hogy a vizsgált gyermekek zömének figyelme nehezebben köthető le, mint 5-10 évvel ezelőtti kortársaiké, azonban a szülők szerint a gyermekek „csak” 28,5%-át (majd’ minden harmadik gyermeket!!!) nehéz lenyugtatni, ennyien kutatnak folyton új ingerek után.

Viselkedésük vizsgálatánál a szülők 33%-a úgy nyilatkozott, hogy gyermekére általában vagy teljes mértékben jellemző, hogy időnként agresszíven viselkedik. Az űrlapuk elemzésekor kiderült az is, hogy a szülők 41,8%-a úgy érzi, hogy gyermeke sokszor dühös, ingerült, lobbanékony, 56%-uk azonban jól kezeli az érzelmeit.

Szeretnénk kiemelni, hogy ezekre a gyermekekre a média nemcsak közvetlenül, hanem közvetve is hatott a pandémia által: több szülőnek nem volt segítsége, aggódtak a vírus miatt, távolságot tartottak..., ami a munkánk elején már részletezett módon hatott e két vizsgált területre.

3. Hogyan befolyásolja a média a gyermekek viselkedését, személyiség-, mozgás- és beszédfejlődését?

A képernyők előtt eltöltött idő alatt bár röghöz kötötté válik a nagy mozgásigénnyel rendelkező kisgyermek, a többségük (60%) erőnléte a szülők szerint mégis megfelelő. Vélhetően a gyermekek fennmaradó 40%-a miatt a pedagógusok többsége azt tapasztalja, hogy egyre több kiscsoportos óvoda mozgása és erőnléte fejlesztendő.

A logopédussal készült interjú alátámasztotta az elgondolásainkat, amit a szülők és kollégák tapasztalatai is megerősítettek, miszerint nő a nem vagy csak alig beszélő háromévesek száma.

„Az okok, mint minden esetben, most is multifaktoriálisak. A genetikai és környezeti tényezők közül mindenképp kiemelendő a multimédiás eszközök egyre elterjedtebb használata... A kisgyermek interperszonális kapcsolatokon keresztül sajátítja el az anyanyelvét (is). Ha ez az időtartam valamilyen okból kifolyólag lecsökken, az nagymértékben lecsökkenti a tanulás, utánnzés időtartamát, ezáltal sikerességét is. Ha pedig az együtt töltött időben a szülő szerepét átveszi a telefon, tablet, televízió, az helyrehozhatatlan károkat okoz a gyermek beszéd- és személyiségfejlődésében is.” (Forrás: részlet a logopédussal készített strukturált interjúból.)

BEFEJEZÉS

Jelen kutatási eredmények arra világítottak rá, hogy a szülők egyre tudatosabbak gyermekük médiafogyasztásával és okoseszköz-használatával kapcsolatosan, hiszen egyre többen korlátozzák és felügyelik is azokat. Pozitívumként említendő, hogy a pandémia sötét időszaka ráébresztette mind a szülőket, mind a pedagógusokat a társas kapcsolatok fontosságára.

Pedagógusként úgy gondoljuk, hogy az összehasonlító eredmények tükrében érdemes felhívni a szülők figyelmét a kisgyermek digitális eszközhasználatára, kiemelve a média káros és fejlesztő hatásait egyaránt.

„A digitális eszközök használatában való jártasság, a digitális kompetencia fontossága már nem vitatott az iskoláskorú gyermekek nevelésével és oktatásával összefüggésben... Az iskoláskor előtti időszak ugyanakkor még mindig olyan fejlődési korszaknak tekintett, amelyben a valós (offline) térben való (nagy)mozgások és a valós tárgyakon végzett manipuláció kiemelkedő jelentőségű. A valós, offline mozgást, manipulációt és a társas kapcsolatokban való tájékozódást szorítja vissza a digitális eszközhasználat minden életkorban, legkárosabb hatása mégis a hat év alatti gyermekek fejlődésében valószínűsíthető.” (F. LASSÚ–MEGYERINÉ 2021: 187.)

IRODALOM

- ATKINSON, RITA L. ATKINSON, RICHARD C. – SMITH, EDWARD E. – DARYL, J. BEM – NOLEN-HOEKSEMA, SUSAN (1999): *Pszichológia*. Második átdolgozott kiadás. Osiris Kiadó, Budapest.
- BAGDY EMŐKE (1994): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. 3. kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BANDURA, ALBERT (1999): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology* 2/1. 21–41.
- BOZOGLAN, BAHADIR – DEMIRER, VEYSEL – SAHIN, ISMAIL (2013): Loneliness, self-esteem and life-satisfaction as predictors of internet addiction: A cross-sectional study among Turkish university students. *Scandinavian Journal of Psychology* 54/4. 313–319.
- COLE, MICHAEL – COLE, SHEILA R. (1998): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- CSIBRA GERGELY – GERGELY GYÖRGY (2002): A naiv tudatelmélet az evolúciós lélektan szempontjából. *Magyar Tudomány* 47/1. 6–63.
- DUNN, J. – BROWN, J. – SLOMKOWSKI, C. – TESLA, C. – YOUNGBLADE, L. (1991): Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development* 62/6. 1352–1366.
- F. LASSÚ ZSUZSA – MEGYERINÉ FÁCSKA JUDIT (2021): „A tévé maradt az egyetlen lehetőség, ami lefoglalta őket” – Hatéves kor alatti gyermekek és családjuk digitális eszközhasználatának változása a Covid 19 járvány idején. *Gyermekeknevelés Tudományos Folyóirat* 9/3. 187–204. DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.187.204 (Utolsó megtekintés: 2023. november 4.)
- GÁL ZITA (2015): A tudatelmélet életkori változásainak és szerepének áttekintése óvodáskortól fiatal felnőttkorig. *Iskolakultúra* 25/5–6. 59–73.
- GEREBENNÉ VÁRBÍRÓ KATALIN – REMÉNYI TAMÁS – ROSTA KATALIN (2021): *Szenzoros információfeldolgozás, mozgás, nyelvi képesség: A Frostig-elven alapuló nevelési terápia elmélete és gyakorlata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GIDDENS, ANTONY (2008): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- HARI, JOHANN (2022): *Tönkretett figyelem*. Gabo Könyvkiadó, Budapest.
- HUDDLESTON, BRAD (2019): *Digitális kokain. Út az egyensúly felé*. Immanuel Alapítvány, Budapest.
- HÜTHER, GERALD (2009): Gerald Hüther professzornak a *Geo Kompakt*-ban megjelent interjúja. Közli: *Élet és Tudomány* 2009/13. 405–408. https://waldorf-csillagosveny.hu/wp-content/uploads/2021/03/A_media_es_a_gyermeki_agy.pdf (Utolsó megtekintés: 2025. március 20.)
- KARDARAS, NICHOLAS (2017): *A képernyő rabjai – Avagy hogyan rabolja el gyermekeinket a képernyő, és hogyan törhetjük meg a varázslatot*. Jaffa Kiadó, Budapest.

- KONOK VERONIKA – PERES KRISZTINA – FERDINANDY BENCE – JURÁNYI ZSOLT – BUNFORD NÓRA – UJFALUSSY DOROTTYA JÚLIA – RÉTI ZSÓFIA – KAMPIS GYÖRGY – MIKLÓSI ÁDÁM (2020): Hogyan hat a mobileszköz-használat az óvodások figyelmére és társas-kognitív készségeire? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 8/2. 13–31. Internetes elérés: <https://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/910> (Utolsó megtekintés: 2023. november 7.)
- KOSCSÓNÉ KOLKOPF JUDIT – KISS HELÉNA (2020): „Digitális Honfoglalás” avagy 0–3 évesek a digitális világban. A 0–3 éves gyermekek otthoni okoseszköz-használata Józsefvárosban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirta* 8/2. 202–218. Internetes elérés: <https://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/921> (Utolsó megtekintés: 2023. november 3.)
- KÖRMENDI ATTILA (2023): *Behálózott gyermekeink. Okoseszköz-használat gyermek- és serdülőkorban*. Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest.
- KULCSÁR ZSUZSANNA (1996): *Korai személyiségfejlődés és énfunkciók*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- LOREDANA, BENEDETTO – INGRASSIA, MASSIMO (2021): *Digital Parenting: Raising and Protecting Children in Media World*. (Utolsó megtekintés: 2023. október 24.)
- MÉREI FERENC – V. BINÉT ÁGNES (1998): *Gyermekelektan*. 10. kiadás. Medicina Rt., Budapest.
- MOGYORÓSY-RÉVÉSZ ZSUZSANNA (2021): *Érzelemszabályozás a gyakorlatban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- N. KOLLÁR KATALIN – SZABÓ ÉVA (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- RADVÁNYI KATALIN (2013): *Legbelső kör: a család. Eltérő fejlődésű vagy krónikusan beteg gyermek a családban*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- REID CHASSIAKOS, YOLANDA LINDA – RADESKY, JENNY – CHRISTAKIS, DIMITRI – MORENO, MEGAN A. – CROSS, CORINN (2016): Children and Adolescents and Digital Media (Gyermekek és serdülők, valamint a digitális média). *Council on Communications and Media* 138/5. 2016–2593.
- SHAMAY-TSOORY, SIMONE G. – HARARI, HAGAI – AHARON-PERETZ, JUDITH – LEVKOVITZ, YECHIEL (2010): The role of the orbitofrontal cortex in affective theory of mind deficits in criminal offenders with psychopathic tendencies. *Cortex* 46/5. 668–677.
- UZSALYNÉ PÉCSI RITA (2020): *Fejleszt vagy rombol? Kulcs az okoseszközök okos használatához*. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs.
- WILLUMSEN, JUANA – BULL, FIONA (2019): Development of WHO Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behavior, and Sleep for Children Less Than 5 Years of Age. (A WHO-irányelvek kidolgozása a fizikai aktivitásról, az ülő viselkedésről és az alvásról 5 évnél fiatalabb gyermekek számára.) *Journal of Physical Activity and Health* 17/1. 96–100. <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jpah/17/1/article-p96.xml> (Utolsó megtekintés: 2023. október 24.)

SZEPESHÁZY TÜNDE

A drámapedagógia és a játékról szóló elméletek kapcsolata

A pedagógusok munkáját jelentős mértékben érintik a pszichológia különböző szakterületei. A bölcsődékben, óvodákban, iskolákban folyó nevelési folyamat pszichológiai szempontból való értelmezésének évszázados hagyománya van. A neveléstudományon kívül eső tudományok tudásterületeiből és az emberi viselkedést irányító heterogén tevékenységek tapasztalataiból olyan ismeretekre lehet szert tenni, ami a neveléstudomány kérdéseinek sokkal aktuálisabb megválaszolásához, a nevelés eredményesebbé tételéhez vezethet. Minden ismeret felhasználása lényeges ahhoz, hogy a nevelés elméletét tudományosan megalapozzuk, majd az ismereteket befogadjuk és beépíthessük gyakorlatként az oktatásba.

A 21. század iskolájában nagyon időszerűvé vált annak átgondolása, hogy milyen tudás kialakítására vállalkozzon az oktatás. A gyors és nagymértékű technológiai fejlődés, az informatika térhódítása, a gyermekek megváltozott gondolkodásmódja felveti a tudás újszerű közvetítésének és oktatásának elméleti és gyakorlati kérdéseit. Hogyan lehet ma a gondolkodás készségeit és képességeit, vele együtt a személyiséget is hatékonyan fejleszteni? Csíkszentmihályi Mihály Friedenbergre (1966), az amerikai oktatáskutatóra hivatkozva írja, hogy *„amit tanulunk, sokkal kevésbé függ attól, hogy mit tanítanak nekünk, sokkal meghatározóbb ahogyan tanítják nekünk”* (CSÍKSZENTMIHÁLYI–LARSON 2012: 256). A drámapedagógia egyedi, komplex pedagógiai rendszerével az egyik meghatározó reformpedagógia lehet abban, hogy a gyermek használható tapasztalathoz, tudáshoz, értékekhez kötődő és megértésben bekövetkező változáshoz jusson az iskolában. Célja, hogy a játékban rejlő nevelési-oktatási potenciált kamatoztassa, kihasználja. A gyermek nemcsak a tantárgyak anyagát tanulhatja meg a tanítási drámán keresztül, hanem kapcsolatteremtést, kommunikációt, helyzeti-viselkedési önismeretet is a dráma összes tevékenységét bevonva. A drámapedagógia módszertanának hatékonyságát szá-

mos esettanulmány igazolja, illetve 2008–2010 között lezajlott egy komoly nemzetközi kutatási projekt, a DICE, mely 12 ország bevonásával a Káva Kulturális Műhely kezdeményezésére (projektvezető: Cziboly Ádám) valósult meg. A DICE a tanítási dráma hatékonyságát vizsgálta a lisszaboni kulcskompetenciák tükrében (DICE Konzorcium 2010).

Ugyanakkor még nem született olyan magyar nyelvű tanulmány, amely a drámapedagógia módszereinek, a drámának mint játékon keresztül történő tanulásnak a hatékonyságát más, a drámapedagógián kívüli tudományterületek eredményeinek fényében igazolja. Ezek a gondolatok indítottak arra, hogy kutassam a drámapedagógiai tevékenységek biológiai, esztétikai, illetve pedagógiai és pszichológiai oldalról való megközelítését, középpontba helyezve a játék jelentőségét.¹ Azt kívánom bemutatni, hogy a drámapedagógián kívüli tudományterületek játékelméleti² megközelítései miként támasztják alá a drámapedagógia hasznosságát a gyermekek kompetenciáinak fejlődésében, fejlesztésében. Alapfeltevésem szerint a drámapedagógia, amely tevékenységét játékos gyakorlatokra és a dramatikus játéokra alapozza, valamilyen módon köthető a különböző nézőpontokból alkotott játékelméletekhez. Sőt az alábbiakban leírt játékelméletekkel igazolható, hogy a spontán strukturálódó cselekvéssel létrejött helyzetekben, az elképzelt világban, a „játék világában”, amit a drámapedagógia használ, könnyebbé, örömtelibbé, kényszermentessé és ezáltal intenzívebbé válik a tanulás, amely elősegíti a különböző kompetenciák, valamint a szociális és esztétikai érzékenység fejlődését, fejlesztését.

A 19. század végén, 20. század elején új tudományos irányzat jelenik meg, a *gyermektanulmány* (pedológia), amely az Egyesült Államokból indult, majd Európában is megjelent. Ez az új tudományág komplex ismeretek rendszerére – fiziológia, pszichológia, antropológia – alapoz, melyek közös pontja a gyermek vizsgálata. A gyermektanulmány a kísérleti lélektanra, az újonnan meginduló gyermekpszichológiára épül. Képviselői tudományos módszerekre támaszkodva képzték el a pedagógiai elmélet és gyakorlat megreformálását. Ekkor került középpontba a játék, és az azzal kapcsolatos tevékenységek. A pszichológiai elméletképzések egyik új területe lett a játék

¹ Kutatásomat záródolgozatként készítettem az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Drámapedagógia szakirányú képzésén, konzulensem Palkóné dr. Tabi Katalin volt. Jelen írásom a szakdolgozat egy rövidített változata.

² A „játékelmélet” szót ebben az írásban „a játék fogalmával kapcsolatos elméletalkotás” értelemben használom, és nem a matematika egyik interdiszciplináris tudományterületéeként.

magyarázata (MILLAR 1973). A játékelméletek megjelenésének sokfélesége kapcsolatba hozható egy adott korszak szemléletváltozásának módosulásaival, így a gyermeki játék értelmezése sokszínű és változatos megközelítést mutat. Az elméletek megjelenésével elterjedt a játékpedagógia felhasználhatóságának újraértelmezése is. Az ebben az időben kialakuló reformpedagógiai irányzatok jelentős mértékben figyelembe veszik az elméletek eredményeit (PUKÁNSZKY–NÉMETH 1996). Magyarországon 1906-ban alakult meg a Magyar Gyermektanulmányi Társaság Nagy László vezetésével annak érdekében, hogy a pedagógiát és a nevelést tudományos szempontokkal segítse és a gyermek fejlődési sajátosságaira is választ adjon (PACHNER 2017).

A gyermektanulmány keltette fel az érdeklődést a gyermeki játék tudományos vizsgálata iránt, az így létrejött *játékelméletek* több kategóriába sorolhatók aszerint, hogy milyen jelenséggént definiálták a játékot, milyen tevékenységnek fogták fel, milyen szerepet rendeltek hozzá, illetve milyen funkciót tulajdonítottak neki.

A tanulmányok a játék lényegét, értelmezhetőségét, az emberi életben való szerepét próbálták megfejteni több nézőpontból szemlélve. A századfordulón megjelenő játékelméletek egy része az esztétikából indult ki, más része pszichológiai megközelítést alkalmazott vagy filozófiai keretbe foglalta véleményét. Az elméletek jelentős része a játék biológiai értelmének kérdéseire kereste a válaszokat, a játék fiziológiáját vizsgálta, evolúciós keretben gondolkozott. A 20–21. század játékelméletei, korszerű értelmezései ezekre a klasszikus elméletekre támaszkodva, ezekből merítve és kiindulva kutatják – ma már biológiai, pszichológiai, szociológiai egységben gondolkodva – a játékot.

A játékról való gondolkodás egyre több tudományterületen válik használhatóvá és eközben egyre több tudományterületet köt össze. A játék jelentősége az élet számtalan területén ma már vitathatatlan. A játékelméletek közös érdeme, hogy a játék értéke és hatása fókuszba kerülhetett. Napjainkban a játékelméletek nehezen csoportosíthatók a vizsgálódások interdiszciplináris jellege miatt; így például a pszichológiai megközelítésben a játék biológiai jelenséggént való értelmezése is megjelenhet, vagy fordítva.

Írásomban három nézőpontból, biológiai, esztétikai és pedagógiai-pszichológiai aspektusból tekintem át azokat a játékelméleteket, amelyek meghatározó jelentőségűek a mai kor számára is. Az egyes nézőpontokhoz tartozó játékelméletek leírása végén megpróbálom kiemelni az elméletekben megjelenő szemléletmód és a drámapedagógiában is megjelenő játék kapcsolódási pontjait.

BIOLÓGIAI NÉZŐPONTÚ JÁTÉKELMÉLETEK ÉS ÖSSZEFÜGGÉSEIK A DRÁMAPEDAGÓGIÁVAL

A klasszikus játékelméletek felfogása a munkát és a játékot ütközteti. Moritz Lazarus (1824–1903) szerint a játék a kimerült, elfáradt ember szervezetének, elméjének élenkítésére, frissítésére szolgál (FODOR 1974). Az „üdüléselmélet” pihenésként, üdítő tevékenységként definiálja a játékot, vagyis a nehéz, megterhelő munka után a szabad tevékenységet jelentő játék az, amiben az ember visszanyerheti elhasznált erejét. A játék Lazarus szerint cél nélküli és önmagáért jóleső tevékenység (STARK 2015).

Karl Groos (1861–1941) „begyakorlási” játékelméletének (*Az ember játéka*, 1899) a lényege, hogy a játékra nem szórakozásként tekint, hanem begyakorlásként, funkciógyakorlásként, amely a felnőtt életre készíti fel az egyént. A játék célnélküliségét, ösztönösségét hangsúlyozza, kialakulását az utánzási ösztönben véli felfedezni. Az utánzás pedig a hajlamok tökéletesítését segíti elő. A gyakorlás a felnőtt élet tevékenységeire készíti fel az egyént, tapasztalatokkal erősíti meg (NAGYNÉ 2004). Ennek az elméletnek nagy érdeme, hogy a játékot összekapcsolja a fejlődéssel, a játék értelmét a fejlődésben betöltött rendeltetésében igyekszik megtalálni.

A következő elmélet Stanley Hall ún. rekapitulációs, megismétlési elmélete. Ő az, aki útjára indította a gyermektanulmányt, és megalapította a Gyermektanulmányi Társaságot. Hall Ernst Haeckel (1834–1919) „biogenetikai törvényének” figyelembevételével – az egyedfejlődés fő vonalaiban megismétli a törzsfejlődést – alkotta meg elképzelését a játékról (NAGYNÉ 2004). Az emberi történelem és a gyermekek fejlődésében, illetve a gyermeki játék fejlődési szakaszaiban talált párhuzamokkal próbálta bizonyítani elméletében, hogy a gyermek játékában a törzsfejlődés szakaszai ismétlődnek. Hall az ún. „kritikus szakaszoknak” és a gyermek által átélt élményeknek nagy jelentőséget tulajdonít a gyermek fejlődésében. A játék funkciója Hall szerint az, hogy egyre magasabb fejlődési szakaszokba juttassa az embert (B. LAKATOS 2012).

Az itt lejegyzett elméletek azt érzékeltetik, hogy a játék külső céltól függetlenül, magáért a tevékenységért folyik és mélyreható örömmérettel jár. A klasszikus biológiai elméleteket napjaink játékkal foglalkozó elméletalkotói csak részben látják megalapozottnak és a benne megfogalmazott összefüggéseket érvényesnek. Lazarus üdüléselmélete a játékot funkcionális, élvezetet meghatározó tényezőnek tekinti, ami helytelen, mert kizárja a játék magasabb rendű formáit. Gross elméletében, melyben összekapcsolja a

játékot a fejlődéssel, és az értelmét a fejlődésben betöltött funkciójában keresi, hiányzik a játék forrása, azok az okok és motívumok, amelyek létrehozzák, ösztönzik, és ehhez nem elég a biológiai ösztönre való hivatkozás (RUBINSTEIN 1983). Hall a biogenetikai törvényhez tapadt nézetében a gyermek játékában az emberiség őstörténetét véli felfedezni, amely szintén nehezen elfogadható, mert a genetikusok többsége elveti, hogy a szerzett tulajdonságok – mint amilyenek a különféle játékokra való képességek – örökölhettek (MILLAR 1973). A klasszikus játékelméletek hibáik és tévedéseik ellenére kiindulópontként szolgáltak a játék későbbi magyarázataihoz. A játékelméletek kísérletekkel igazolt kutatásai közül kiemelkedik két magyar kutató, Nógrády László, a gyermekpszichológia iránt érdeklődő pedagógus (1871–1939), és Grastyán Endre orvos, idegfiológus (1923–1988), akik szintén a biológia felől közelítettek. Nógrády László és Grastyán Endre kísérletekkel, megfigyelésekkel támasztotta alá játékra vonatkozó elméleteit. Nógrády *A gyermek és a játék* (1913) című kötetében kiemelt jelentőségűnek véli a játékot a gyermek fejlődésében. A biológiai fejlődés és a játék között közeli kapcsolatot feltételez. Elmélete alátámasztására a gyermekeket megfigyelte, kikérdezte, adatokat gyűjtött arról, hogy mit és miért játszanak 3–21 éves kor között. Ezeket az adatokat elemezte, és ennek alapján osztályozta a játékot a cselekvés és a motiváció oldaláról. A játék szerepét ugyanakkor az értelmi, érzelmi és művészi nevelésben is vizsgálta. A játékban a tapasztalatot, a gyermeki fantáziát, a társas jelleget, a moralitást, a szabályokat hangsúlyozza. Meglátásai sok helyen egybeesnek az évtizedekkel később alkotó Piaget gondolkodás- és fejlődéseméletével (PACHNER 2017). Grastyán Endre elsőként írta le a hippocampusnak a tanulásban betöltött szerepét. Az elemi idegéletteni folyamatokban kereste a választ a motivált magatartás és az emocionalitás megértéséhez. Kutatói tevékenységének utolsó éveiben a játék élettana és lélektana foglalkoztatta. Feltárta azokat az agyi kapcsolatokat, amelyek a játék funkciójának bonyolultságát, komplexitását bizonyítják (PÁLI 2011). Kutatói tevékenységét szenvedélyes játéknak tekintette, felfogásában a tudomány és a művészet is lényegében tekintve játék (MOLNÁR 1990). Grastyán laboratóriumi körülmények között beépített elektródás állatkísérleteket végzett, hogy a játék neurobiológiai hátterére választ kapjon (PÁLI 2011).

Grastyán Endre fontos megállapításai:

- az éber idegrendszer averzív, unalmi állapotba kerül, ha nem tevékenykedik;
- a játékvágy minden más mérsékelt primer szükségletet képes a háttérbe szorítani;
- a játék szabadságfunkció: a nagy intenzitású ingerek, súlyos szükségállapotok ha-

tására a játékoság megszűnik, tehát az ingerlés egy optimumháttérrel kell, hogy rendelkezzen;

- a játék nélkülözhetetlen feltétele a relatív biztonság és az alapvető létszükségletektől való mentesség;
- a játékra az motivál bennünket, hogy tetszőlegesen változtathatjuk az energiaszintünket;
- a játékot kísérő örömmérsék a feszültség és oldás, a gátlás és gátlás alóli felszabadulás funkciófokozó hatása alatt áll;
- az exploráció és a játék összefügg, kreatív tevékenységet hoz létre: *„az exploráció és a játék során létrejön egy extrém és elfogulatlan szenzoros nyitottság... olyan mentális operációnak az alapvető kritériumait elégíti ki, amelyet a gondolkodáslelektan divergens gondolkodásnak nevez.”* (GRASTYÁN 1985: 47);
- a játékot saját belső jutalmi tartják fenn;
- a környezet motivációs szerepe nagy jelentőséggel bír a viselkedésben, a belső idegrendszeri szabályozás mellett;

(GRASTYÁN 1985; PÁLI 1997, 2011; PACHNER 2021).

Mindezek alapján

...a játékot olyan funkcióként definiálhatjuk, amelyben az organizmus egy kívánt, természetes vagy kreált cél elérése elé saját maga állít akadályokat, és ezzel az intenzív örömszerzés indukciójának tetszés szerint reprodukálható feltételét teremti meg... (GRASTYÁN 1985: 57)

Ez a definíció a kezdetleges játékoktól az összetett, komplikált játékokig értelmezhető.

A játék bonyolultabb formáinál [...] önállóult, szimbolikus célok elérését a véletlen, és a szabály bonyolult kombinációi nehezítik [...] A játék művészi változataiban a tartalomnak a formába való kényszerítése, az ennek kapcsán támadó feszültség és oldás vibrációja az a mozzanat, amely a játék varázslatos atmoszféráját megteremti. [...] És hasonló mechanizmus játszódhat le a tudományos alkotásban... [...] a játék akkor veszíti el örömszerző funkcióját, amikor a cél elérését akadályozó, feszültségteremtő elem a tapasztalat és gyakorlás révén megszűnik akadály lenni, vagy amikor leküzdhetetlenül nehéz... (GRASTYÁN 1985: 57–58)

Grastyán Endre felfogása szerint a játék funkciói a következők:

Játéknak tekinthető a kreatív munka. [...] A játékban a valóság tükröződik, és a megismerés mechanizmusai érvényesülnek. [...] Az emberiség a környezethez való hosszú távú alkalmazkodás legjelentősebb felfedezéseihez és eszközeihez játéktevékenysége során jutott. [...] A játék alkalmas a problémamegoldás rutinjának elsajátítására. [...] Alkotó tevékenység [...]. A játék alkalmas [...] az unalom fizioiogiás elhárítására... (GRASTYÁN 1985: 59)

Grastyán egyfajta organizációs-integrációs függőségi viszonyt bizonyít neurális szinten, ezzel alátámasztva, hogy a gyermekkori játékos tevékenységekben tanulási folyamatok zajlanak. Ezek alapján a munka, a tanulás és a játék egysége jelenik meg az idegrendszeri működések megismerésének fényében, melyet csak a célszerűség alapján sorolhatunk külön kategóriába:

Összetartozó jelenségek a gyermekkorban a játékos tevékenységek, az abban rejtkező tanulási folyamatok és a munka, amelyről a pedagógia is kénytelen úgy nyilatkozni, hogy a gyerek számára akkor magától értetődő, ha játékos vagy játékba ágyazott... (PÁLI 1997: 13)

Grastyán elmélete alapján az erőszakos, nyomást gyakorló környezet hatására az emberi aktivitás lecsökken, megszűnik, ebből következően nagyon fontos tényező a gyermek nevelésében a megfelelő pedagógiai környezet (PÁLI 1997). A jó pedagógus és drámapedagógus különösen figyel arra, hogy a gyermek a tanítási órán támogató, nyugodt szociális légkörben, érzelmi harmóniát teremtő környezetben részesüljön, és örömmel végezhesse az adott tevékenységeket. Grastyán kutatásai szerint, ha ez a környezet adott, akkor kerülhet az idegrendszer abba a készenléti állapotba, hogy optimális módon eljátsza azokat a kompetenciákat – esetünkben játékkal, drámajátékkal, cselekvésre építő tanulással –, amelyek nélkülözhetetlenek az élet gyakorlatában. Továbbá ezt a gondolatot, ha a megfelelő feszültség szintje biztosított van, akkor a játékkal együtt megnő az exploráció szintje is – vagyis a gyermek nyitottsága a világ felfedezésére, megismerésére –, és ezzel együtt a játékban megjelenik az alkotóképesség, a kreativitás, amely a divergens gondolkodás szintjét emeli.

A frontális oktatásban gyakran előfordul, hogy a gyermekek unatkoznak, viszont a játékra épülő oktatásban ez nem jellemző. Grastyán elmélete szerint az unalom fizioiogiás elhárításának legjobb eszköze a játék. A szenzoros deprivaltság állapotában lévő

diák tanításához Grastyán elméletéből kiindulva a játék oktatásba való beépítése a legalkalmasabb módszer, és ezt a drámapedagógia tevékenységeinek minden mozzanatában használja, alkalmazza. Fontosnak tartom még megjegyezni, hogy a játékot belső jutalmi tartják fenn, a diák a játék során folyamatos önjutalmazást él meg, és ez lendíti őt előre a folytatáshoz, ezért nincs szüksége folyamatos külső jutalmazásra. A drámapedagógia az értékelésnél nem használja az egyénenkénti minősítést, és az ellenőrzést is csak feltétlenül szükséges esetekben. A drámapedagógiában a játszó gyermek szempontjai az elsődlegesek, és ebben a tanár feladata a szabadság megteremtése szeretetteljes, megbocsátó környezet létrehozásával, amivel olyan motivációs környezetet biztosít, amelyben a játékon, drámajátékokon keresztül megvalósulhat a tapasztalatok tudássá építése, a társkapcsolatok megerősítése.

ESZTÉTIKAI NÉZŐPONTÚ JÁTEKELMÉLETEK ÉS ÖSSZEFÜGGÉSEIK A DRÁMAPEDAGÓGIÁVAL

A játékelméletek kidolgozásának kezdetén legfőképp esztétikai szempontok mentén vizsgálták a játékot, melyben az élet egyik nagy kiterjedésű jelenségét vélték felfedezni, és a játék születését összekötötték a művészet születésével. Az esztétikai értekezésekben filozófiai magyarázatokat találunk kultúrtörténeti, antropológiai szempontokkal. Az esztétikai elméletek a játék egy lényeges tulajdonságát vetették össze a művészettel. Kutatói szerint a játék és a művészet kritériumai megegyeznek. Mindkettőt célnélküli, önmagáért való, haszontalan tevékenységnek tekintették.

Immanuel Kant (1724–1804) német filozófus a játékot a gyermek természetes művészetének véli. Párhuzamot von egy művészi alkotás befogadása közben létrejövő állapot és a játék közben megélt élmény között. Mindkettőre jellemző, hogy érdek- és kényszer-nélküli tevékenység (MAÁR 2009).

Friedrich Schiller (1759–1805) drámaíró és filozófus az esztétikai tevékenység és a játék között egyenlőséget von. A közös alkotóelemnek az örömet tekintette, mert ez a játéknak és az esztétikai tevékenységnek is ismertetőjegye.

Herbert Spencer (1820–1903) angol filozófus a schilleri gondolatokat fejleszti tovább, amely a játék eredetét az erőfeleslegben látja. Az „erőfelesleg” elmélet szerint (*A pszichológia alapelvei*, 1855) az ember a maradék és felesleges energiát munka után a játékban, egy

ismételhető cselekvési formában tudja csak levezetni. A játék önmagáért van, önmagáért szórakoztató, és nem szükséges a létfenntartáshoz (NAGYNÉ 2004). Spencer szerint a játékban az alacsonyabb képességek jelennek meg, az esztétikai tevékenységben pedig a magasabbak jutnak kifejezésre. Közös vonásként említi, hogy sem a játék, sem az esztétikai tevékenység nem járul hozzá az életfunkciók fenntartásához (ELKONYIN 1983).

Carl Götze (1865–1947), a német művészetpedagógia jeles képviselője szerint a játék a művészi tevékenységekkel megegyezően a spontán önkifejezés lehetőségét nyújtja a gyermekeknek. Kiemeli a gyermeki önkifejezés fontosságát, amit a gyermek rajzok készítése közben gyakorolhat. Götze a gyermekrajzok analógiáit a természeti népek művészetében véli felfedezni (MASZLER 1996).

Johan Huizinga (1872–1945) holland művészettörténész, filozófus álláspontja szerint az emberi kultúra esszenciális eleme a játék (GRASTYÁN 1985). Kultúrtörténeti és filozófiai elmékedéseinek összefoglaló kötete az 1938-ban megjelent *Homo Ludens* (Játszó ember), amiben részletes leírást ad valamennyi kulturális formáról. Huizinga a játék kultúrateremtő, átadó és azt megőrző szerepét hangsúlyozza művében. Az emberi kultúra a kezdettől játékként indul, aztán egygyé válik a kultúrjelenségekkel és abban feloldódik (BÚS 2013). A játék tehát a kultúra egyik alapja és meghatározó tényezője. A játék legfontosabb ismertetőjegyei: a szabadság, a rend, térbeli és időbeli elhatároltság, közösségalkotás, érdeknélküliség. Huizinga korát meghaladva többféle oldalról vizsgálta a játékot, és így a játék szerepére vonatkozólag is többféle aspektusból adott magyarázatot. Kulturális keretbe ágyazta a játékot és a játék szerepét a kultúrába olvadás mellett, a társas funkción túl az egyén számára fontos biológiai funkciónak is tekintette (PÁLI 2011). Huizinga meghatározása szerint a játék: szabad cselekvés vagy foglalkozás, amely bizonyos önkéntesen, előre meghatározott időben és térben, szabadon választott, de föltétlen kötelező szabályok szerint folyik le; célja önmagában van, bizonyos feszültség és öröm érzése, továbbá a közönséges élettől való különbözőség tudata kíséri (KOLTAI 2009).

Hans-Georg Gadamer (1900–2002) filozófus *A szép aktualitása* című, válogatott művészetfilozófiai tanulmányokból álló kötetének egyik értekezésében ír a játék és a művészet kapcsolatáról, melynek címe *A művészet mint játék, szimbólum és ünnep*. Gadamer a művészet megértéséhez az emberi kultúra felől közelít. Azokat az antropológiai tényezőket veszi számba, amelyek a művészet létrejöttének forrásai, és ezek közül különösen fontosnak véli a játék fogalmát a művészettapasztalat fogalmának meghatá-

rozásában (BIRCSÁK 2007). A játékot az emberi élet elemi funkciójaként értelmezi. A kultúra Gadamer véleménye szerint játékelemeket tartalmaz. Az emberi játék célnélküli viselkedés, de mégis magába foglalja a célkitűzést és a célkövetés képességét, az ember szabályokat állít fel saját maga számára benne, vagyis van egyfajta célnélküli értelmessége. A játékban a teljes szabadság valósul meg felmentést adva a játékon kívüli szabályok alól. A játék a művészetben Gadamer szerint állandó mozgásban van az alkotó és a néző között fennálló együtt játszásban (GADAMER 1994).

A gyermekkori fejlődés fontos része, hogy a gyermek beépül az adott társadalom kultúrájába, a kultúra egyik fontos eleme a gyermeki játék. A gyermek a játék segítségével reprodukálja, utánozza a körülötte lévő világot, és megjegyzi, megtanulja közben a szokásokat, hagyományokat, szabályokat, a viselkedést, a másik emberhez való viszonyulást. A játékok szimbolikus formában egy adott csoport egységét, családi és társ kapcsolatok, hagyományokat jeleníthetnek meg. A modern társadalomban a kultúraátadó szerepet erősítik a nevelési intézmények is. A gyermekkori szerepjátékok a kulturális minták beágyazódását segítik. A korai időszakban utánzással, később a kisiskoláskorban több szereplő összeépítésével alkotják meg azt a szereplőt, akit elképzelték. Amikor a fantázia mellé forrásként a valóság feldolgozása is megjelenik, akkor megtanulják azokat a viselkedési, érintkezési formákat, amelyekkel az előző generációk kultúráját továbbviszik. A kisiskolások már a dramatizálásban is részt vehetnek, amelyekhez a népmesék jelentik az alapot, majd a műmesékből, versekből, mondákból, regékből, drámákból merítve megtapasztalhatják a szerepjátékozás élményét. A drámapedagógia lehetőséget ad, hogy a klasszikus szerepjáték kínálta benyomások, impressziók, a tapasztalás, az önkifejezés lehetősége pedagógiai tevékenységekkel és módszerekkel valósuljon meg az óvodában és az iskolában. Huizinga felfogásában a játék kultúraszerű elemeket mutat, összefonódik a kultúrjelenségekkel, beleolvad a tudásba, s bár egy idő után elveszti játékosságát, de a művészetekben megmarad, és tovább építi a kultúrát, társadalomteremtő kulturális erőként hat (BÚS 2013).

A gyermeki fejlődés alapvető sajátossága a későbbiekben tárgyalt Vigotszkij értelmezésében a fejlődés kulturális és biológiai folyamatainak összefonódása, egységes szintézisben való összeolvadása. A magasabb pszichikus folyamatok fejlődését – amelybe a szándékos figyelem, a logikai emlékezés, értelmes bevésés folyamatait tartja beletartozónak – társadalmi-történelmi fejlődésként értelmezi, amely az emberi tapasztalat elsajátításának hatása alatt keletkezik, és ehhez a játék az egyik eszköz (VIGOTSKIJ 1971).

Elkonyin hasonlóan Vigotszkijhoz a szerepjáték eredetét társadalmi feltevésként, és feltételezi, hogy a játéktechnikát a gyermekek a színművészet archaikus formáiból ellesve tanulták meg (ELKONYIN 1983).

Schiller az örömet olyan alkotóelemnek véli, amelyik a játéknak és az esztétikai tevékenységnek is egyaránt ismertetőjegye. A külső kényszerektől mentes erőfelesleg feltétele, hogy esztétikai öröm jöjjön létre, amit a játék indukál (ELKONYIN 1983). Spencer Schiller nyomdokain haladva hasonló nézeteket vall, és szerinte az erőfelesleg játékban való levezetése hatékonyabbá teszi, megújítja a későbbi cselekvéseket. Ha ennek a vélekedésnek keresnénk a drámában való bizonyítását, akkor gondolhatnánk azokra a pillanatokra, amikor a gyermekek a tanóra egy részén láthatóan fáradttá válnak, és a drámatanár egy csoportos játék beiktatásával egy, a tantárgyhoz nem szükséges képességben megmaradó felesleggel a tanóra további részének hatékonyságát meg tudja emelni (ELKONYIN 1983).

A játék és a művészet egyszerre van jelen a drámapedagógiai módszerekben, tevékenységekben. A drámaórán a gyermek és a tanár közös alkotást hoz létre, a művészi tevékenység mellett a pedagógiai célt sem hagyja figyelmen kívül. Az érzékelés, a gondolkodás és a cselekvés állandó kölcsönhatása által fejlődik az alkotóképesség, és a művészettel való találkozás a művészi alkotások iránti fogékonyságot is erősíti (PINCZÉSNÉ 2003). A drámapedagógia felfogása hasonló ahhoz a gadameri gondolathoz, hogy a játék és a művészet megtapasztalása összetartoznak, és az önmegértés, önismeret fejlődéséhez vezetnek. A drámapedagógia az esztétika, a művészettel történő ember- és közösségformálás, eszköze pedig a pedagógiai és művészeti beavatkozásként alkalmazott dráma. A művészeti-esztétikai élmény és a katarziszban való tanulás a dramatikus nevelésben mindig jelen van (TÖLGYESSY 2018).

PSZICHOLÓGIAI ÉS PEDAGÓGIAI JÁTÉKELMÉLETEK ÉS ÖSSZEFÜGGÉSEIK A DRÁMAPEDAGÓGIÁVAL

A legtöbb pszichológiai irányzat kísérletet tesz arra, hogy a játékot valamilyen módon megmagyarázza, elméletét visszaigazolja. A játék tanulmányozásában a funkcionális analitikus megközelítés az uralkodó. Egyes kutatók a képzelet és a fantázia megnyilvánulásaként vizsgálják a játékot, mások a gondolkodással való kapcsolatát feltételezték. A

pszichológiai magyarázatok legtöbbször a gyermek felől közelítenek, és a játék érzelmi, értelmi és társas jellegét vizsgálják, a játék fejlesztő hatását kutatják.

Carl Bühler (1879–1963) bécsi pszichológus, a Würzburgi iskola alapítója, a gyermeklélektan jeles képviselője Groos előzetesgyakorlás-elméletét elfogadva és nagyra értékelve a játék keletkezését a tanulás stádiumára való felkészülésben látja. Elfogadja Freud elméletét is az örömelvről, de kizárólag a kielégülés örömét nem tartja motiváló erejűnek. A funkcióörömet elhatárolja a kielégülés örömétől, és a gyermek múltjára irányultságot is elveti. A játék központi mozzanatát Bühler szerint a funkcióöröm, a funkcionális élvezet képezi, ebben látja a játék alapmotívumát (RUBINSTEIN 1983). Vagyis a tevékenység a fontos, és nem a gyakorlati eredmény, és a játék nem kötelesség, hanem élvezet. Bühler tehát a funkcióörömmel magyarázza a játékot, ami eredménytől függetlenül kielégülést okoz. Úgy gondolom, ez a gyermeki funkcióöröm, amely belső működésként biztosítja a tevékenység gyakorlását, megmarad később is, és a drámás gyerekcsoportokban működik, mert a résztvevőknek nem a sikeresség, hanem maga a tevékenység és az együttjátzás a fontos.

Frederick Jacobus Johannes Buytendijk (1887–1974) holland biológus és pszichológus a játék általános elméletének új megközelítésére tesz kísérletet, amikor elveti a játék előkészítő tevékenységére, az előgyakorlási felfogásra vonatkozó magyarázatokat. Az ösztönös tevékenységek szerinte gyakorlástól függetlenül érnek, a belső erők működtetik. A mozgást önmagában nem tartja játéknak: „*A játék mindig játék valamivel*” (ELKONYIN 1983: 141). Megállapítja, hogy „*az állat és az ember csak olyan képletes jelentésű tárgyakkal játszik, melyek maguk is játszanak a játékokkal*” (ELKONYIN 1983: 143). Vagyis van újdonságelemük, amely ébren tartja a tájékozódásukat. Fontos megállapítása, hogy a „*játékból a valóságba való átmenet során a tárgy elveszíti képletenessét és szimbolikus jelentését*” (ELKONYIN 1983: 144). Buytendijk szerint a játék világa képletes világ, a lehetőségek és a fantázia világa. A játékban a gyermeki tevékenység szabad, spontán, szabályoktól mentes, amit aligha lehet cáfolni. A drámapedagógia a drámajátékban a gyermeket váratlan helyzetekbe helyezi, spontán reakciókat vár, és bár felállít a közösségre vonatkozó szabályokat, mégsem akadályozza játékban a szabadság és az öröm megélését. Az öröm és az önkéntesség fontosságát hangsúlyozza tevékenységeiben.

Édouard Claparède (1873–1940) svájci pszichológus a funkcionista gondolkodás, a kísérleti pedagógia és a gyermekközponitú reformpedagógia jeles képviselője. Claparède a gyakorlás, a cselekedtetés és a játék fontosságára hívja fel a figyelmet. Kísérleti pedagó-

giáját a gyermektanulmány eredményeire, saját kísérleteire támaszkodva írja. Claparède a játék funkcióját két irányból is magyarázza. Az egyik, hogy a játék a későbbi felnőtt vonatkozásában lesz lényeges, a másik, hogy a gyermeknek a játék szükséglet, kielégülést szerez neki, vagyis előgyakorlat a jövőt illetően. A gyermekkor funkciója, hogy megalapozza, előkészítse a gyermeket a felnőtt korra sajátos tevékenységi formáival, a játékkal és az utánnzással. A játékot a természet fejlődést segítő eszközének, a fejlődés legfőbb mozgatórugójának tartja (PACHNER 2017). Claparède szerint az iskola feladata az érdeklődés felkeltése, a fejlődési szakaszok figyelembevétele és az életszerű munkatevékenységek használata. A játékos cselekvésekre és a gyermek egyéni képességeire támaszkodó aktív, segítő pedagógia az érdeklődés felkeltésén túl annak megmaradását is segíti (PUKÁNSZKY–NÉMETH 1996).

Claparède játékkal kapcsolatos értelmezése, módszertani felfogása és a drámapedagógia nevelési céljai között sok kapcsolódási pontot találunk. A játékalapú, cselekvésekre építő tevékenységeken, tapasztalatokon keresztül megvalósuló tanulás vagy a kutatásra ösztönző, belső motiváltság erősítése a drámapedagógia szemléletében is benne van. A segítő, partneri viszony kialakítása a diákkal a drámatanár elsődleges feladata, ahogy a játéknak tanulást segítő eszközként való bevonása, alkalmazása is.

Pavel Petrovics Blonszkij (1884–1941) pszichológus több elméletet kritizál, rámutatva arra, hogy a játékot nem lehet csak fiziológiai, biológiai vagy individuálpeszichológiai aspektusból vizsgálni. Blonszkij kiindulásként egységbe foglalja és elemzi a játéktípusokat. Felosztásában hatféle tevékenység szerepel: a látszólagos játék, az építő, az utánnzásos, a dramatikus, a mozgásos és a szellemi játék. A felosztásban szereplő összes játéktevékenységet a gyermek építő- és dramatizáló művészetének nevezi. Vagyis az összes játék eredetét a dramatizációban véli megtalálni, a játékot a művészet egyik fajtájának véli. Az utánnzásos játékban munkajelleget és dramatizáló mozzanatokot lát (ELKONYIN 1983). Olyan iskolát képzel el, ahol a gyakorlat és az elmélet egymásra épül.

Sergei Leonidovich Rubinstein (1889–1960) orosz pszichológus *Az általános pszichológia alapjai* című, 1946-ban megjelent, főiskolásoknak szánt tankönyvében, a tevékenységekről szóló fejezetben ír a játékról. A játék forrásaként a társadalmi aspektust látja jelentősnek. A játéknak a személyiségfejlődésre vonatkozó hatását emeli ki:

Az ember játéka annak a tevékenységnek szülötte, amelynek segítségével az ember átalakítja a valóságot és megváltoztatja a világot. Az emberi játék lényege az embernek az a képessége, hogy tükrözve a valóságot, átalakítja azt... (RUBINSTEIN 1983/2: 910)

Rubinstein tehát a munkát tekinti a játék forrásának. A játék lényegét nem a hasznosságban vagy az eredményességében látja, „hanem a valóság oldalainak a gyermek számára és általában a játészó személy számára jelentős sokrétű átélésben” (RUBINSTEIN 1983/2: 912). A játékban a cselekvés az egyén számára saját, belső tartalma miatt lényeges. Ez a meghatározó sajátosság a játékban az alkotás magasabb rendű formáival mutat hasonlóságot.

Sigmund Freud (1856–1939) önálló játékelméletet nem fejt ki, de a játékot definiálja pszichoanalitikus megközelítésben. Freud értelmezésében a játék (és a kultúra, a művészet, a tudomány) a kitörni vágyó elsődleges ösztönök elé állított társadalmi akadályok megkerülésének formája. A freudi felfogás pszichoanalitikus értelmezésében a játék fiktív világában szabadon megnyilvánulhatnak vagy megfogalmazódhatnak a rejtett konfliktusok, a fékezett indulatok, miközben a katarzis lehetősége is fennáll. Az elmélet a felnőttek és a gyermekek kapcsolatát traumatikusnak véli, és a gyermek menekülését látja a valóság elől a szimbólumokkal teli képzelt világba (STARK 2015).

A freudi hatást mutató, Moreno által alkotott pszichoterápiás módszer, a pszichodráma önismereti jelleggel létrejövő (és nem a terápiás jellegű) pszichodramái és az abban megvalósuló játék közel áll – a pszichoanalízissel szemben – a drámapedagógiához. Mindkettő hangsúlyos célja a személyiségfejlesztés a drámai megjelenítés eszközeivel, a feszültségek kezelni tudása és az önismereti elemek tudatosítása (PINCZÉSNÉ 2003).

Moreno egyik dramatizálási formája a szociodráma, amelyben egy-egy társadalmi probléma megjelenítése kerül a középpontba, és a főszereplő maga a csoport, aki az adott kultúrkör szereprendszerét képviseli (MÉREI 1992). Ez a forma használható a drámapedagógiában is. Gabnai vitaindító szerepjátékainál használja ezt a módszert, amikor célzottan szeretne egy közösségi élettel kapcsolatos problémát feltárni, tisztázni. A szociodramatikus rögtönzés után vita zajlik, amelyben a körüljárt igazság megmutatása a célkitűzés (GABNAI 2015). A szociodráma modellje a színházi nevelési programban is megjelenik, amikor egy adott színházi műhely szociodramatikus szerepjátékkal tart közösségépítő interaktív előadásokat pedagógiai céllal. A játék feladata ezekben a tevékenységekben a szociális és esztétikai érzékenység kialakítása, a különböző helyzetek

ben való eligazodás, a kiélezett szituációkban való döntési képesség erősítése, a társadalmi folyamatokban való aktív részvételre való serkentés, az önismeret erősítése.

L. Sz. Vigotszkij és J. Piaget játékra vonatkozó elméletével érdemes részletesebben foglalkozni, mert játékelméleteik a jelenkorban meghatározó jelentőségűek a kutatók számára. Lev Szemjonovics Vigotszkij (1896–1934) pszichológus professzor kritikával illeti korának idealista és biológiai orientációjú irányzatait, nem ért egyet a naturalisztikus és mélylélektani játékelméletekkel. A játékot a gyermeki tevékenység sajátos típusaként értelmezi, amely a gyermeket körülvevő szociális valóságot foglalja magába. A játékot specifikus tartalom és felépítés jellemzi, sajátos motívumokkal, tárggyal és sajátos cselekvési rendszerrel. Lehetetlennek tartja, hogy a magasabb pszichikus folyamatokat mint a természet evolúciójának eredményeit magyarázzák. Elgondolása szerint ezek a tevékenységek a társadalmi-történelmi fejlődés termékei, felépítésüket tekintve külső eszközöket használnak. A kisgyermek és a nagyobb gyermek gondolkodását elválasztja egymástól. A kisgyermek az emlékezetére, tapasztalatokra támaszkodik a gondolkodásban, a kamaszkorban lévő gyermek emlékezete logikaivá válik, absztrakt gondolkodásba megy át (VIGOTSKIJ 1971).

A gyermeki játék problémája Vigotszkijt főként művészetpszichológiai tanulmányaival kapcsolatosan érdekelte. Több művében is említést tesz a játékról. A gyermek hároméves kor alatti időszakát a játék „előtörténetének” véli. A játék legalapvetőbb vonásaként a „képzelt helyzetet” jelölte meg. Kidolgozza a szerepjáték érett formájára vonatkozó hipotézisét. Óvodáskorban a játékot a tevékenység alapvető formájának tartja. Azt vallotta, hogy a képzelet a játékban születik. A képzelet mellett a játék két fontos mozzanata még a szabály és az utánzás. A serdülő gyermekek pszichológiájáról írt könyvében a játékot a szociális fejlődés iskolájaként határozza meg. Vigotszkij szerint a szerepjáték szociális természetű, a hároméves kor körüli játék nem spontán módon jelentkezik, hanem a nevelés hatására:

...a játék technikája, azaz a jelentésátvitel egyik tárgyról a másikra, a játékcslekvések sűrítettsége és elvonatkoztatottsága – képezi a legfontosabb feltételt abban, hogy a gyermek behatolhat a társas kapcsolatok világába, sajátos módon modellezve azokat a játékos tevékenységben.” (ELKONYIN 1983: 21)

A neveléssel kapcsolatban Vigotszkij kidolgozta a „legközelebbi fejlődési zóna elméletét”, amely szerint a nevelésnek és fejlesztésnek a lehetséges következő lépést kell a diák-

ra alkalmaznia, és nem a végső célokat kell a tanuló elé állítani (PLÉH 2013). Vigotszkij szerint a gyermek feladatvégzés közben saját fejlődési zónájának felső szintjét úgy érheti el, ha felnőttől kap segítséget. A gyermekkori játékot viszont olyan tevékenységnek tartja, amely biztosítja az optimális feltételeket a legközelebbi fejlődési zónába jutáshoz. Ezért szerinte a tanulási feladat játékká alakításával a felnőtt közvetlen segítségére már nincs szükség (SZITÓ 2008).

Jean Piaget (1896–1980) svájci-francia gyermekpszichológus a gyermeki gondolkodás struktúráiból kiindulva magyarázza a játékot. Szerinte a játék az alkalmazkodás két alapfolyamata, az asszimiláció (hasonulás-beépítés) és az akkomodáció (igazodás-átalakítás-tanulás) közötti, az asszimiláció felé billenő egyensúly eltolódásával magyarázható (FODOR 1974). A két funkció egyensúlya a cselekvésben a különböző életkorokban más és más, a kiegyenlítettség csak az értelmes helyzetmegoldó alkalmazkodásban jön létre (MÉREI 1990).

Piaget a játék magyarázatát az érzékszervi-mozgásos értelemtől (gyakorlójátékoktól), a képzetek (szimbolikus játékok) segítségével történő gondolkodásra való áttéréssel (szabályjátékok) való kapcsolatában kereste (ELKONYIN 1983). Piaget elméletében a drámapedagógia szempontjából a legfontosabb szakasz, amikor a „mintha elem” megjelenik a szimbolikus játékok korszakában. Ebben a szakaszban a gyermek képessé válik eltávolodni a konkrét cselekvéstől, a fantáziája segítségével megeleveníteni a világot vagy egy adott tárgyat ideglenesen más dologgá változtatni. A kettős tudat megjelenésével a gyermek tudatában elkülönül fikció és valóság, miközben a játékában összemosódik. Ezután egyre kidolgozottabb lesz a fantáziajáték, a szimbólumok használata logikussá és objektívvá válik. A gyermek önkontrollja és szabálytudata egyaránt fejlődik, és belép a szabályjátékok korszakába.

A drámapedagógia legtöbb tevékenységében a dramatikus játék alapjául szolgáló, a gyermeki játékból eredő „mintha” cselekvések jelennek meg. A résztvevők tudatos viselkedése erre a mintára épül. A kisgyermekkori szerepjátszástól azonban sok mindenben eltér. A dráma elképzelt szerepeiben a szerepek egymással való viszonyában a szabályok jelentős szereppel bírnak, és igazodni kell a szerepsémához. A drámaórákon a foglalkozás követelményeinek is meg kell felelni, ezentúl nagyfokú szellemi és fizikai aktivitásra van szükség. A szerepjáték haszna ebben az esetben, hogy a fiktív szituációban, egy másik szerep felvétele által megtapasztaljunk egy adott, valós élethelyzetet valós következmények nélkül, mindezt saját tapasztalatainkra támaszkodva, meglévő tudásunkat

felhasználva. A jelentésteremtés interaktív módjában, a dráma folyamatában megtanulhatjuk a választás lehetőségét, a döntési képességünket fejleszthetjük, felismerhetjük az érzelmek valódi tartalmát (KOMÁROMI 1999). A szituációs szerepjátékok a szocializációs folyamatok erősítését, a társadalmi tanulást segítik, miközben az indulatokat egy kipróbált cselekvéssel enyhítik.

Piaget a társas interakciókat fontosnak tartja, hogy a gyermek észrevegye az eltérő nézőpontok létezését is (KALMÁR 1985). Vigotszkij ennél is továbbmegy, és azt mondja, hogy a gyermek egész tevékenysége és egész gondolkodása a külső valóságtól függ: *„... mások által válunk saját magunkká... A személyiség azon keresztül válik a saját maga számára is azzá, ami önmagában véve, amit mások számára jelent.”* (VIGOTSKIJ 1971: 234.) A drámapedagógia, úgy gondolom, a csoportban végzett játékaival ezt a folyamatot is támogatja, vagyis a szociális funkciókon keresztül a magasabb pszichikus funkciók, mint az aktív figyelem, a logikai emlékezés és az értelmes bevésés fejlődése.

A gyermeki cselekvés, mozgás szerepét a gondolkodás fejlődésében mindkét gondolkodó fontosnak tartja, mert a gondolkodási műveletek a valóságos cselekvés belsővé válása útján alakulnak ki, és beépülve jelentős szerepet töltenek be a magasabb rendű tevékenység kialakulásában és regulációjában. A drámapedagógia játéktevékenységeiben megjelenő, mozgásra épülő gyakorlatok tehát a fizikai felfrissítésen túl a szellemi tevékenység ösztönzői, a gondolkodás serkentői, a koncentráció elsajátításának segítői is (MARUNÁK 1991/2). Összességében tehát mindkét fejlődéstudomány foglalt játékelmélet alátámasztja a drámapedagógia pedagógiai módszereinek hasznosságát, valamint a dramatikus játékok iskolai alkalmazásának létjogosultságát.

Összegzésként a dolgozatban értelmezett elméletek alapján kijelenthetjük, hogy a kisgyermekkor tanulás terepe tisztán a játék, ami lehetőséget ad a nem szándékos tanulásra, a tapasztalatokra épülő megismerésre, a társas együtt alkotásra, a valóság megjelenítésére és átírására a mintha-játékokban. A szimbolikus játékokra való képességnek köszönhetően a felnövő gyermek a már beépített tudására, tapasztalatára építve a bonyolultabb, improvizatívabb drámajátékok használatára is képessé válik, még mélyebben gyarapítva tudását, megismerve önmagát és a körülötte lévő világot.

Hogyan tudja kihasználni ezt egy drámatanár? A drámapedagógiában a hagyományos tanulási formákkal szemben a kooperatív „együttjátékozás” módszerével fiktív szociális helyzetet teremt. Az így kialakuló környezetben veti vizsgálat alá a megtanulandó anyagot az összes diák bevonásával, miközben a közte és a diák között bizalom alapul

demokratikus kapcsolat alakul ki. Ez a tudásásközvetítési mód teljesen eltér a megszokott frontális, egyoldalú oktatási metodikától. A diák és a tanár egyaránt formálja az óra menetét. A diák reflexiója fontos a tanár számára, mert megmutatja, hogy mennyire vonódott be, mennyire motivált, mennyire sikerült feltárnia, megértenie a problémát. Az alkotó gondolkodásra való ösztönzés, a spontán kommunikációs lehetőségek gyarapítása, a társas viselkedési készségek fejlesztése a játékos-drámás tanítás egyik alapvető célja.

IRODALOM

- B. LAKATOS MARGIT (2012): *A játék pszichológiája, pedagógiája és módszertana*. Előadások vázlatok. ELTE Tanító és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék. <https://www.scribd.com/document/456971520/B-Lakatos-Margit-A-jatek-pszichologiaja-pedagogiaja-es-modszertana-jegyzet-pdf> (Utolsó megtekintés: 2021. október 26.)
- BIRCSÁK ANIKÓ (2007): Az ünnep ideje. Kerényi Károly és Gadamer. In: „*Nem súlyed az emberiség!*” *Album amicorum Szörényi László LX. születésnapjára*. <http://www.iti.mta.hu/Szorenyi60/Bircsak.pdf> (Utolsó megtekintés: 2022. január 30.)
- BÚS IMRE (2013): *Játék és kultúra. A játék szerepe a gyermekek kultúra-elsajátításában*. http://real.mtak.hu/56474/1/EPA00011_iskolakultura_2013_5-6_108-115.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. október 28.)
- CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY – LARSON REED (2012): *Kamasznak lenni*. Libri Kiadó, Budapest.
- DICE Konzorcium (2010): *DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. október 28.)
- ELKONYIN, D. B. (1983): *A gyermeki játék pszichológiája*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- FODOR KATALIN (1974): *Pszichológus szemmel a játékról*. http://epa.oszk.hu/00400/00458/00447/pdf/EPA00458_Korunk_1974_09_1021-1025.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. október 28.)
- GABNAI KATALIN (2015): *Drámajátékok*. Helikon Kiadó, Budapest.
- GADAMER, HANS-GEORG (1994): *A szép aktualitása*. T-Twins Kiadó, Budapest. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/5991/file/gadamer.pdf> (Utolsó megtekintés: 2022. január 30.)
- GRASTYÁN ENDRE (1985): *A játék neurobiológiája*. Akadémiai székfoglaló, 1983. április 19. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KALMÁR MAGDA (1985): Piaget életműve és a pedagógia. In: *Piaget emlékkötet*. Szerk. Popper Péter. Akadémiai Kiadó, Budapest. 128–129.

- KOLTAI ANDREA (2009): *Johan Huizinga: Homo ludens. Kísérlet a kultúra játékelemeinek meghatározására. Összefoglaló.* http://communicatio.hu/doktoriprogramok/kommunikacio/belso/bevhumankomm/20091/huizi_ngajkoltaia.htm (Utolsó megtekintés: 2022. január 30.)
- KOMÁROMI GABRIELLA (1999): *Gyermekirodalom.* Helikon Kiadó, Szekszárd.
- MAÁR TIBORNÉ (2009): A játék módszerének alkalmazása a tanítás során. *Iskolakultúra* 19/1–2. http://real.mtak.hu/58296/1/11_EPA00011_iskolakultura_2009-1-2.pdf?fbclid=IwAR0eChuwskJ02tghaizoh4lBVQr-taXZKzLjEVu2hG45swIMix1j7nZCV1M (Utolsó megtekintés: 2022. január 30.)
- MARUNÁK FERENC (1991): Mi is az a drámapedagógia? 2. rész: a dramatikus játékok szerepe a személyiség fejlődésében. *Drámapedagógiai Magazin* 2/2. 12–14. <https://epa.oszk.hu/03100/03124/00002/pdf/> (Utolsó megtekintés: 2021. október 28.)
- MASZLER IRÉN (1996): *Játékpédagógia.* Comenius Bt., Pécs. <https://www.scribd.com/document/442730480/Maszler-Jatekpädagógia> (Utolsó megtekintés: 2021. október 26.)
- MÉREI FERENC (1990): A játék értelme és öröme. In: *Játékpészichológia. Szöveggyűjtemény.* Szerk. Stöckert Károlyné. Eötvös József Kiadó, Budapest. 69–74.
- MÉREI FERENC (1992): Szociodráma, pszichodráma, szerepgyakorlatok (Moreno munkásságának ismertetése hazai példák felhasználásával). In: *Játék, színjáték, személyiség. Dokumentumgyűjtemény.* Szerk. Ardó Mária. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest. 11–23.
- MILLAR, SUZANNA (1973): *Játékpészichológia.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. <https://www.scribd.com/doc/296815527/Susanna-Millar-Jatekpészichológia-pdf> (Utolsó megtekintés: 2021. november 10.)
- MOLNÁR PÉTER (1990): Grastyán Endre életműve. *Magyar Pészichológiai Szemle* XLVI. kötet. Új sorozat 30/1–2. 69–92. http://real-j.mtak.hu/5281/1/MagyarPészichológiaiSzemle_46.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. január 30.)
- NAGYNÉ JANOWSZKY KRISZTINA (2004): Nevelőerő a játékban, játék a nevelésben. In: *A nevelésemélet alapkérdései. Tanulmányok.* Szerk. Dombi Alice – Oláh János – Varga István. APC-Stúdió, Szeged. 203–214.
- PACHNER ORSOLYA (2017): A játék funkcionális megközelítése. *Kritika. Iskolakultúra* 27/1–12. 183–195. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21904> (Utolsó megtekintés: 2022. január 30.)
- DR. PACHNER ORSOLYA CSILLA (2021): *A kutatás játéka, a játék kutatása.* Szakkurzus prezentáció. Pécsi Tudományegyetem Grastyán Endre Szakkollégium. <https://grastyan.pte.hu/taxonomy/term/197> (Utolsó megtekintés: 2022. január 30.)
- PÁLI JUDIT (1997): A játék, mint alapozó funkció. In: *Játékpészichológia. Szöveggyűjtemény.* Szerk. Stöckert Károlyné. Eötvös József Kiadó, Budapest. 12–18.

- PÁLI JUDIT (2011): Játssz, tanulj és érezd jól magad! – A kisgyermekkorai játék fejlődése. In: *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Szerk. Balázs István. (Biztos Kezdet Kötetek II.) Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 270–284. <https://mek.oszk.hu/14800/14806/14806.pdf> (Utolsó megtekintés: 2022. január 30.)
- PINCZÉSNÉ DR. PALÁSTHY ILDIKÓ (2003): *Dráma, pedagógia, pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen.
- PLÉH CSABA (2013): A nevelés biológiai és pszichológiai alapjairól. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. <http://plehcsaba.eu/images/pdf/neveleslapjai.pdf> (Utolsó megtekintés: 2021. október 28.)
- PUKÁNSZKY BÉLA – NÉMETH ANDRÁS (1996): *Neveléstörténet. Iskolaügy és pedagógia a XX. században*. <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.01.html#fjzt9> (Utolsó megtekintés: 2022. február 4.), <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.02.html> (Utolsó megtekintés: 2022. február 4.), <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.03.html> (Utolsó megtekintés: 2022. február 4.)
- RUBINSTEIN, SERGEI LEONIDOVICH (1983): *Az általános pszichológia alapjai I-II*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- STARK GABRIELLA (2015): *Játékpedagógia és játékmódszertan. Tanulmányi útmutató*. <https://docplayer.hu/5530403-Jocul-didactic-teorie-si-aplicatii-indrumator-de-studiu.html> (Utolsó megtekintés: 2021. október 28.)
- SZITÓ IMRE (2008): A játék szerepe a gyermek- és serdülőkorai szocializációban. In: *Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*. Szerk. Lipták Ildikó. Educatio Kht., Budapest. 20–32.
- TÖLGYESY ZSUZSANNA (2018): *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest. Online változat: <https://akademiai.hu/ptudx00063-a-dramapedagogia-elmelte-es-gyakorlata.html> (Utolsó megtekintés: 2022. január 30.)
- VIGOTSKIJ, LEV SZEMJONOVICS (1971): *A magasabb funkciók fejlődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

GOMBÁS JUDIT – PETŐNÉ HONVÁRI JOLÁN

A középiskolai felvételi folyamatának mentális-pszichés vonatkozásai

BEVEZETŐ GONDOLATOK

Mindenki, akinek volt már középiskolába felvételiző gyermeke, pontosan tudja, mennyire megterhelő ez az időszak gyermeknek, szülőnek, pedagógusnak egyaránt. Magyarországon a vonatkozó jogszabály szerint a középiskolák kérhetik, hogy a hozzájuk jelentkezők írják meg a központi írásbeli felvételi vizsgát, és emellé még szóbeli vizsgát is szervezhetnek (1). A gimnáziumok kb. 80%-a kéri a jelentkezőktől a központi írásbelit, és kb. 50%-uk ezen felül még szóbeli vizsgát is tart (2). Természetesen minél „jobb”, minél magasabb presztízsű, minél inkább „elit” intézményről van szó, annál jellemzőbb, hogy mindkét vizsgát kéri és megszervezik, és ezen vizsgaeredmények alapján döntenek a gyermekek felvételéről. Az „elit” iskolákba a bejutási pontszámok magasak. A tanulmányi kiválóság szerinti középiskolai rangsorok első helyein álló intézményekbe a tapasztalatok szerint már a szóbeli vizsgán is csak azokat a gyermekeket fogadják, akik az írásbeli eredményük alapján a felvételizők legfelső tizedébe tartoznak (3). Mivel egy felvételiző akárhány helyre jelentkezhet középiskolába, nem ritka, hogy a családok akár tucatnyi iskolát, képzést, tagozatot megjelölnek, és így a gyermekek a központi írásbeli megírása után hetekig szóbeli vizsgákra járnak különböző intézményekbe.

Az Oktatási Hivatal statisztikái szerint a nyolcadikos felvételizők számára bőven van elég férőhely a középiskolai rendszerben: a középiskolai férőhelyek több mint harmada betöltetlen marad az általános felvételi eljárás végén. Igaz, ezen férőhelyek többsége nem a gimnáziumokban, és különösen nem a modellváltó hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumokban érhető el (2). Így az oktatási hierarchia csúcsán álló intézményekbe továbbra is nehéz a bejutás, egy-egy népszerű gimnáziumba nem ritka a nyolc-tízszeres túljelentkezés sem.

Ezen a ponton szükséges egy kicsit beszélnünk ezekről a középiskolai rangsorokról, illetve arról a harcról, amit jellemzően a magasabb státuszú családok folytatnak azért, hogy ezen intézményekbe tudják küldeni gyermekeiket. Magyarországon a laikusok körében is a legnépszerűbbek és legismertebbek a HVG középiskolai rangsorai, amelyek minden évben az aktuális „Top 100” középiskolát mutatják be (4). A középiskolák rangsorát a kompetenciamérések eredményei, a végzősök érettségi eredményei, a felsőoktatási felvételi eredményei, a diákok tanulmányi versenyeken nyújtott teljesítménye, nyelvvizsgálói és egyéb speciális mutatók alapján állapítják meg. A rangsort és általában a rangsorolás gyakorlatát számos kritika éri. Pl. azért, mert ezek a tisztán tanulmányi mutatók alapján összeállított rangsorok semmit vagy nagyon keveset árulnak el az adott iskolában jellemző pedagógiai innováció mértékéről, a pedagógiai munka hozzáadott értékéről vagy az ott tanuló gyermekek általános közérzetéről, ugyanakkor óriási hatások van (BERÉNYI 2024a).

Maguk az iskolák, de főleg a szülők árgus szemmel követik a rangsorokban elfoglalt helyezéseket, és minden évben valóságos roham indul ezekbe a „top” iskolákba. A középiskolák így ki tudják válogatni a legjobb képességű, leginkább motivált, legjobb családi háttérű gyermekeket, akik jó eséllyel továbbra is képesek fenntartani az iskola pozícióját a rangsorokban. Nem véletlenül írtuk, hogy ezek az iskolák koncentrálnak a legjobb családi-társadalmi háttérű gyermekeket – bár valószínűleg erre nem történik direkt szelekció a gyermekek kiválasztásánál, de a végeredmény mégiscsak az, hogy a top gimnáziumokba a társadalmi-gazdasági-kulturális elit gyermekeinek van a legnagyobb esélye bekerülni. Az iskolai kompetenciamérések idején lehetőség van olyan tanulói háttér adatok begyűjtésére, amelyek alapján kiszámítható minden gyermek esetén az ún. családi háttérindex, ami adott gyermek családjának társadalmi-gazdasági-kulturális erejét mutatja. Ebből kiszámítható az is, hogy egy adott középiskolába jellemzően mennyire magas státuszú családok gyermekei járnak. A közelmúltban komoly feltűnést keltett az a kutatás, amely kb. 70%-os egyezést talált a HVG „Top 100” középiskola rangsorban és a családi háttérindex alapján képzett rangsorban szereplő középiskolák között (BERÉNYI 2024b).

Magyarországon is megéri tanulni: a diploma megszerzésével, a magasabb szintű képzéssel megszerezhető készségek, kompetenciák, nyelvtudás és különösen a problémamegoldó képesség magasabb jövedelmi lehetőségekkel jár együtt: jobb kompetenciákkal és magasabb iskolai végzettséggel átlagosan 26%-kal magasabb bérekre lehet számítani. Ezen felül hosszabb és egészségesebb életre, stabilabb társas és csa-

ládi kapcsolatokra is számíthatnak a magasabban képzett, több kompetenciaterületen is jól teljesítő emberek (LANNERT–HOLB 2021).

Fontos a jó középiskola, és nem csak a továbbtanulás szempontjából. Mivel Magyarországon az oktatási rendszer alig-alig működik vertikális társadalmi mobilitási csatornaként, a családok státuszörzésének vagy esetleges emelkedésének egyik fontos feltétele, hogy a gyermekeik bejussanak minimum az ő társadalmi-gazdasági-kulturális státuszuknak megfelelő oktatási intézményekbe. Mindez nem új jelenség, és nem is korlátozódik csak a középiskolák világára, már a bölcsődék és óvodák szintjén is megfigyelhető valamekkora mértékű szegregációs tendencia (pl. LŐRINCZ–ANTAL–FEKETE 2022).

Tapasztaljuk, hogy a magasabb státuszú társadalmi csoportok körében komoly verseny, harc alakulhat ki az „elit” középiskolai férőhelyekért. Radó Péter felhívta a figyelmet a jelenség regionalitására is: mivel a gazdasági-társadalmi-kulturális elit jellemzően Budapesten, az agglomerációban és a nagyvárosokban él, itt jelentkezik nagyobb igény gimnáziumokra, főleg modellváltó gimnáziumokra vagy más szempontból „elit” képzést nyújtó középiskolákra. Mivel ezekben a régiókban a diplomások magasabb arányához és igényeihez képest nem elérhetőek megfelelő arányban az ilyen középiskolák, ezért a meglévő intézményekbe, ha lehet, még kiélezettebb, „már-már hisztérikus” a verseny a bejutásért (5). Mindez tükröződik akár a középiskolai felvételi ponthatárokban, akár a középiskolai rangsorokban: a vidéki „elit” középiskolákban jellemzően alacsonyabbak a felvételi ponthatárok, mint a hasonló budapesti intézményekben (3), és a „top” középiskolák listájában is dominálnak a budapesti iskolák (4).

Az itt taglalt oktatásszociológiai jelenségeket, rendszerszinten is ismerjük és értjük, bár úgy tűnik, túl sokat nem tudunk velük kezdeni. A felvételi folyamat „alulnézetében” viszont ott vannak a gyermekek és a családok, akik nem melleleg életük első igazán komoly megmérettetésén vesznek részt. Egy olyan vizsgára készülnek, amit nem nagyon lehet megismételni, és ne tagadjuk, aminek ma Magyarországon komoly és hosszú távú következményei lesznek a gyermek életében. Nemcsak a 2x45 perces felvételi dolgozat megírása jelent komoly distresszt, hanem az odáig vezető út is. Sokszor már hónapokkal, évekkel korábban megkezdődik a tudatos felkészülés: a gyermekek egész ősszel közmondásokat tanulnak és matekfeladatokat oldanak meg, magántanárhoz és előkészítőkre járnak, sokszor az egész családi élet a felvételire készülő gyermek igényei köré szerveződik, megterhelve a szülő-gyermek vagy más családi kapcsolatokat is. Az eddigiekből következik, hogy mindez fokozottan igaz a magasabb státuszú családok gyermekeire.

Olyan kutatást, amely objektív módon, empirikus alapon törekedett mérni a felvételiző gyermekek és családjaik pszichés-mentális terheit, nem ismerünk Magyarországon. Ugyanakkor bárki meggyőződhet a téma fontosságáról és hűsbavágó jellegéről, aki ellátogat a közösségi média felületein bármely középiskolai felvétellel foglalkozó csoportba és beleolvas az ott folyó beszélgetésekbe. Most már bejegyzett egyesületté váltak, de kezdetben csak „egyszerű” anyukák által szerkesztett, amúgy remekül működtetett pontszámító kalkulátorokkal és esélylatolgató-támogató csoportokkal is találkozunk (3), ahonnan például ennek a tanulmánynak a résztvevő kitöltői is nagy számban származnak, és akik a kutatásunk kezdetétől fogva rendkívüli kíváncsisággal várják az eredményeket. Bár nem ez volt az eredeti szándékunk, de végül így alakult, és elemzési szempont lett belőle, hogy elsősorban magasabb státuszú, képzetebb, diplomás, nagyvároshoz kötődő embereket sikerült elérnünk. Ők a gyermekeiket főleg gimnáziumba, sőt minél jobb gimnáziumba szerették volna bejuttatni – mint azt látni fogjuk, ebben a körben kétségtelenül komoly fizikai és pszichés-mentális megterhelést jelent a középiskolai felvételi időszaka. Mivel kutatásunkban az alacsonyabb státuszú családokat nem igazán értük el, az ő tapasztalataikról, megéléseikről nincs reális képünk.

KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

Kutatásunk legitimitását nemcsak annak a sok ezer szülőnek a szubjektív tapasztalatai alkotják, akik a felvételi időszakban társas támogatást és információt keresve évről évre elárasztják a közösségi médiafelületeket, hanem empirikus kutatások is rendre rávilágítanak arra, hogy a középiskolákba, különösen az „elit” (pl. modellváltó, egyetemi, alapítványi vagy egyházi fenntartású) intézményekbe való bejutás minden tekintetben erőforrásigényes próbatétel gyermekeknek, családoknak egyaránt (pl. BERÉNYI 2019; ERCSE–RADÓ 2019). A korábbi tanulmányok főleg a felvételizők társadalmi, gazdasági és családi háttérére fókuszáltak, az iskolaválasztás és a felvételi további társadalmi szegregációt előmozdító hatásait elemezték, de a folyamat mentális-pszichés vonatkozásairól kevés szó esett. Kutatásunkban a középiskolai felvételi folyamat által okozott pszichés megterhelés mértékét, előfordulását és jellegét vizsgáltuk az alábbi konkrét kérdésfeltevéseken keresztül.

1. Milyen összefüggések mutathatók ki a gyermekek családi háttére (SES: szocioökonómiai státusza: szülők iskolázottsága, anyagi helyzete, lakóhelye) és a felvételire

való felkészülésük sajátosságai között? Igaz-e, hogy a magasabb státuszú családok tudatosabban készülnek, több pszichés és anyagi erőforrást képesek mozgósítani a cél érdekében, így az ő gyermekeik nagyobb eséllyel kerülnek be „elit” intézményekbe?

2. Hogyan hat a felvételiző gyermek viselkedésére, testi és pszichés-mentális egészségére a felvételi folyamat? Változnak-e a társas kapcsolatai, változik-e a szorongásszintje, esetleg megjelenik-e deviáns vagy agresszív viselkedés, jelentkeznek-e testi tünetek?
3. Hogyan éli át a család ezt az időszakot? Jelentkeznek-e szorongásos tünetek, esetleg testi tünetek, elszigetelődés vagy az örömforrások csökkenése a családtagok körében is?
4. Ki tudunk-e mutatni különbségeket a fiúk és a lányok között? Van-e különbség a közvetlenül felvételi előtt álló és a felvételin már túlesett diákok viselkedése, pszichés-mentális egészségmutatói között?
5. Milyen különbségek mutathatók ki a négy- (öt-), hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumba felvételizők testi és pszichés egészségmutatóiban?
6. Hogyan vélekednek a szülők arról, ahogyan az általános iskola felkészíti a gyermekeket a felvételire? Látnak-e a szülők különbséget abban, ahogyan az állami, egyházi vagy alapítványi fenntartású iskolák felkészítik a gyermekeket a felvételi megmérettetésre?

MÓDSZEREK

A résztvevők

Kutatási kérdőívünket 2023 végén és 2024 elején (tehát a 2024-es központi írásbeli felvételi vizsga előtt nem sokkal) összesen 305 fő töltötte ki: szülők, akiknek a gyermekei adott évben felvételiznek (58%), vagy korábbi években már sikeresen felvételiztek (35%), vagy adott évben még nem felvételiznek (7%). A mintánkban a felvételiző gyermekek 8%-a negyedik osztályba, 20%-a hatodik osztályba, 72%-a nyolcadik osztályba felvételizett. A szülőket a közösségi médiában a középiskolai felvételire szakosodott csoportokban szólítottuk meg, és így erősen a budapesti és Budapest környéki, jellemzően iskolázottabb szülőket értük el. A kitöltőink 82%-a Budapesten, az agglomerációban vagy nagyvárosban él, és közülük 72% rendelkezik legalább egy alapidplomával. Az eredményeink tehát nem reprezentatívak, de

a nagyvárosi, magasabban iskolázott réteg körében érvényesek lehetnek. Más tanulmányok kimondják, hogy egy-egy jó középiskolába való bejutásért kifejezetten nagy, „már-már hisztérikus” a verseny ezen társadalmi csoport körében (5), mindenképpen érdemes megvizsgálunk, hogyan élnek meg a gyermekek és a családok a felvételi időszakot.

Kérdőívek, tesztek

Kutatásunkban a szokásos demográfiai adatok mellett felvettük a gyermekek problémáira, esetleges diszfunkcionális viselkedésére rákérdező „Gyermekviselkedési Kérdőív” (CBCL) szülők által kitölthető verzióját, továbbá az „Élettel való Elégedettség Skála” (SWLS) rövid, ötételes változatát is lekérdeztük. Emellett megkérdeztük a szülők szubjektív véleményét a felvételi időszakról: hogyan élték meg, mennyi támogatást kaptak, hogyan készültek a vizsgára.

Demográfiai háttér adatok

A kérdőívben rákérdeztünk néhány SES-mutatóra, így megkérdeztük a szülők iskolai végzettségét (középfokú, felsőfokú, több felsőfokú vagy magasabb), lakóhelyét (falu, kisváros, nagyváros, Budapest) és szubjektív anyagi helyzetét (1–5 skálán, ahol a „3” az „átlagos”). Megkérdeztük a gyermek nemét és életkorát, osztályát, illetve az iskolája fenntartóját.

Gyermek Viselkedés Kérdőív (CBCL)

A CBCL szülők által kitölthető változata a viselkedésben, érzelmi életben, társas kapcsolatokban esetlegesen megnyilvánuló problémákra kérdez rá (ACHENBACH 1991, adaptálta GÁDOROS 1996). Az általunk használt CBCL alsókálái: Társ kapcsolati problémák (szülőkhöz, társakhoz való kapcsolat zavarai); Szorongás, depresszió (érzelmi tünetek); Szomatizáció (pszichés terhelés, stressz hatására kialakuló testi tünetek); Figyelmi problémák (kognitív tünetek); Devians viselkedés (normák megsértése); Agresszivitás (indulatosság, impulzuskontroll zavara).

Az Élettel Való Elégedettség Skála (SWLS)

Ez az egyszerű, rövid, ötételes, egydimenziós kérdőív kiváló megbízhatósággal ad képet a kitöltők aktuális életelégedettségéről (pl. változtatnának-e az életükön, elégedettek-e a körülményeikkel, elérték-e addigi céljaikat...)

A szülők szubjektív véleménye a felkészülési folyamatról és magáról a felvételi időszakról

A kitöltőket megkértük, hogy ötfokú skálán értékeljék, szerintük mennyire jellemző, hogy

- a gyermek megfelelő felkészítést kapott az általános iskolában a tananyagból, illetve hogy az általános iskolájában támogatták őt pszichésen-mentálisan is;
- a gyermeket magántanárhoz vagy külön felkészítő tanfolyamra járatják a sikeres felvételi érdekében;
- a gyermeket a család is tudatosan készítette a felvételire, akár már évekkel a megmérettetés előtt;
- a gyermeknek testi-fizikai, illetve pszichés-mentális tünetei is voltak a felkészülés időszakában (szorongás, kimerültség, örömtelenség, társas kapcsolatok leépülése);
- ugyanezek a tünetek mennyire jelentkeztek a családtagoknál;
- összességében pozitív élmény volt a felvételi folyamata, és megérte a befektetett munka.

EREDMÉNYEK

A módszertani fejezetben bemutatott változókra az első közelítésként kiszámított átlag $\pm$ szórás értékeket az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat: A kutatásban vizsgált változók összesített átlag $\pm$ szórás értékei

Változók	Átlag $\pm$ szórás	Változók	Átlag $\pm$ szórás
Szülő iskolai végzettsége (1–3)	1,82 $\pm$ 0,58	„A felvételi időszak lelkileg-mentálisan kimerítette a családot.” (1–5)	3,59 $\pm$ 1,30
Család szubjektív anyagi helyzete (1–5)	3,50 $\pm$ 0,83	„A felvételi időszakban a gyermek sokat szorongott.” (1–5)	3,20 $\pm$ 1,36
Elsődlegesen mennyire ELIT középiskolát céloztak meg? (1–5)	3,75 $\pm$ 1,00	„A felvételi időszakban a gyermeknek a terhelésből adódó testi tünetei is voltak (pl. álmatlanság, fejfájás, emésztési problémák).” (1–5)	2,36 $\pm$ 1,42

Változók	Átlag ± szórás	Változók	Átlag ± szórás
„A gyermek megfelelő szaktárgyi felkészítést kap(ott) az általános iskolában.” (1–5)	2,62 ± 1,23	„A felvételi időszakban a gyermek társas kapcsolatai meggyengültek.” (1–5)	2,01 ± 1,25
„A gyermek megfelelő mentális-pszichés felkészítést kap(ott) az általános iskolájában.” (1–5)	2,05 ± 1,14	„A felvételi időszakban a gyermek örömforrásai csökkentek (pl. edzés, olvasás, játék, hobbi).” (1–5)	2,51 ± 1,39
„A gyermeket külön tanárhoz vagy előkészítő tanfolyamra járattuk a sikeres felvételi érdekében.” (1–5)	3,75 ± 1,63	„A felvételi időszakban a család is többet szorongott.” (1–5)	3,24 ± 1,38
„Otthon, családi körben is készítettük a felvételi vizsga tantárgyi részére.” (1–5)	3,97 ± 1,23	„A felvételi időszakban a családtagoknak is lettek testi tünetei.” (1–5)	1,90 ± 1,27
„Otthon, családi körben is készítettük a felvételi vizsga mentális-lelki részére.” (1–5)	4,25 ± 1,03	„A felvételi időszakban a család külső társas kapcsolatai meggyengültek.” (1–5)	1,96 ± 1,30
„A sikeres középiskolai felvételi érdekében már évekkorábban elkezdtük a felkészítést (pl. korrepetálás, különórák, versenyek...)” (1–5)	2,31 ± 1,51	„A felvételi időszakban a család örömforrásai is elapadtak.” (1–5)	1,93 ± 1,21
„A felvételi időszak fizikailag kimerítette a gyermeket.” (1–5)	3,46 ± 1,32	„Úgy érzi, megérte a felvételi folyamatba fektetett munka.” (1–5)	3,59 ± 1,33
„A felvételi időszak lelki-mentálisan kimerítette a gyermeket.” (1–5)	3,59 ± 1,29	„A felvételi időszak összességében jó élmény volt a gyermeknek és a családnak.” (1–5)	2,27 ± 1,32
„A felvételi időszak fizikailag kimerítette a családot.” (1–5)	3,32 ± 1,37		

Megjegyzés: Az itt látható adatok a teljes mintára vonatkoznak (N = 305).

Az 1. táblázat számadatait tanulmányozva már itt is kitűnik, hogy a mintánk kifejezetten iskolázott emberekből és az ő gyermekeiből áll, akik saját megítélésük szerint nem kifejezetten „elit” intézményekbe jelentkeztek, bár a kérdőív egy másik kérdéséből kiderül, hogy a mintánkban gyakorlatilag minden gyermek gimnáziumba készül, vagy már oda is jár. Az eredmény arra utal, hogy mintánkban az iskolázottabb, diplomás városi középosztály alapértelmezetten leginkább gimnáziumba szeretné küldeni a gyermekeit. Számukra a gimnázium önmagában nem egy „elit” iskolatípus, az „elit” intézmény csak a gimnáziumi kategórián belül értelmezhető. Anyagi helyzetüket kb. átlagosnak vagy annál kicsivel jobbnak ítélik meg.

A táblázatban kifejezetten érdekesek a felkészülésre és magára a felvételi folyamatra vonatkozó szubjektív szülői értékelések. A skálák közepe a „3” érték – ehhez viszonyítva leolvasható, hogy a szülők általában nem elégedettek azzal a munkával, amit az általános iskola végez a felkészítés érdekében, és különösen rossz a véleményük arról, hogyan készíti fel az iskola a felvételre a gyermekeket pszichésen-mentálisan. A gyermek felkészítésében az iskola mellett (vagy az iskola helyett) a családok komoly szerepet vállalnak: különösen igaz ez a gyermek pszichés felkészítésére, de jellemző módon akár otthon, akár tanfolyamon vagy magántanárnál is pallérozzák a felvételizőket. A válaszadók közel negyede (24%) állította, hogy már évekkel korábban tudatosan elkezdte a gyermekek középiskolai felkészítését (pl. különórákon, versenyeken...).

A nyers átlag- és szórásadatok azt mutatják, hogy az egész folyamat inkább a gyermekeket viseli meg, mint a család többi tagját, de a gyermekeknél és a család egészét tekintve is inkább a fáradtság, kimerülés, szorongás a jellemző tünetek. A társas kapcsolatok leépülése, az örömforrások elapadása, vagy akár a fizikai tünetek megjelenése (szomatizáció) kevésbé jellemző erre az élethelyzetre. A válaszadók összességében nem élték meg jó élménynek a felvételi folyamatot, de a többségük azért elégedett a végeredménnyel, utólag inkább úgy érzik, megérte a befektetett munka.

Az itt ismertetett eredmények kifejezetten városi-nagyvárosi, képzetesebb szülők gyermekeire érvényesek: arra a körre, ahol Radó Péter szerint a szülők státuszörzési törekvése miatt a legkielevezettebb a verseny a gimnáziumi helyekért (5). Vizsgáljuk meg ezt a kérdést alaposabban az adataink elemzésével!

A státusz, társadalmi helyzet, SES összefüggései a felvételi folyamat sajátosságaival

A tanulmányi teljesítménymutatók szerint legmagasabbra értékelt gimnáziumok listája kb. 70%-os átfedést mutat azokkal a középiskolákkal, ahová a legmagasabb státuszú szülők gyermekei járnak (BERÉNYI 2024b). Ez azt jelenti, hogy a HVG rangsorai szerinti „elit” (top 50 / top 100) gimnáziumok tanulói legnagyobb részét a jobb módú, legmagasabban iskolázott, tehát a legnagyobb gazdasági vagy kulturális tőkével rendelkező családok gyermekei közül kerülnek ki. Az ezen körön kívüli családok gyermekeinek statisztikailag kevés reményük van arra, hogy sikeresen felkészüljenek és megugorják azt a magas lécezt, ami ezekbe az iskolákba a bejutáshoz szükséges. Az Oktatási Hivatal és az egyes iskolák honlapjain megjelenő adatokból kiszámítható, hogy pl. a budapesti „top 10” gimnáziumokba már a szóbelire való behívásnak is az a feltétele, hogy az amúgy kitűnő tanuló gyermek írásbeli felvételi teljesítménye a legjobb 5–10%-ba essen, illetve ezekbe az iskolákba rendszeresen akár 8-10-szeres is lehet a túljelentkezés (3, 6).

Tehát a legjobb iskolákba olyan magasak a felvételi követelmények, hogy azt az amúgy jó képességű, az általános iskolában is jól vezetett, jól teljesítő gyermek is csak akkor képes megugrani, ha ehhez otthon is rengeteg támogatást kap, használja a felvételi köré kiépült „iparágat” (BERÉNYI 2024b). Tehát mindazt megkapja, amit mi is kimutattunk a kutatásunkban: a magasabb státuszú családok rengeteg időt, áldozatot és munkát beletesznek a gyermek sikeres felvételijébe akár több éven keresztül. A 2. táblázat ezeket az eredményeinket mutatja számszerűen, korrelációs számításokkal alátámasztva.

2. táblázat: Néhány SES mutató („Szülő iskolai végzettsége” és a „Család szubjektív anyagi helyzete”) összefüggései a felvételi folyamat mutatóival

Változók közt számított szignifikáns ($p < 0,05$) korrelációs együtthatók (Pearson-r)	Szülő iskolai végzettsége	Család szubjektív anyagi helyzete
Család szubjektív anyagi helyzete	0,35	–
Hány iskolába jelentkeztek?	0,22	
Elsődlegesen mennyire ELIT középiskolát céloztak meg?	0,29	0,27
„A gyermek megfelelő szaktárgyi felkészítést kap(ott) az általános iskolában.”	n.s.	n.s.

Változók közt számított szignifikáns ($p < 0,05$) korrelációs együtthatók (Pearson-r)	Szülő iskolai végzettsége	Család szubjektív anyagi helyzete
„A gyermek megfelelő mentális-pszichés felkészítést kap(ott) az általános iskolájában.”	n.s.	n.s.
„A gyermeket külön tanárhoz vagy előkészítő tanfolyamra járatjuk a sikeres felvételi érdekében.”	0,24	0,17
„Otthon, családi körben is készítettük a felvételi vizsga tantárgyi részére.”	0,15	0,14
„Otthon, családi körben is készítettük a felvételi vizsga mentális-lelki részére.”	n.s.	0,19
„A sikeres középiskolai felvételi érdekében már éveken korábban elkezdtük a felkészítést (pl. korrepetálás, különórák, versenyek...)”	0,23	0,20

Megjegyzés: A számadatok a szignifikáns ($p < 0,05$) Pearson-r korrelációkat mutatják. „n.s.”: nem szignifikáns kapcsolat.

A 2. táblázatban mutatott együttjárások, bár nem túl magas értékek, de szignifikánsak, és következetesen azt a képet rajzolják ki, hogy a magasabb státuszú (iskolázottabb, jobb módú) családok inkább ambíciózusak az iskolaválasztásnál: több helyre jelentkeznek és általában jobb iskolákat céloznak meg, és a sikerért több anyagi, időbeni és kulturális ráfordításra is hajlandóak. Ezen társadalmi körben kifejezetten jellemző, hogy már éveken korábban, tudatosan elkezdi készíteni a gyermekeket a megmérettetésre: otthon is, de még inkább tanfolyamokon, előkészítőkön, magántanároknál. Általában a magasabb státuszú családok sem érzik úgy, hogy az általános iskolától többet vagy jobb felkészítést kapnának – talán nem is várnak tőle ilyesmit, illetve valószínűleg tisztában vannak azzal, hogy az általuk kiválasztott „elit” középiskolákba nem csak az általános iskolai szintet kell hozni. Ezt támasztja alá az az eredményünk is, hogy az általános iskolai felkészítéssel való szubjektív szülői elégedettség nem mutat szignifikáns korrelációt az „elit” iskolákba való törekvéssel. Tehát nem jellemző, hogy egy szülő, pl. felismerve a kiváló általános iskolai felkészítést, bátrabban pályázná gyermekével egy jobb középiskolába. A magasabb státuszú családok inkább úgy gondolkodnak, hogy a gyermeket a vágyott iskola szintjére eleve ők maguk, a maguk eszközeivel és lehetőségeivel próbálják meg felhozni.

A kérdés ezek után is az, hogy vajon mit is mér a középiskolai felvételi – elsődlegesen nyilván a felkészültséget, kompetenciákat, tárgyi tudást. De ha mögé rakjuk, hogy mindezeket főleg a magasabb státuszú családok tudják biztosítani a gyermekeiknek a szükséges színvonalon, akkor a középiskolai felvételi máris mint egy hosszú szegregációs folyamat végpontja jelenik meg, ami biztosítja, hogy a gyermekek idővel maguk is nagyjából a szüleiknek megfelelő társadalmi státuszba kerüljenek. Több oktatáskutatóval együtt Radó Péter is rendszeresen beszél a magyar oktatási rendszer elképesztő szelektivitásáról, ami nem hogy nem csökkenti, de még fel is erősíti a meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket. Ilyen értelemben ő egyenesen „oktatási kasztrendszeréről” beszél, aminek a középiskolai felvételi rendszer ugyanúgy oka és következménye, egyben tükré is, mint az országos kompetenciamérések vagy a PISA-mérések eredményei (RADÓ 2023).

A középiskolai felvételi folyamat pszichés-mentális hatásai a gyermekekre és a családokra

Amiről eddig szó volt, bár fontos jelenségre hívja fel a figyelmet, alapvetően nem volt ismeretlen a szakma számára. Ellenben a középiskolai felvételi folyamat által jelentett fizikai és pszichés megterhelésről, a gyermekekre és a családokra gyakorolt distresszről leginkább csak anekdotikus szinten lehet hallani szülői csoportokban, internetes fórumokon. A felvételi időszakban pszichológusok, tanácsadók, coachok, tapasztalt szülők és sokszor maguk az iskolák is próbálnak tanácsokat adni, pszichés és mentális támogatást nyújtani az érintetteknek. Kétségtelen, hogy a középiskolai felvételi folyamata is csak egy stresszforrás a sok hasonló közül, és mint minden hasonló vizsga, ez is megterhelést jelent. De ha tekintetbe vesszük, hogy minden évben kb. 60-65 ezer 10-14 éves gyermek fut neki a próbatételnek, akik erre hónapokat, sokszor féléveket-éveket készülnek, és rajtuk kívül a családtagjaik is érintettek, ugyanakkor látjuk, hogy a társadalmi státuszörzés szempontjából mekkora tétje lehet ennek a vizsgának – akkor ez mindenképpen egy olyan krónikus stressz, akár krízishelyzet, amivel úgy gondoljuk, külön is foglalkozni kell.

Úgy tűnik, a CBCL-skálák és a szubjektív életelégedettség mutatója (SWLS) inkább a gyermekek stabil vonásait mutatják, kutatásunkban kevésbé tükrözik a felvételi folyamat által keltett pillanatnyi viselkedési és érzelmi változásokat. Ahogyan a 3. táblázat is mutatja, a gyermekek viselkedési és érzelmi problémái a család anyagi stabilitásával mutatnak kapcsolatot, illetve az is látszik, hogy a stabilabb, nyugodtabb, kevésbé problémás gyermekek inkább hajlamosak jobb, „elit” iskolákat megcélozni.

3. táblázat: A „Gyermek Viselkedési Kérdőív” (CBCL) problémaskáláinak és az életelégedettség-mutatónak a fontosabb összefüggései

Változók közt számított szignifikáns ($p < 0,05$) korrelációs együtthatók (Pearson-r)	Család szubjektív anyagi helyzete	Elsődlegesen mennyire ELIT középiskolát céloztak meg?
CBCL - Társkapcsolati problémák	-0,25	-0,24
CBCL - Szorongás, depresszió	-0,28	-0,13
CBCL - Szomatizáció	-0,22	-0,15
CBCL – Figyelmi problémák	-0,22	-0,30
CBCL – Deviáns viselkedés	n.s.	-0,20
CBCL - Agresszivitás	n.s.	-0,16
SWLS	0,54	0,14

Megjegyzés: A számadatok a szignifikáns ($p < 0,05$) Pearson-r korrelációkat mutatják. „n.s.”: nem szignifikáns kapcsolat.

Bár a 3. táblázatban látható korrelációk sem nagyon magasak, de a tendencia, amit ki-rajzolnak, egyértelmű: a család szubjektív anyagi stabilitása, az anyagi jólét együtt jár a gyermekek pszichés-mentális jóllétével is. A deviancia és az agresszív viselkedés nem gyakoribb és nem ritkább a jómódú családok gyermekei körében, de ezek a gyermekek kevésbé depressziósak és kevésbé szoronganak, kevésbé szomatizálnak, és kognitíve is jobban teljesítenek. Így nem meglepő, ha ezek a pszichésen-mentálisan stabil, viszonylag problémamentes gyermekek jobb eséllyel célozzák meg a jobb középiskolákat – és az eredményeink szerint ezt meg is teszik.

Ennyi felvezető után nézzük, mit is tesz a középiskolai felvételi rendszer a gyermekekkel, családokkal. A kapcsolódó legfontosabb összefüggéseket a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat: A különböző jellegű terhelések mértékének (általános iskola, különórák, otthoni felkészítés, korán elkezdett felkészülés) kapcsolata a gyermekek és a családok felvételi kapcsolatos szubjektív megéléseivel

Változók közt számított szignifikáns ($p < 0,05$) korrelációs együtthatók (Pearson-r)	Általános iskola „A gyermek megfelelő szak- tárgyi felkészítést kap(ott) az általános iskolában.”	Különórák „A gyermeket külön tanárhoz vagy előkészítő tan- folyamra járattuk a sikeres felvételi érdekében.”	Otthoni fel- készülés „Otthon, csa- ládi körben is készítettük a felvételi vizs- ga tantárgyi részére.”	Korán elkezdett felkészülés „A sikeres közép- iskolai felvételi érde- kében már évekkal korábban elkezdtuk a felkészítést.”
„A felvételi időszak fizikailag kimerítette a gyermeket.”	-0,16	0,48	0,30	0,34
„A felvételi időszak lelki- leg-mentálisan kimerítet- te a gyermeket.”	n.s.	0,43	0,27	0,34
„A felvételi időszak fizikailag kimerítette a családot.”	-0,18	0,47	0,29	0,32
„A felvételi időszak lelki- leg-mentálisan kimerítet- te a családot.”	n.s.	0,45	0,31	0,29
„A felvételi időszakban a gyermek sokat szorongott.”	n.s.	0,32	0,19	0,30
„A felvételi időszakban a gyermeknek a terhelésből adódó testi tünetei is vol- tak (pl. álmatlanság, fejfá- jás, emésztési problémák).”	n.s.	0,18	n.s.	0,16
„A felvételi időszakban a gyermek társas kapcsola- tai meggyengültek.”	-0,14	0,28	0,13	0,21
„A felvételi időszakban a gyermek örömforrásai csökkentek (pl. edzés, olvasás, játék, hobbi).”	n.s.	0,27	0,15	0,16

Változók közt számított szignifikáns ($p < 0,05$) korrelációs együtthatók (Pearson-r)	Általános iskola „A gyermek megfelelő szak- tárgyi felkészítést kap(ott) az általános iskolában.”	Különórák „A gyermeket külön tanárhoz vagy előkészítő tan- folyamra járattuk a sikeres felvételi érdekében.”	Otthoni fel- készülés „Otthon, csa- ládi körben is készítettük a felvételi vizs- ga tantárgyi részére.”	Korán elkezdett felkészülés „A sikeres közép- iskolai felvételi érde- kében már évekkal korábban kezdtük a felkészítést.”
„A felvételi időszakban a család is többen szorongott.”	n.s.	0,37	0,24	0,29
„A felvételi időszakban a családtagoknak is lettek testi tünetei.”	-0,16	0,18	n.s.	0,14
„A felvételi időszakban a család külső társas kapcsolatai meggyengültek.”	n.s.	0,24	0,15	0,21
„A felvételi időszakban a család örömforrásai is elapadtak.”	-0,13	0,26	n.s.	0,18
„Úgy érzi, megérte a felvételi folyamatba fektetett munka.”	0,25	0,21	0,26	n.s.
„A felvételi időszak összességében jó élmény volt a gyermeknek és a családnak.”	0,28	n.s.	n.s.	n.s.

Megjegyzés: A számadatok a szignifikáns ($p < 0,05$) Pearson-r korrelációkat mutatják. „n.s.”: nem szignifikáns kapcsolat.

A 4. táblázatból kiolvasható, hogy a felvételi időszakban jellemző terhek – amit az általános iskola, a különórák, az otthoni felkészülés, vagy amit a korán, akár évekkal korábban elkezdett felkészülés jelentenek –, milyen kapcsolatban állnak a gyermekek és a családok által a felvételi időszakban megélt szubjektív fizikai és pszichés-mentális tapasztalatokkal. Kitűnik, hogy a főleg magas státuszú családokból álló mintánkban a gyermekeknek és a családoknak ebben az időszakban a legkevésbé az általános iskolai felkészítés, az iskola által adott feladatok jelentenek terhelést. Ezzel szemben minden

más teher (különórák, otthoni felkészülés, korán kezdett felkészülés) jelentősen növeli a szorongásszintjüket, nagyon kimeríti őket fizikailag és mentálisan is, miközben ugyan ezek a hatások kisebb mértékben, de a fizikai egészségüket és a társas kapcsolataik minőségét is rontják.

A korrelációk itt már nem annyira alacsonyak, így az eredmények különösen figyelemre méltóak. Azt állítjuk, hogy a magasabb státuszú családok és gyermekeik jelentős fizikai, pszichés és mentális terhelésnek vannak kitéve a felvételi időszakban, de ezeknek a terheknek a forrását nagyrészt azok a feladatok alkotják, amelyeket az iskolán kívül végeznek el a sikeres felvételi érdekében. Valószínűleg az iskolarendszeren kívüli felkészülési formák komoly anyagi, de még inkább szervezési és időbeosztási feladatok elé állítják a gyermekeket és a családokat egyaránt, ami komolyan fárasztja és kimeríti őket, ezzel együtt felszínre hozhatja a szorongásokat.

Az iskolán kívüli felkészülési formák, akár ha a különórákon, akár ha otthon történnek, és különösen ha azok hosszan tartanak, elsődlegesen felelősek a gyermekek és a családok kimerüléséért, szorongásos és társas tüneteik megjelenéséért. Eredményeink alapján úgy tűnik, az általános iskola közege, munkája inkább ellentart ennek a folyamatnak: akik elégedettebbek az általános iskola felkészítő munkájával, ők nyugodtabbak, kevésbé szoronganak, egészségesebbnek tűnnek, több örömmük van ebben az időszakban is. Az általános iskola tehát sok terhet levehetne a szülők és a gyermekek válláról, de ehhez az kellene, hogy a családok el merjék engedni a kontrollt a felvételi kérdésében, ehhez pedig arra lenne szükség, hogy a családok teljesen megbízzanak az általános iskolában, ehhez pedig egy olyan rendszer kellene, amiben a középiskolai felvételi nem élet-halál kérdése még a magasabb státuszú csoportok körében sem.

Összefoglalva, úgy tűnik, hogy a sikeres felvételinek van egy komoly fizikai és pszichés-mentális ára is, amit a gyermekek és a családok fizetnek meg. A folyamat a legtöbb gyermek számára végül sikerrel végződik, 2024-ben a nyolcadik osztályos felvételizők 78%-át az általuk első helyen megjelölt intézménybe vették fel, és csak 3% azoknak az aránya, akiket a pótfelvételi eljárásban tudtak beiskolázni (2). Így végül mindazok, akik végigmennek a folyamaton, általában úgy érzik, megérte az erőfeszítés, de utólag sem gondolják jó élménynek a felvételi időszakot.

Hogyan élik meg a felvételi folyamatot a különböző kisebb csoportok?

A 305 fős minta lehetővé tette, hogy adott szempontok szerint alcsoportokat hozzunk létre a válaszadókból, és az ő válaszaikat, tapasztalataikat hasonlítsuk össze egymással kétmintás t-próba vagy varianciaanalízis segítségével. Így össze tudtuk hasonlítani a fiúk és a lányok felvétellel kapcsolatos tapasztalatait, vagy az idén felvételiző diákokat a korábban sikeresen felvételizőkkel, a négy-, hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumokba felvételiző gyermekek, illetve a különböző fenntartású általános iskolák tanulóinak tapasztalatait.

A fiúk (N=149) és lányok (N=156) válaszáinak kétmintás t-próbával való összehasonlítása nem hozott olyan eredményeket, amelyeket a felvételi által keltett distressz számlájára írhatnánk. A lányok minden kutatásban, minden szakirodalom szerint a fiúkhöz képest kevésbé deviánsak és agresszívek, kevesebb viselkedési probléma jellemzi őket – cserébe alapvetően szorongóbbak, többet szomatizálnak, több testi és lelki diszkomfortról, tünetről számolnak be. Ebben a kutatásban sem tapasztaltunk mást – a fiúk és lányok között ezekben a mutatókban láttunk szignifikáns különbségeket, de valószínűleg ugyanezt mértük volna a felvételi időszaktól függetlenül is.

Az adatbázis lehetővé tette, hogy összehasonlítsuk az éppen felvételi vizsga előtt álló gyermekek (N=175) adatait azoknak a gyermekeknek az adataival, akik már középiskolások (N = 108), azaz korábban már sikeres felvételi vizsgát tettek. Ahogyan azt az 5. táblázat is mutatja, a (sikeres) felvételi vizsga után a gyermekek megnyugodnak, és utólag az emlékeik is megszépülnek erről az időszakról. Akik túl vannak a felvételin, ők szignifikánsan kevesebb viselkedési és érzelmi tünetet mutatnak, és hajlamosabbak jó élményként visszaemlékezni a felvételi időszakra, és úgy értékelni azt, érdemes volt erőfeszítéseket tenniük. Ne tagadjuk, hogy a középiskolai felvételi vizsga jelentette nehézségek egyben remek fejlődési lehetőséget is jelentenek azoknak, akiknek az erőfeszítéseit végül siker koronázza. Nem kevesen vannak ezek a gyermekek sem, és biztos, hogy a sikeres vizsgázásban rejlő fejlődési potenciál is olyan vonzerő, ami alapvetően fenntartja ezt a rendszert. Azonban az eredmények kétségtelenül mutatják, hogy a gyermekek a sikeres felvételi után lesznek igazán jól – előtte láthatóan sok érzelmi probléma terheli és sok viselkedési tünet jellemzi őket.

5. táblázat: Az éppen felvételi előtt álló és a korábban már sikeresen felvételiző gyermekek összehasonlítása kétmintás t-próbával

	Akik még éppen a felvételi előtt állnak Átlag ± szórás	Akik sikeresen túl vannak a felvételin, már középiskolások Átlag ± szórás	t-érték	p-érték
CBCL – Σ Társkapcsolati problémák (0–18)	3,65 ± 3,13	2,34 ± 2,82	3,53	0,000
CBCL – Σ Szorongás, depresszió (0–18)	4,40 ± 4,14	2,64 ± 3,85	3,57	0,000
CBCL – Σ Szomatizáció (0–18)	1,84 ± 2,22	1,13 ± 1,73	2,83	0,005
CBCL – Σ Figyelmi problémák (0–18)	3,03 ± 2,65	1,86 ± 2,35	3,78	0,000
CBCL – Σ Deviáns viselkedés (0–18)	1,38 ± 1,95	0,69 ± 1,04	3,36	0,001
CBCL – Σ Agresszivitás (0–18)	3,07 ± 2,75	2,32 ± 2,24	2,37	0,018
„A felvételi időszak fizikailag kimerítette a családot.” (0–18)	3,48 ± 1,30	3,12 ± 1,45	2,14	0,03
„A felvételi időszakban a család örömförrásai is elapadtak.” (1–5)	2,09 ± 1,26	1,75 ± 1,14	2,26	0,025
„Úgy érzi, megérte a felvételi folyamatba fektetett munka.” (0–5)	3,26 ± 1,26	3,99 ± 1,34	-4,54	0,000
„A felvételi időszak összességében jó élmény volt a gyermeknek és a családnak.” (0–5)	1,92 ± 1,11	2,81 ± 1,44	-5,76	0,000

Megjegyzés: Minden jelzett változó esetén szignifikáns különbséget mértünk a két csoport között ($p < 0,05$). A vastagítás a magasabb átlag ± szórás értékeket jelöli.

Érdekes eredmények születtek, amikor a különböző (állami, egyházi és alapítványi) fenntartású általános iskolákba járó gyermekeket hasonlítottuk össze varianciaanalízissel. A szignifikáns különbségeket a számítások bonyolultsága miatt számszerűen nem fogjuk itt bemutatni, csak azok tartalmát. Tehát a szignifikáns különbségek számszerű részletezése nélkül is elmondhatjuk, hogy a szülők a legjobban az alapítványi fenntartású iskolák által nyújtott mentális-pszichés támogatással elégedettek, az állami iskolák által nyújtott hasonló támogatással a legkevésbé. Az egész felvételi folyamat során az egyházi fenntartású általános iskolák tanulói és családjai szoronganak a legkevésbé, és az egész folyamat őket meríti ki a legkevésbé. Ez a korábbiak fényében is érdekes eredmény: nyilván a hit is erőforrásként jelenhet meg az egyházi iskolák tanulói körében, ami miatt kevésbé szoronganak, de ne zárjuk ki azt a lehetőséget sem, hogy az egyházi általános iskolák tanulói szinte biztosak lehetnek benne, hogy a hasonló egyházi gimnáziumok is tárt karokkal fogadják őket. Ugyanakkor az egyházi fenntartású gimnáziumok sok családnak lehetnek vonzók azért, mert ezek az iskolák sokszor mintha úgy tudnák támogatni a családokat a státuszörzésben, hogy közben nem teljesíthetetlenek a bekerülési követelmények, különösen az egyházi fenntartású általános iskolából érkező gyermekek számára (BERÉNYI 2022). Ez így összességében megnyugtató lehet diákoknak, családoknak egyaránt, ami csökkentheti a felvételi időszakban jelentkező szorongást.

Ha a különböző életkorú (kb. 10, 12, 14 éves) gyermekeket hasonlítjuk össze varianciaanalízissel, azt látjuk, hogy messze legjobban a nyolcadikosokat viseli meg a felvételi folyamat, szemben a 6- vagy 8-osztályos gimnáziumba felvételizőkkel. Gyakorlatilag minden viselkedési és érzelmi probléma (CBCL alskálák), valamint az összes szubjektív stresszmegélés tekintetében a nyolcadikos gyermekek és családjaik vannak a legrosszabb állapotban. Ezzel szemben a hatodik osztályos felvételizők szenvednek a legkevésbé a felvételi okozta distressz következményeitől. Valószínűleg ebben az is közrejátszik, hogy a fiatalabbak talán fel sem fogják igazán, mi történik velük, vagy ha igen, látják, hogy lesz még lehetőségük próbálkozni, ha elrontanák a vizsgát. A nyolcadikosok ellenben jól látják, hogy a felvételi vizsgát csak egyszer lehet megírni, viszont nagyon sok múlik annak sikerén.

ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásunk legfontosabb eredményeit röviden az alábbi pontokban tudjuk összefoglalni, egyben megválaszolni a kutatási kérdéseinket, hipotéziseinket.

1. Kérdőívünk kitöltői jellemzően iskolázottabb, budapesti és nagyvárosi, magasabb gazdasági-társadalmi-kulturális státuszú körből kerültek ki. Ezek a családok a várakozásainknak és a korábbi kutatási eredményeknek megfelelően általában a „jobb” iskolákba, gimnáziumokba törekedtek – statisztikailag is kimutattuk, hogy minél magasabb státuszú a család, annál inkább jellemző volt rájuk ez a tendencia. Minél iskolázottabbak a szülők és minél elégedettebbek az anyagi helyzetükkel, annál jellemzőbb, hogy a középiskolai felvételre való felkészülést iskolán kívüli módszerekkel maguk is támogatják: magántanárral, előkészítőkkal, korrepetálással, vagy otthon a családon belül megoldva nyújtanak tantárgyi és pszichés-mentális felkészítést a gyermekeknek, és sokszor már évekkal a felvételi előtt tudatosan megkezdik a felkészülést.
2. Úgy tűnik, a sikeres felvételinek van egy szignifikáns fizikai és pszichés-mentális ára, amit nagyobb mértékben a gyermekek, kisebb mértékben a családok fizetnek meg. Minél inkább jellemző, hogy egy gyermek iskolán kívüli felkészítésen vesz részt (szervezetten, tanfolyamokon vagy akár csak otthon a családja által), és különösen ha régóta tart ez a felkészülési tréning, annál többet szoronganak, annál kimerültebbek és fáradtabbak. Valamennyire gyakoribbá válnak a szomatizációs panaszok, a társas kapcsolatok leépülése és az örömek csökkenése is, de a vezető tünetek a szorongás és a kimerültség. Az eredményeinkből úgy tűnik, hogy az eleve kevesebb érzelmi és viselkedési problémával rendelkező gyermekek jelentkeznek bátrabban és kerülnek be az „elit” iskolákba. A statisztikai adatokból azt is láttuk, hogy ezek a nyugodt, stabil gyermekek inkább a magasabb státuszú családokban élnek: nyilván a családi stabilitás, az anyagi biztonság egy olyan alap, amin egy amúgy egészséges gyermek is nyugodtan, harmonikusan tud fejlődni, egy idő után alkalmassá válva a gimnáziummal vagy a gimnáziumi felvételi jelentette terheléssel való megküzdésre.
3. A gyermekekhez hasonló módon, bár kisebb mértékben a családok is pont ugyanazokat a fizikai és pszichés-mentális terheket viselik a felvételi időszakban. Nőtt a családok általános szorongás- és kimerültség-szintje, és ha nem is nagyon jelentkeztek náluk szomatizációs tünetek vagy nem izolálódtak és nem váltak örömtelenné, az biztos, hogy statisztikailag a családok általában nem lettek jobban ebben az időszakban.

4. A fiúk és lányok között nem találtunk olyan különbségeket, amelyek egyértelműen a felvételi terhére írhatók. A lányok mindig minden kutatásban kevésbé agresszívek vagy deviánsak, ugyanakkor szignifikánsan többet szoronganak és szomatizálnak. Ezt tapasztaltuk a kutatásban is, ezen nem lepődtünk meg. Viszont a korábban sikeresen felvételizett, már középiskolás diákok és a még éppen felvételi előtt álló gyermekek között találtunk értelmezhető és szignifikáns különbségeket. Akik sikeresen felvételiztek középiskolába a korábbi években, szignifikánsan kevesebb érzelmi és testi tünetről számoltak be, mint az éppen felvételi előtt álló társaik. A sikeres középiskolások utólag hajlamosak pozitívan értékelni a felvételi időszak eseményeit, úgy nyilatkozni, hogy számukra megérte a procedúra. A felvételi időszak sok, talán a legtöbb gyermek számára jelentős sikerrel zárul, nekik ez a megmérettetés utólag komoly fejlődési lehetőséget biztosíthatott, jelentős megerősítést adhatott. A felvételi procedúra ugyan súlyos stressz, de egyben értékes fejlődési potenciál is, amiben a sikeres gyermekek hatalmasat léphetnek előre személyiség-fejlődésükben.
5. A különböző életkorú felvételizők közül egyértelműen a nyolcadikosok szoronganak és szomatizálnak a legjobban, minden mutató szerint őket viseli meg legjobban a folyamat. Talán nem meglepő ez az eredmény, hiszen az ő esetükben tényleg arról van szó, hogy egyetlen egyszer futhatnak neki a felvételi vizsgának, aminek az eredménye legalább 4-5 évre meghatározza a sorsukat, majdani közegüket, ahol fel fognak nőni.
6. Eredményeink alapján úgy tűnik, az általunk vizsgált magasabb státuszú családok nem igazán elégedettek az általános iskola által nyújtott tantárgyi vagy pszichés-mentális felkészítéssel. Sőt, mintha már nem is várnának ilyet az iskolától, mintha elfogadnák, hogy a „jobb” iskolákba való bekerülés nem biztosítható az általános iskolai tudásszinttel és kompetenciákkal – talán emiatt is veszik kézbe az irányítást, és próbálják iskolán kívüli eszközökkel biztosítani gyermekük sikeres felvételijét. A szülők általában legkevésbé az állami iskolákkal, legjobban az alapítványi iskolákkal elégedettek, ami a pszichés-mentális felkészülést illeti. Statisztikailag az egyházi fenntartású általános iskolák diákjai szoronganak a legkevésbé a felvételi folyamatban – talán a hit és a közösség ereje miatt, talán mert sejtik, hogy egy egyházi gimnáziumba jó eséllyel be tudnak kerülni aktuális általános iskolájukból.

Sokan kritizálják a középiskolai felvételi rendszert, hiszen az önmagában oka és következménye, egyben tükre is a magyar oktatási rendszer elképesztő szelektivitásának. Ennek ellenére azt gondoljuk, hogy mégsem maga a felvételi vizsga okolható minden bajért. 12–15 éves korban már lehet egy szűrő a rendszerben, ami orientálja a gyermekeket tehetség, érdeklődés és motiváció szerint valamilyen pálya és tanulmányi szint irányába. Talán tényleg nem szerencsés egyetlen, pillanatnyi teljesítmény alapján dönteni gyermekek sorsa felől, biztosan lenne ennél emberségesebb megoldás is, erre vannak is jó nemzetközi példák. A problémát főleg abban látjuk, hogy mire a gyermekek eljutnak oda, hogy felvételi vizsgát írnak és középiskolát választanak, gyakorlatilag már kötött pályán vannak. Magyarországon különösen ragadós a talaj: születésük, közegük, lakóhelyük, családjuk társadalmi-gazdasági és kulturális státusza szinte már az óvodában vagy az iskolakezdésnél kijelöli a gyermekeknek azt a társadalmi kört és státuszt, amiben jó eséllyel egész életüket leélik. Ha közel azonos eséllyel indulna minden gyermek az oktatási rendszerben az első pillanattól kezdve, ha mindenkinek jobban lenne esélye tehetsége és szorgalma szerint érvényesülni, ha lenne mód korrekcióra és a kötött pályáról váltani, valószínűleg a középiskolai felvételi rendszer sem lenne ennyire fájdalmas, agyonstresszelt időszak a gyermekek és a családok életében.

IRODALOM

- ACHENBACH, THOMAS M. (1991): Manual for the Child Behavior Checklist / 4–18 and 1991 Profile. Burlington, University of Vermont, Department of Psychiatry. (Gádos Júlia adaptálta „Gyermek Viselkedés Kérdőív” néven 1996-ban.)
- BERÉNYI ESZTER (2019): A szegregációs jéghegy csúcsa: Iskolaválasztás és szelekció a kisgimnáziumi felvételi folyamatban. In: *Új kutatások a neveléstudományokban, 2018: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések*. Szerk. Fehérvári Anikó, Széll Krisztián. L' Harmattan Kiadó, Budapest. 301–323.
- BERÉNYI ESZTER (2022): Számít a fenntartó? Egyházi „kisgimnáziumok” és felvételizőik. *Educatio* 31/3. 374–391. <https://akjournals.com/view/journals/2063/31/3/article-p374.xml> (Utolsó megtekintés: 2024. július 5.)
- BERÉNYI ESZTER (2024a): Az 50 legjobb magyarországi gimnáziumba szinte kizárólag gazdag szülők gyerekei járnak. *Qubit* 2024. 01. 15. <https://qubit.hu/2024/01/15/az-50-legjobb-magyarorszag-i-gimnaziumba-szinte-kizarolag-gazdag-szulok-gyerekei-jarnak> (Utolsó megtekintés: 2024. július 5.)

- BERÉNYI ESZTER (2024b): A középiskolai felvételi köré egész iparág épült, amit eleve a magas státuszú családok használnak. *Qubit* 2024. 01. 29. <https://qubit.hu/2024/01/29/berenyi-eszter-a-kozepiskolai-felveteli-kore-egesz-iparag-epult-amit-eleve-a-magas-statuszu-csaladok-hasznalnak> (Utolsó megtekintés: 2024. július 5.)
- ERCSE KRISZTINA – RADÓ PÉTER (2019): A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra* 29/7. 8–49. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.8> (Utolsó megtekintés: 2024. július 5.)
- LANNERT JUDIT – HOLB ÉVA (2021): *Hazai jelentés a PIAAC hazai eredményeiből*. T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatókutatató Központ, Budapest. https://piaac.nive.hu/Downloads/eredmenyek/Hazai_jelentes_a_PIAAC_eredmenyeibol.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. július 5.)
- LŐRINCZ BORBÁLA – ANTAL-FEKETE EMESE (2022): Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer átalakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In: *Társadalmi Riport 2022*. Szerk. Kolosi Tamás, Szélényi Iván, Tóth István György. TÁRKI, Budapest. 207–223. https://tarki.hu/sites/default/files/2022-12/207_224TRIP2022_LorinczAntalFekete.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. július 5.)
- RADÓ PÉTER (2023): Közoktatási kasztrendszert mutatnak a magyar diákok PISA-eredményei. *Portfolio* 2023. 12. 13. <https://www.portfolio.hu/gazdasag/20231213/rado-peter-kozoktatasi-kasztrendszert-mutatnak-a-magyar-diakok-pisa-eredmenyei-656819> (Utolsó megtekintés: 2024. július 5.)

Egyéb – szerző nélküli – források

- (1) 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet. A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2012-20-20-5H> (Utolsó megtekintés: 2024. július 5.)
- (2) Felvételi a középfokú iskolákban a 2023/2024-es tanévben. Oktatási Hivatal: Prezentációk, Tanulmányok, Statisztikák. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kozepfoku_felveteli_eljaras/prezentaciok_tanulmanyok (Utolsó megtekintés: 2024. július 5.)
- (3) „Középiskolai Felvételi Navigátor” információi. Sulinavigátor Egyesület honlapja. <https://sulinavigator.hu/> (Utolsó megtekintés: 2024. július 5.)
- (4) HVG Rangsor 2024. A 100 legjobb gimnázium. HVG Kiadvány, 2024.
- (5) Ezer sebből vérzik a középiskolai felvételi rendszer, miközben a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok helyeiért „már-már hisztérikus” a verseny. Interjú Radó Péterrel. *Eduline*, 2023. január 20. https://eduline.hu/kozoktatasi/20230120_kozepiskolai_felveteli_oktataskutato (Utolsó megtekintés: 2024. július 5.)

- (6) A KÖZÉPFOKÚ ÍRÁSBELI FELVÉTELI VIZSGADOLGOZATOK EREDMÉNYEI 2007–2024. Oktatási Hivatal: Prezentációk, Tanulmányok, Statisztikák. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolazas/2024/OH_honlap_felveteli_eredmek_2007_2024.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. július 5.)

SIPEKI IRÉN – BARTÓK ANNAMÁRIA

*Az iskolai közösségi szolgálat
a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium
Szent Erzsébet Szeretetszolgálat programján keresztül*

BEVEZETÉS

„Egy olyan világban szeretnénk élni, amelyben merünk kiállni és tenni másokért, a jó ügyekért, ahol az együttérzés, összefogás és a társadalmi felelősségvállalás az elfogadott norma.” Ezek a sorok a Hősök Tere Alapítvány¹ honlapján olvashatóak.

Gyakran felmerül a kérdés hogy mai társadalmunkban hogyan lehet ezeket az értékeket átadni, népszerűsíteni a fiatal korosztály körében, illetve hogyan lehet motiválni őket arra, hogy a szociális vagy oktatási területet válasszák maguknak hivatásul. Természetesen vannak hazánkban olyan nonprofit szervezetek (például Hősök Tere Alapítvány, Demokratikus Ifjúságért Alapítvány), melyek ezen normákat képviselik.

A korábbi nemzetközi és hazai példák alapján ennek okán 2011-ben elfogadták a nemzeti köznevelésről szóló CXCV. törvényt, mely szerint a 2012/13-as tanévtől kezdődően felmenő rendszerben az érettségi vizsgák előfeltételének nyilvánították az iskolai közösségi szolgálat (továbbiakban: iskolai közösségi szolgálat, IKSZ, közösségi szolgálat, szolgálat, Szent Erzsébet Szeretetszolgálat, szeretetszolgálat) elvégzését.

A szolgálat kötelezővé tétele óta már több mint tíz év eltelt.

Mindezek ellenére még mindig újra és újra felmerülnek kérdések, nehézségek a szolgálattal kapcsolatban, ezt támasztja alá a 2021–2030-as Nemzeti Önkéntes Stratégia – tudomásunk szerint még hivatalosan el nem fogadott – áprilisi verziója is, mely így fogalmaz:

„A kötelező jellegéből adódó ellentmondásos kezdeményezés kétségkívül tömegeket ismertetett meg a közért való cselekvés élményével. Az IKSZ megvalósulása terén tapaszt-

¹ Hősök Tere Alapítvány: <https://hosoktere.org/>

talható lényeges különbségek miatt viszont indokolt az IKSZ kereteinek újragondolása, valamint az iskoláknak és pedagógusoknak további segítség biztosítása az eredményesebb megvalósítás érdekében.” (Önkéntes Központ Alapítvány 2021: 10.)

Ezek alapján jól látható, hogy a program működése hazánkban még nem tökéletes, ezért szükség van további vizsgálatok végzésére, különböző gyakorlatok bemutatására. Tanulmányunkban emiatt egy budapesti középiskola (Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium) programjának működését, egyes elemeit és a diákokra gyakorolt hatását szeretnénk esettanulmányként bemutatni, a diákok véleményét pedig kérdőívvel felmérni. A kutatás módszertanának és az eredményeknek a jobb megértése érdekében a tanulmány következő részében röviden bemutatjuk azokat a hazai és nemzetközi kutatásokat, melyek hasznos megállapításokat eredményeztek e témában.

NEMZETKÖZI ÉS HAZAI KUTATÁSOK A KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLATRÓL

Az első kutatások az amerikai kontinensen történtek, ahol a közösségi szolgálathoz hasonló programok megjelentek. FURCO (1996) szerint a *service-learning* tevékenység célja egyszerre a segítségnyújtás és a tanulás, amelyeknek egymást kell erősíteniük. Nemzetközi kutatások (ASTIN–SAX 1998; HESSER 1995; EYLER–GILES–BRAXTON 1997) a közösségi szolgálat készség- és kompetenciafejlesztő hatását vizsgálták. ASTIN és SAX (1998) 13 életviteli készség, például a vezetői és interperszonális készségek fejlődését emelték ki, míg HESSER (1995) a tanárok tapasztalatait vizsgálta meg. Eyler és munkatársai 1500 hallgató bevonásával arra a következtetésre jutottak, hogy a programban részt vevők attitűdjei és készségei jelentősen különböznek a programon kívül maradókétól (EYLER–GILES–BRAXTON 1997).

Celio és munkatársai 62 tanulmány alapján kimutatták, hogy a közösségi szolgálat pozitívan hatott a diákok tanulmányi eredményeire, társadalmi felelősségvállalásukra és szociális készségeik fejlődésére (CELIO–DURLAK–DYMICKI 2011). A kutatások általánosságban megállapították, hogy a *service-learning* programok pozitív hatással vannak a diákok készségeire és kompetenciáira.

Magyarországon az iskolai közösségi szolgálat kötelező bevezetése után DOMJÁN (2014) kutatásai szerint a program segíti a diákok pályaorientációját és munkaerőpiaci integrációját. BODÓ Márton (2015) széles körű kutatásai szerint a program hatékony megvalósításához fontosak a megfelelő intézményi keretek. KARLOWITS-JUHÁSZ (2015) a

Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium példáján keresztül vizsgálta a diákok attitűdjeit és motivációit, és azt találta, hogy bár a diákok pozitívan álltak hozzá a programhoz, gyakran problémaként említették a szolgálat időbeli összeegyeztetését az iskolai követelményekkel.

Az alábbiakban az 1. táblázatban mutatjuk be az egyes kutatások legfontosabb eredményeit.

1. táblázat: Összefoglaló táblázat a közösségi szolgálat kutatásainak főbb eredményeiről (saját szerkesztés)

Szerzők	Kutatás tárgya	Főbb eredmények
FURCO (1996)	service-learning tapasztalati tanulásként	A szolgálatnak segítenie kell a tanulást és a segítségnyújtást.
ASTIN–SAX (1998)	13 életviteli készség vizsgálata	A közösségi szolgálat pozitív hatással van számos készségre, úgymint a vezetői és szociális készségek.
HESSER (1995)	tanárok tapasztalatain alapuló kutatás	A tapasztalati tanulás erősíti a kompetenciafejlődést.
EYLER–GILES–BRAXTON (1997)	1500 hallgató bevonásával végzett kutatás	A programban részt vevő diákok attitűdje és készségei pozitívan változtak.
CELIO–DURLAK–DYMICKI (2011)	62 tanulmány elemzése	Javulás figyelhető meg a diákok tanulmányi eredményeiben és társadalmi felelősségérzetében.
DOMJÁN (2014)	magyar középiskolai programok elemzése	A közösségi szolgálat segíti a pályaeorientációt és a munkaerőpiaci integrációt.
BODÓ (2015)	széles körű magyar vizsgálat	A program sikerességéhez szükségesek a megfelelő keretek és támogatások.
KARLOWITS–JUHÁSZ (2015)	a Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium esettanulmánya	A diákok pozitívan vélekedtek a szolgálatról, de nehézséget jelentett az időbeosztás.

AZ IKSZ ELŐZMÉNYEI, MÓDSZEREI ÉS CÉLJAI

A 2011-ben a nemzetközi Önkéntesség Éve alkalmából megszervezett Társ-program hívta fel a figyelmet a másokért végzett, önzetlen tevékenység végzésének fontosságára. Az önkéntességhez kapcsolódó vizsgálatok során merült fel a közösségi szolgálat bevezetése (SÁROSI 2022). Ennek a kidolgozásához és a keretek jogszabályba foglalásához már működő nemzetközi, illetve hazai kezdeményezések példáját vették alapul.

Amennyiben megvizsgáljuk a nemzetközi programokat, jelentős különbségeket találunk (BODÓ–MOLNÁR–UZSAYNÉ PÉCSI 2015). A hazánkban bevezetett szolgálat megismeréséhez elsősorban két nemzetközi fogalmat lényeges kiemelni. Ezek jellemzői a 2. táblázatban olvashatóak.

2. táblázat: A community service és a service-learning összehasonlítása

	Community service	Service-learning
Megjelenése	80-as évek, Európa	60-as évek, Egyesült Államok
Beágyazottsága	kerettanterven, tanórán kívüli	a kerettanterv része
Megvalósítása	iskola vagy más szervezet által megvalósított és iskola által finanszírozott	osztálytermi és közösségi szolgálati tevékenység
Célja	helyi közösség javának szolgálata	helyi közösség javának szolgálata
Fókusza	önkéntesség, segítségnyújtás	tanulás
Jellege	önkéntes/kötelező tevékenység	önkéntes/kötelező tevékenység
Helyszíne	iskolán kívül/iskolán belül	iskolán kívül/iskolán belül
Feldolgozás	nincsen, de az iskola elismeri a tevékenységet	van, a diákok tapasztalataikat elemzik, reflexió formájában feldolgozzák és írásban összegzik

(Forrás: Saját szerkesztés [2024] a Community Service and Service-Learning in America's Schools alapján)

A *service-learning* tartalmát tekintve inkább megfeleltethető a magyar iskolai közösségi szolgálatnak, azonban más szempontokat (fókusz, beágyazottság, célok) figyelembe véve a *community service* is közel áll az IKSZ-hez (BODÓ 2014; SÁROSI 2022).

A *service-learning* (szolgálati tanulás): tapasztalati tanulási folyamat. Kölcsönös tanulással jár, mely által a segítséget nyújtó és a rászoruló is gazdagodik valamilyen formában (Sigmon 1979, idézi FURCO 1996; SÁROSI 2022). FURCO (1996) szerint a tevékenység végzése közben két célra kell összpontosítani: a segítségnyújtásra, és arra, hogy mit tud tanulni belőle az egyén.

A fenti programokat a következőkben konkrét nemzetközi példákkal mutatjuk be.

Amerika (Maryland, Ontario) – Az USA-ban a 60-as évektől jelen volt már a *service-learning*. Célja a fiatalok motiválása volt, hogy aktív cselekvőként működjenek saját közösségeikben. A programot törvényileg csak 1993-ban vezették be, gyakorlati megvalósításában az oktatási kerületek szabad kezét kaptak (MEGYESI 2016). Maryland államban azóta kötelező a Student Service program: az általános iskola felső tagozatába és a középiskolába járó diákoknak összesen 75 óra szolgálatot kell teljesíteniük nyolc év alatt (BODÓ–MOLNÁR–UZZAYNÉ PÉCSI 2015).

Kanadában, Ontario tartományban 1999 óta az érettségi megszerzésének feltétele a 40 órás kötelező szolgálat. Itt a *community service*-hez hasonlóan inkább a segítségnyújtás van fókuszban (PADÁNYI és mtsai 2009).

Európa (Anglia, Hollandia, Franciaország) – Az önkéntességnek kiemelt szerepe van Angliában, a diákoknak így több lehetőségük van ilyen tevékenység végzésére, például részt vehetnek a Nemzeti Állampolgári Szolgálatban, ennek fő célja a társadalmi kohézió erősítése, a fiatal korosztály életképességeinek fejlesztése és a közösségi életbe, demokratikus folyamatokba való bevonása. A 16-17 éves tanulók 30–60 órás szolgálat során részt vesznek egy helyi közösség projektjének megvalósításában. A tevékenység során fejlődnek készségeik, bővül kapcsolathálózatuk és környezetük, közösségük javára cselekednek (SÁROSI 2022).

Magyarországhoz hasonlóan Hollandiában is 2011-ben vezették be kötelező közösségi szolgálat elvégzését. A 30 órás szociális gyakorlatot az érettségi előfeltételévé nyilvánították. 2018-tól forráshiány miatt önkéntes alapon szervezik meg az iskolák (SÁROSI 2022).

Franciaországban a fiatalok (16–25 év között) a Polgári Szolgálat nevet viselő (6–12 hónap hosszúságú) projektben tudnak részt venni, az elvégzett tevékenységért minimális anyagi bérezés jár (SÁROSI 2022).

Csehországban a helyi közösséget vonják be iskolai projektekbe. Írorszában és Bulgáriában is igyekeznek elismerni az ilyen jellegű tevékenységet, díjjal jutalmazzák a közösségre és szociálisan is kiemelkedő munkát végző iskolákat, diákokat (BODÓ–MOLNÁR–UZSAYNÉ PÉCSI 2015).

További európai országokban is lehetőségük van részt venni a fiataloknak államilag szervezett vagy helyi kezdeményezés során létrejött iskolán kívüli önkéntes tevékenységekben. Ezeket a 3. táblázatban mutatom be.

3. táblázat: Iskolán kívüli önkéntes programok Európa-szerte

Államilag szervezett iskolán kívüli önkéntes programok	Helyi kezdeményezés során létrejött iskolán kívüli önkéntes programok
Észtország	Spanyolország
Lettország	Olaszország
Litvánia	Lengyelország
	Norvégia

(Forrás: Saját szerkesztés SÁROSI 2022 alapján)

A hazai előzmények és programok összefoglalása

A magyarországi közösségi szolgálati programok évtizedek óta működnek, és számos iskolai és egyházi kezdeményezés alakult ki a társadalmi felelősségvállalás ösztönzésére. Ezek közül kiemelkedik a református egyház által fenntartott „Diakóniai program”, amely 1999-ben indult a Sylvester János Református Gimnáziumban. A diákok önkéntesen, hétvégenként vesznek részt különböző szociális intézmények tevékenységeiben, például fogyatékkal élő gyermekek gondozásában, szociális és egészségügyi intézmények látogatásában (SÁROSI 2022).

A Waldorf-iskolák szociális gyakorlata az empátia és a felelősségtudat fejlesztésére irányul. A 11. évfolyamos diákok háromhetes projekt során választott szociális intézményekben végeznek gondozási és ápolási tevékenységeket (SÁROSI 2022).

Az „IB (International Baccalaureate) CAS programja” (Creativity, Activity, Service) világszerte elismert nemzetközi érettségi része, amelyben a diákok kreatív, szociális és környezetvédelmi tevékenységeken keresztül fejlesztik készségeiket (BIBÓ és mtsai 1996). Ehhez hasonló a Karinthy Frigyes Gimnáziumban 1992 óta működő „KEKSZ program”, amelyben a diákok önállóan választott projektekben vehetnek részt (SÁNDOR 1996).

A „Társ-program” 2011-ben indult a kormányzat támogatásával, melynek célja az aktív állampolgárságra nevelés, a szociális érzékenység és az önkéntesség népszerűsítése. Az iskolák pályázati támogatásokkal szociális kompetenciafejlesztő projekteket valósíthatnak meg.

4. táblázat: Összefoglaló táblázat a hazai közösségi szolgálati programokról (saját szerkesztés)

Program	Indulás éve	Résztvevők	Tevékenységek	Időtartam
Diakóniai program	1999	református gimnáziumi diákok	szociális intézményekben végzett gondozási tevékenységek	224 óra
Waldorf-iskolák gyakorlata	nincs pontos dátum	11. évfolyamos diákok	szociális, egészségügyi intézményekben végzett tevékenységek	3 hét
IB CAS program	1968	nemzetközi érettségi diákjai	kreatív, szociális és környezetvédelmi tevékenységek	2 év
KEKSZ program	1992	Karinthy Frigyes Gimnázium diákjai	szociális és közösségi projektek	változó
Társ-program	2010	középiskolák diákjai	szociális kompetenciafejlesztő projektek	változó

AZ EGYHÁZI ISKOLÁK SZERETETSZOLGÁLATAI

Az egyházi iskolák kiemelt szerepet játszanak a közösségi szolgálatban. A Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium szeretetszolgálat 2002-ben indult, és célja, hogy a diákokat a társadalmi gondoskodásra nevelje. A diákok a 9. évfolyamon kötelezően, később önkéntes alapon vesznek részt szociális intézmények tevékenységeiben. A program keretein belül a diákok heti 1-2 alkalommal teljesítenek szolgálatot különböző intézményekben, és év végén reflexiós beszélgetésen vesznek részt.

Ez a modell számos más magyar intézmény számára is példaként szolgál, többek között a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium is alkalmazza a szeretetszolgálatot, amely 2006-ban adaptálta ezt a programot.

Az iskolai közösségi szolgálat bevezetése 2012-ben történt meg, és jól meghatározható célkitűzésekkel segíti a diákokat a kompetenciáik fejlesztésében. BODÓ Márton (2015) kutatásai alapján öt fő célkitűzés írható le.

1. Aktív állampolgárságra nevelés: A diákok a közintézményekkel és civil szervezetekkel való együttműködés során fejleszthetik társadalmi részvételüket és állampolgári felelősségvállalásukat.

2. Önkéntes attitűd kialakítása: A szolgálat során a diákok megtanulják, hogy másokon segíteni fontos, és a jövőben nagyobb valószínűséggel vállalnak önkéntes tevékenységet.

3. Személyiségfejlesztés és szociális érzékenyítés: A közösségi szolgálat során a diákok fejlesztik empátiás készségeiket és társadalmi érzékenységeiket.

4. Készségfejlesztés: A tevékenységek révén fejlődnek a diákok kommunikációs, alkalmazkodási és együttműködési készségei.

5. Pályaorientáció: A program lehetőséget nyújt a diákok számára, hogy különböző szakmákban próbálják ki magukat, és tapasztalatokat szerezzenek a munka világában.

Az iskolai közösségi szolgálat célja tehát, hogy szociálisan érzékeny, aktív állampolgárokat neveljen, akik képesek felismerni, hol tudnak hozzájárulni a társadalom javításához. A program emellett támogatja a diákok pályaválasztását is, lehetőséget nyújtva arra, hogy különböző szakmákban próbálják ki magukat, valamint fejleszti készségeiket, például a kommunikációs és együttműködési készségeket. Fontos célként fogalmazható meg a diákok pályaorientációjának támogatása is. A közösségi szolgálat lehetőséget nyújt arra, hogy a diákok megismerjenek különböző szakmákat, és kipróbálják magukat különböző helyzetekben. Markos (2020) szerint a program különösen azoknak a diákoknak segíthet, akik még nem biztosak pályaválasztásukban, hiszen a szolgálat során szerzett tapasztalatok és reflexiók segíthetnek a döntés meghozatalában.

A bemutatott kutatások alapján az iskolai közösségi szolgálat hozzájárulhat a diákok önkéntes attitűdjeinek kialakításához is. Bár az IKSZ kötelező, számos diák számára ez az első lépés az önkéntesség felé. ASTIN és SAX (1998) kutatásai kimutatták, hogy azok a diákok, akik részt vettek közösségi szolgálatban, később szívesebben vállaltak önkéntes munkát. Emellett a program pozitívan hat a diákok szociális érzékenységére és személyiségfejlődésére.

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Kutatásunk fő célja esettanulmány készítése a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium Szent Erzsébet Szeretetszolgálat programjáról. Előzetes szakirodalmi feltárásunk alapján, a program minél részletesebb és pontosabb bemutatása érdekében azzal kapcsolatban fogalmaztunk meg kutatási kérdéseket és hipotéziseket többek között, hogy milyen sajátosságai vannak az iskolában működő közösségi szolgálatnak, ezt milyen területen teljesítik legtöbbször a diákok, illetve hogyan vélekednek erről a programról? Feltételezéseink között volt továbbá, hogy: A vizsgált intézményben az iskolai közösségi szolgálat elvégzése befolyással van a diákok készségeinek és képességeinek fejlődésére, valamint hogy az lehetőséget nyújt a pályaeorientációra, azonban kevés diák későbbi pályaválasztására gyakorol hatást a tevékenységben való részvétel.

A KUTATÁS KÖRÜLMÉNYEI, HELYSZÍNE, IDŐKORLÁT

2024 márciusában felvettük a kapcsolatot a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium intézményvezetőjével és az iskola IKSZ-koordinátorával. Felkértük őket a kutatásban való részvételre, melyet elfogadtak. Márciusban két interjú készült az előbb említett szereplőkkel. 35 perces online interjú beszélgetéseket tudtunk felvenni a Zoom online videokonferencia rendszer felületén keresztül.

Online kérdőíves kutatásunkkal minél több diákot szerettünk volna elérni, így első próbálkozásként a 9–12. évfolyam osztályfőnökeinek segítségével e-mailen keresztül juttattuk el a kérdőívet a diákokhoz, ezekre azonban nem érkezett válasz. Ezért az iskola igazgatójának és négy osztályfőnöknek az írásos beleegyezésével márciusban és áprilisban sikerült az iskolában a gimnázium 9. évfolyamos diákjainak körében az iskolai közösségi szolgálatos élményeikre vonatkozó tesztfelvételt lebonyolítani. Az osztályfőnökökkel előre egyeztetett időpontokban, osztályfőnöki és helyettesített tanórák keretében látogattam el személyesen a kiválasztott négy osztályhoz.

A kutatás során a Creswell-féle konvergens párhuzamos tervezés módszertanát alkalmazzuk, kvantitatív és kvalitatív vizsgálatokat végezve a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium Szent Erzsébet Szeretetszolgálat programjának elemzésére. Az esettanulmány célja a program sajátosságainak és szemléletmódjának feltárása volt, dokumentelemzés és interjúk segítségével. A vezetővel és a koordinátorral készített interjúkat tartalomelemzéssel dolgoztuk fel, míg a diákok körében végzett online kérdőíves fel-

mérés kvantitatív módszerekkel, gyakorisági eloszlások alapján került kiértékelésre. A kutatás nem reprezentatív, de betekintést nyújt az iskolai közösségi szolgálatról alkotott véleményekbe (összefoglalva lásd az 5. táblázatban).

5. táblázat: A kutatás főbb körülményei (saját szerkesztés)

A kutatás bemutatása	Módszertan
Helyszín	Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium
Időszak	2024. március–április
Adatgyűjtési módszerek	online kérdőív, interjúk
Mintanagyság	113 diák (9. évfolyam)
Főbb nehézségek	szülői beleegyezés megszerzése, diákok részvételének biztosítása
Korlátok	kontrollcsoport hiánya, mintavétel nem reprezentatív
Alkalmazott elemzési módszerek	tartalomelemzés (interjúk), kvantitatív adatelemzés (kérdőívek)

ESETTANULMÁNY – ÖSSZEFOGLALÁS

Az esettanulmány a ciszterci rend és a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium történetével foglalkozik, különös figyelemmel az intézmény fejlődésére és oktatási hagyományaira. A ciszterci rend a 11. századi Franciaországban alakult meg, és 1153-ban érkezett Magyarországra, ahol idővel az oktatás vált fő feladatukká. A Budai Ciszterci Szent Imre Gimnáziumot Békefi Remig apát alapította 1912-ben, és az iskola hamarosan a kiváló tanárok és magas színvonalú oktatás révén országosan elismert lett. A második világháború utáni államosítás megszakította az intézmény ciszterci működését, de a rendszerváltás után, 1992-ben újraindult a ciszterci oktatás.

Az iskola nevelési szemlélete a „ciszterci családiasság” jegyében kiemeli a közösségépítést és a diákok személyes nevelését. A diákok nemcsak az akadémiai elvárásoknak kell megfeleljenek, hanem a közösségi értékek elsajátítására is nagy hangsúlyt helyeznek, különösen a keresztény értékrend és a szociális érzékenység területén. A közösségi programok, például a gólyatábor és a lelkinapok, segítik a diákokat a közösségi és spirituális élet megélésében.

A SZENT ERZSÉBET SZERETETSZOLGÁLAT BEVEZETÉSE

A szeretetszolgálatot 2006-ban vezették be a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium programjának mintájára. A program önkéntes alapúként indult, majd később vált kötelezővé, az érettségi feltételeként. A szeretetszolgálat célja a diákok társadalmi érzékenységének fejlesztése, az empátia és segítőkészség erősítése, valamint az aktív állampolgárságra nevelés. A program résztvevői számos szociális és egészségügyi területen végezhetik tevékenységeiket.

Az iskola által szervezett programok felét a diákoknak az iskola által ajánlott szervezeteknél kell teljesíteniük, míg a fennmaradó időben szabadon választhatnak tevékenységeket. A szeretetszolgálat célja, hogy a diákok megtapasztalják, hogyan segíthetnek másokon, és fejlődjenek olyan személyes készségeikben, mint például a felelősségtudat és a türelem.

A SZERETETSZOLGÁLAT KOORDINÁCIÓJA

A közösségi szolgálat koordinátorát az intézményvezető jelöli ki, és az adminisztratív terhek kezelése nehézséget jelent a koordinátor számára. Az iskola igazgatója azonban maximálisan elégedett a koordinátor teljesítményével, aki tíz éve vezeti a programot.

Az interjúk során a Szent Erzsébet Szeretetszolgálat programhoz kapcsolódó tapasztalatokról kérdeztük az alanyokat, akik nehézségeket és pozitívumokat is említettek.

Nehézségek

- Egyes szülők próbálnak olyan feladatokat hozni a programba, amelyek nem felelnek meg az iskolai elvárásoknak, és nehéz ezekre rábólintani.
- Néha nehézséget jelent elérni a kapcsolattartókat, gyakran sok telefonálás szükséges a folyamat gördülékeny lebonyolításához.

Pozitívumok

- A diákok elsajátítják a türelmet, és a közönyből való felrázás is gyakori tapasztalat.
- A közösségi szolgálat hatással lehet a diákok pályaválasztására, több esetben segítő szakmák (pl. szociológia, ápoló, gyógytornász) felé orientálódtak a résztvevők.
- Akadt példa arra is, hogy valaki a közösségi szolgálat hatására választott hivatást, például konduktorként folytatta.
- A diákok érzékelik, hogy szeretetet adnak és kapnak, ami gazdagítja őket érzelmileg.
- A program során a diákok empátikusabbak lesznek, jobban megértik az emberek szükségleteit.
- A szolgálat egyes diákokat mélyen megérint, és nem csupán kötelező feladatként tekintenek rá.

Bár a pályaaorientációt eredetileg nem emelték ki a program céljai között, a tapasztalatok alapján ez mégis fontos szerepet játszik a diákok pályaválasztásában.

Az online kérdőív eredményei – Összefoglalás

A kutatásban a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium 9. évfolyamos diákjai közül 113-an vettek részt. A demográfiai adatok alapján a válaszadók 58%-a fiú, és többségük 2008-ban született.

A szolgálat teljesítése: A diákok közül csak kevesen (6 fő) teljesítették az előírt 50 órás szolgálatot, de a legtöbben már belekezdtek. A szolgálatot végzők többsége kilencedikes korában már elkezdte a közösségi szolgálatot, ami jól mutatja az iskola koncepciójának sikerességét.

Választott tevékenységek: A diákok közül legtöbben szociális és oktatási területen végezték a közösségi szolgálatot. Az iskolai szabályzat szerint a diákoknak a szolgálatuk felét az iskola által felkínált helyeken kell teljesíteniük. A legnépszerűbb terület a szociális szféra volt, ahol idősek, hátrányos helyzetűek és fogyatékkal élő gyerekek segítségével vettek részt. Az oktatási terület szintén népszerű, ahol a diákok óvodákban vagy iskolákban segítettek.

Hozzáállás a szolgálathoz: A diákok többsége pozitívan vélekedett a szolgálatról, hasznosnak és érdekesnek találták a tevékenységet. Kisebb része küzdött más időbeli elfoglaltságokkal való időbeli összeegyeztetésekkel, de ez nem volt meghatározó probléma. A válaszadók közül néhányan „Közszolgálat” vagy „50 óra” kifejezésekkel utaltak a programra, de a legtöbben a „Szeretetszolgálat” kifejezést használták.

A szolgálat hatása a készségekre: A kérdőív alapján a diákok többsége pozitív változást érzékelt a segítőkészség, együttműködési készség, kommunikációs készség és felelősségtudat terén. Az időmenedzsment és vezetői készségek fejlődése kevésbé volt hangsúlyos.

Pályaorientáció: A diákok többsége nem látta a szolgálat közvetlen kapcsolatát a pályaválasztásával. Bár csak kevesen vélik úgy, hogy a közösségi szolgálat befolyásolja pályaválasztásukat, néhány diák a választott területet összhangban látta jövőbeli terveivel.

ÖSSZEGZÉS

Az empirikus kutatásunk a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium Szent Erzsébet Szeretetszolgálat programjának sajátosságait vizsgálta, és célja egy átfogó esettanulmány elkészítése volt. A kutatás során négy fő kutatási kérdést fogalmaztunk meg, és ezekhez kapcsolódóan hipotéziseket állítottunk fel.

Első kutatási kérdésünk a program sajátosságaira irányult. Ennek megválaszolásához feltártuk, hogy a szeretetszolgálat program miként alakult ki, és hogyan működik az intézményen belül. Az első kérdéshez nem kapcsolódott hipotézis, mivel ez az egész kutatás alapját képezte, és átfogó képet kívántunk nyújtani.

Második kérdésünk azt vizsgálta, mely területeken teljesítik a diákok leggyakrabban az iskolai közösségi szolgálatot. Hipotézisünk szerint a diákok leginkább a szociális és oktatási területeken végeznek ilyen tevékenységeket. Az eredmények igazolták ezt a feltételezést, mivel a diákok ténylegesen ezeken a területeken voltak a legaktívabbak.

Harmadik kérdésünk a diákok véleményére irányult az iskolai közösségi szolgáltról. Hipotézisünk az volt, hogy a diákok többsége pozitívan értékeli a programot, de kihívást jelent számukra az időbeosztás összehangolása az iskolai követelményekkel. A válaszok alapján a diákok valóban hasznosnak találták a közösségi szolgálatot, de annak hossza miatt sokan küzdöttek időbeli nehézségekkel.

Negyedik kérdésünk a közösségi szolgálat hatására összpontosított a diákok készségeinek és képességeinek fejlődésére. Hipotézisünk szerint a program pozitív hatással van a diákok fejlődésére. Az eredmények ezt megerősítették, mivel a diákok gyakran említettek olyan készségeket, mint az empátia, együttműködés és problémamegoldás.

Ötödik kérdésünk arra vonatkozott, hogy a közösségi szolgálat segíti-e a diákokat pályaaorientációjukban. Hipotézisünk szerint a program lehetőséget nyújt a diákok számára, hogy betekintést nyerjenek különböző szakmai területekbe, de kevés esetben befolyásolja ténylegesen a pályaválasztást. Az eredmények szerint a diákok több területtel ismerkedtek meg, de a pályaválasztásra gyakorolt hatás korlátozott volt.

A kutatás során felmerültek bizonyos nehézségek, mint például a szülői beleegyezések megszerzése, valamint a diákok részvételének biztosítása az online kérdőív kitöltésében. Továbbá, a vizsgálat nem reprezentatív mintán alapult, de betekintést nyújtott az intézmény diákjainak véleményébe és tapasztalataiba.

A *Szent Erzsébet Szeretetszolgálat program célja* többek között az önkéntes attitűd kialakítása, a közösségépítés, az aktív állampolgárságra nevelés, a személyiségfejlesztés és szociális érzékenyítés, valamint a pályaaorientáció támogatása volt. A program célkitűzései összhangban vannak az iskolai közösségi szolgálat általános céljaival, és a diákok pozitív visszajelzései alapján ezek teljesülni látszanak.

Összességében a kutatás azt mutatja, hogy a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium közösségi szolgálata sikeresen működik, és számos pozitív hatást gyakorol a diákokra, különösen a szociális érzékenység és az önkéntes attitűd kialakítása terén.

IRODALOM

- ASTIN, ALEXANDER. W. – SAX, LINDA. J. (1998): How Undergraduates Are Affected by Service Participation. *Journal of College Student Development* 39/3. 251–263.
<https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=slcehighered> (Utolsó megtekintés: 2024. április 10.)
- BIBÓ ISTVÁN – DR. BOGNÁR ANIKÓ – CSERÉP SZILVIA – DRIXLER ILDIKÓ – FRANK GABRIELLA – GERGELY ZSUZSA – GRÓF ANDREA – HAMP GÁBOR – HUTAI LÁSZLÓ – JAKOBSENNÉ SZ. RÓZSA – MARTIN PÉTER – NAGY TIBOR – SÁNDOR ÉVA – SZILI ÁGNES – VUKOVITS MARIANN – SÁNDOR ÉVA – HORN GÁBOR (1996): *Nemzetközi Érettségi Program a Karinthy Frigyes Kéttannyelvű Gimnáziumban*. In: *Soros oktatási füzetek*. Szerk. Sebes Ka-

- talín. Soros Alapítvány, Budapest. http://adata.hu/_soros/kiadvany.nsf/daac63da410d-1454c1256e320071a9a1/1046db56cd15a483c1256e3e00575c58?OpenDocument (Utolsó megtekintés: 2024. 04. 29.)
- BODÓ MÁRTON (2014): A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle* 64/3–4. 47–68. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/iskolai_kozossegi_szolgalat/szak_irodalom/UPSZ_3-4_Bodo_PRINT.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. április 17.)
- BODÓ MÁRTON (2015): *Segédlet az iskolai közösségi szolgálat megszervezéséhez. Átdolgozott változat.* Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <https://docplayer.hu/10916272-Segedlet-az-iskolai-kozossegi-szolgalat-megszervezesehoz-atdolgozott-voltozat-budapest-2015.html> (Utolsó megtekintés: 2024. április 10.)
- BODÓ MÁRTON – MOLNÁR KAROLINA – UZSALYNÉ PÉCSI RITA (2015): *Az Iskolai Községi Szolgálat bevezetésének tapasztalatai 2015. Amit az IKSZ-ről tudni érdemes.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/iskolai_kozossegi_szolgalat/szakirodalom/az_iksz_bevezetesenek_tapasztalatai_beliv.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. április 10.)
- CHRISTINE, I. CELIO – DURLAK, JOSEPH – DYMICKI, ALLISON (2011): A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education* 34/2. 164–181. file:///C:/Users/barto/Downloads/A_Meta-Analysis_of_the_Impact_of_Service-Learning_.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. március 17.)
- DOMJÁN ZSUZSANNA (2014): *Középiskolások közösségi szolgálatának bemutatása a zalaegerszegi Mindszenty József Általános Iskola Gimnázium és Kollégiumban.* http://kozossegi.ofi.hu/Contents/DownloadFile?url=%2FUploads%2FDocuments%2F7a58835c-0132-4378-a84c-fbab32e7b957.pdf&fileName=29_04_2014%20pdf.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. április 29.)
- EYLER, JANET – GILES, JR., DWIGHT E. – BRAXTON, JOHN (1997): The Impact of Service-Learning on College Students. *Michigan Journal of Community Service Learning* 4/1. 5–15. <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0004.101/1> (Utolsó megtekintés: 2024. április 29.)
- FURCO, ANDREW (1996): *Service-learning: A Balanced Approach to Experiential Education.* Expanding Boundaries: Service and Learning. Corporation for National Service, Washington (DC) pp. 9–18. https://www.shsu.edu/academics/cce/documents/Service_Learning_Balanced_Approach_To_Experimental_Education.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. április 29.)
- HESSER, GARRY (1995): Faculty Assessment of Student Learning: Outcomes Attributed to Service-Learning and Evidence of Changes in Faculty Attitudes about Experiential Education. *Michigan Journal of Community Service Learning* 1995/2. 33–42.

<https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0002.103?rgn=main;view=fulltext> (Utolsó megtekintés: 2024. április 29.)

KARLOWITS-JUHÁSZ ORCHIDEA (2015): *A jezsuiták szeretetszolgálat. A kötelező iskolai közösségi szolgálat kontextusában*. Doktori disszertáció. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/30093/KarlowitsJuhaszOrchidea_disszertacio.pdf;jsessionid=E7812B0902F37D921CA65F9BDFFBACB5?sequence=1 (Utolsó megtekintés: 2024. április 27.)

MEGYESI JUDIT (2016): Nem mi találtuk fel! Az iskolai közösségi szolgálat (IKSZ) nemzetközi aspektusai. *Kulturális Szemle* 5. sz. <https://www.kulturalisszemle.hu/5-szam/junior-kutato-muhely/megyesi-judit-nem-mi-talaltuk-fel-az-iskolai-kozossegi-szolgalat-iksz-nemzetkozi-aspektusai> (Utolsó megtekintés: 2024. április 17.)

PADÁNYI, PAULETTE – BAETZ, MARK – BROWN, STEVEN D. – HENDERSON, AILSA (2009): *Does Required Volunteering Work? Results from Ontario's High School Community Service Program*. <https://socioeconomycentre.ca/PDF/factsheets/requiredvolunteering.pdf> (Utolsó megtekintés: 2024. április 29.)

SÁNDOR ÉVA (1996): A szakdolgozat és a CAS a Nemzetközi Érettségi (IB) programjában. *Új Pedagógiai Szemle* 46/11. 59–62. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00227/pdf/EPA00035_upsz_1996_11_059-062.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. április 29.)

SÁROSI TÜNDE (2022): *Az iskolai közösségi szolgálat pedagógiai elemei és szerepe a személyiségfejlődésben*. Doktori értekezés. https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/110/2/sarosi_tunde_tezisek.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. április 13.)

Dokumentumok

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Nemzeti jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00.55> (Utolsó megtekintés: 2024. április 10.)

Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium (2024): Felvételi tájékoztató 2024/2025. https://www.szig.hu/_user/browser/File/Hirekhez_tartozo_f%C3%A1jlok/beiskolazas/2023/felv%20t%C3%A1j/V%C3%89GS%C5%90fev%C3%A9teli%20t%C3%A1j%C3%A9koztat%C3%B3f%C3%BCzet%202024-2025-%20BCSzIG%20-%20korrig%C3%A1lt%2010_09-%C3%A9n%20este.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. április 26.)

Önkéntes Központ Alapítvány (2021): Nemzeti Önkéntes Stratégia 2021–2030. [http://www.onkentek.hu/sites/default/files/attachment/\[uid\]/nos2021_2030_javaslati_anyag.pdf](http://www.onkentek.hu/sites/default/files/attachment/[uid]/nos2021_2030_javaslati_anyag.pdf) (Utolsó megtekintés: 2024. április 17.)

LENGYEL ZSOLT

Az irgalmasság misszionáriusai

AZ IRGALMASSÁG FOGALMA AZ ÓSZÖVETSÉGI SZENTÍRÁSBAN

Az Isten irgalmassága (lat. *misericordia*) mind az Ó-, mind pedig az Újszövetségben mélyen gyökerezik, gazdag történeti és teológiai háttérrel bír. A *Biblikus Teológiai Szótár* szerint a mindennapi nyelvben az irgalmasságot a részvétellel vagy a megbocsátással azonosítják. Izrael számára Isten irgalmassága a részvétellel és a hűséggel azonosítható. Az első héber szó (*rahamim*) ösztönös ragaszkodást fejez ki. Ennek az érzelemnek a középpontja az anya, az apa vagy a testvér „belső részeiben” található, amit manapság a szívhez tudnánk hasonlítani, vagyis egy számunkra fontos személy iránti, a szív mélyén lévő ragaszkodást jelent. A másik héber szó a „*hèsèd*”, amelynek görög fordítása (*eleos*) szintén irgalmasságot jelent, és amely két ember egyesítését és egymás iránti hűségét tükrözi (SZABÓ–NAGY 1970).

Az Ószövetség könyvei folyamatosan tanúskodnak arról, hogy Isten irgalma nem csupán egy elvont fogalom, hanem a választott nép megtapasztalásának szerves részét képezi. Az Úr irgalma a szeretetének a kifejeződése, amely a nép hűtlensége, bűnei és gyarlóságai ellenére megnyilvánul. Az *irgalmasság* szóval a nép Jahvét illetve, mint egyik legfőbb tulajdonságát, amelyet az egész üdvtörténet ideje alatt megtapasztalhatott, ill. jelenleg is megél. A nép számos hűtlensége miatt büntetés éri őket – amely büntetést gyakran a Teremtőnek tulajdonítanak –, de rájönnek ennek okára, hogy hibát követtek el Jahvéval¹ szemben, vagyis a vele kötött szövetség ellen, megtérnek, ill. visszafordulnak Hozzá (II. JÁNOS PÁL 1980). Isten e tulajdonságát egy gondoskodó édesanya szeretetéhez hasonlítják, mint aki méhében hordozta gyermekét, akiért minden áldozatot meghoz, szenvedést elvisel; mindezt gyermeke fejlődésének érdekében, gyermeke gondozásáért és lelki gyarapodásáért teszi. Ez túlszárnnyal minden emberi szeretetet, ahogyan Izaiás próféta a 49,15-ben meg is fogalmazza: „Megfeledezhet-e csecsemőjéről az asszony? És

¹ A *Jahve* (héb. Jhvh) az ószövetségi Szentírásban Isten kinyilatkoztatott neve héber nyelven (vö. Kiv 3,13), a JHVH (tetragram) kiejtett formája. (Vö. DIÓS–VICZIÁN 2000: 541–542.)

megtagadhatja-e szeretetét méhe szülöttétől? S még ha az megfeledeznék is: én akkor sem feledkezem meg rólad” (DIÓS–VICZIÁN 2000). A *Kivonulás könyve* 22. fejezetének 26. versében a „hanum” kifejezést találjuk (HAAG 1989), amely szintén Jahve irgalmaságára utal: „Ha hozzám kiált, meghallgatom, mert irgalmas vagyok.”

A Zsoltárok és a próféták könyvei is Isten irgalmas természetét hangsúlyozzák, amely ellentétben áll a bosszúálló, szigorú és keménykezű istenképpel, és amit többen az Ószövetségben vélnek felfedezni. Például a Zsoltárok könyvében a következőt olvashatjuk: „Az Úr irgalmas és könyörületes, szelíd a haragban és gazdag az irgalmában.” (103,8)

A „hanum” (kegyesség) kifejezés mellett gyakran szerepel a „raham” (gyöngédség) héber szó is, amelynek jelentése ’könyörületes, kegyes’ (HAAG 1989). Az Ószövetségben először Jahve irgalmassága – mint a nyomorultak segítője – jelenik meg. Ő a szegények, az özvegyek és az árvák kiváltságosa. Ez a személyes tapasztalat és hit az egyiptomi kivonulásához kötődik, ahol a választott nép megtapasztalhatta Jahve segítségét (Kiv 3,7–16). Ez a gondolat jelenik meg pl. a Sirák fia könyvében is, Jahve tulajdonságjelzőjében: „Ekkor esdekelt a nép a Magasságbeli Úrhoz, a Nagy Irgalmúhoz fordult imájával, amíg véget nem ért az Úr szolgálata, s be nem fejeződött az ünnepség.” (Sir 50,19) Az Úr irgalmassága több alkalommal névszói állítmányként szerepel: mint Isten könyörülete, segítőkészsége, részvéte (HAAG 1989), ahogyan például a Zsolt 145, 9-ben is olvashatjuk: „Az Úr jóságos mindenkihez, telve irgalommal minden iránt, amit alkotott.”

A második szempont, ami köré csoportosul az irgalmasság gondolata, az pedig nem más, mint a bűnösök üdvösségének kérdése (SZABÓ–NAGY 1970). Ugyanis Izaías próféta hangsúlyozza, hogy Isten hűségese népéhez mindazok ellenére, hogy ők elfordultak tőle, és megszegték a Vele kötött szövetséget, azaz bűnt követtek el ellene. Jahve a megtérést, az Őhöz való visszatérést kéri a népétől (Iz 55,7). Isten irgalma ingyenes, amely a népe iránt érzett végtelen nagy szeretetéből származik. Jahve türelmes népe hűtlenségével szemben, ezért a próféták által büntetést helyez kilátásba (Óz 1,6; Bír 2,18), ha nem térnek vissza hozzá, de haragjának nem enged szabad folyást (SZABÓ–NAGY 1970).

Azt is elmondhatjuk, hogy Isten irgalma nem csupán egyéni, hanem közösségi tapasztalattá is vált az ószövetségi közösség számára, amely a zsidó nép történetében különösen a bűnök megbánását követően nyilvánult meg, ill. vált világhosszá (II. JÁNOS PÁL 1980).

Összességében Isten irgalmassága az Ószövetségben komplex és gazdag fogalom, amely a szeretet, a megbocsátás és a szövetség mély tapasztalatait tükrözi, és amely a nép történetén keresztül folyamatosan megnyilvánul.

ISTEN IRGALMASSÁGA AZ ÚJSZÖVETSÉGBEN

Jézus Krisztus megtestesülése a Mennyei Atya jóságát és gondoskodó szeretetét jeleníti meg az üdvtörténelemben. A választott nép ígéretet kapott arra, hogy Jahve küld egy megváltót, aki Izrael megváltását eszközli ki számukra, és akit a kereszténység Jézus személyével azonosít. A Zsidókhöz írt levél 2,17-ben a szerző Krisztust a következő szavakkal mutatja be számunkra: „...minden tekintetben hasonlónak kellett válnia testvéreihez, hogy irgalmas és Istenhez hűséges főpap legyen, és kiengesztelje a nép bűneit.” Jézus az isteni irgalmasságot számos módon megjeleníti, amely a Szentírásban és a keresztény tanításban is központi szerepet játszik. Most nézzük meg röviden ezeknek egy részét, hogy mily módon és mely helyeken találkozunk Isten irgalmával, amelyet Jézus Krisztus ad át az embereknek, ill. ő maga közvetít:

1. *Jézus tanításában* az irgalom jelentős helyet foglal el. A *példabeszédei*, akár az irgalmas samaritanus (Lk 10,25–37) vagy a tékozló fiú története (Lk 15,11–32) egyértelműen bemutatják, hogy Isten irgalmas jósága minden ember által elérhető, nem csupán a bűnösök számára (II. JÁNOS PÁL 1980: 11. pont). Az előző két példán kívül találunk még egy igazán szép történetet a Szentírásban., ez a naimi ifjú feltámasztásának eseménye (Lk 7,11–17), amelyben szintén megmutatkoznak a Mennyei Atya és Jézus könyörületességének, irgalmasságának jelei. Jézus, a tanítványai és a tömeg – amely a Mester tanítását szerette volna hallani – *Naim*² városa felé tartottak. A városkapuban szembe találták magukat egy gyászmenettel. Egy özvegyasszony kísért egyetlen gyermekét a temetőbe. A zsidó emberek a városon kívül temetkeztek. Jézus mélyen együtt érzett, megesett a szíve³ az asszonyon, mivel nemcsak az egyetlen gyermekét veszítette el, hanem korábban a férjét is, hiszen özvegy volt, így teljesen magára maradt: „*Az özvegyek az Ószövetség idején és Jézus korában is a társadalom peremén álló, jog nélküli, kiszol-*

² Zaim (ma Nein) egy arab falu. A Bibliában csak itt találkozunk ezzel a településnévvel. Názárettől két-három óra járásra található (vö. még JAKUBINYI 2005: 306).

³ A Szentírásban több alkalommal találkozhatunk ezzel a szófordulattal. Jézus együttérzését fejezi ki.

gáztatott személyek voltak.” (Kocsis 2007: 163.) A védelmet, a megélhetés biztonságát egyedül a fia tudta volna számára garantálni, ami a halálának köszönhetően meghiúsult. Jézus mindennek tudatában volt, ezért sajnálta az özvegyet. Kettős tragédiáról van itt szó: egy özvegyasszony elvesztette a fiát, így ezáltal kiszolgáltatottá vált, másrészt valaki fiatalon kellett, hogy eltávozzon e földi létből. Kocsis Imre biblikus ezzel kapcsolatban így ír: *„Az élet és a halál menetének a találkozásakor Jézus, az élet Ura veszi át a kezdeményezést... Jézus látja az özvegyet, vagyis az özvegy fájdalmát, amely fia elvesztésének és a saját kiszolgáltatottságának a tudatából származik. Jézus látása irgalommal párosult...”* (Kocsis 2007: 163.) A Jézus vezette Élet menete – ahogyan Önmagáról beszél az Úr János evangéliumban (14,6) – szembetalálkozik a halál menetével.

Jézus nem ismerhette ezt az ifjút, ill. hozzátartozóit – vagyis az édesanyját és rokonait sem –, nem úgy, mint például Lázár és leánytestvérei esetében. Az evangélista ugyanis nem tudósít arról, hogy az ifjú és édesanyja korábban bármilyen kapcsolatban is lettek volna Jézussal. Az ifjú „egy” volt a sok közül, így tágabb érelemben véve elmondhatjuk azt is, hogy az Úr maga az Ember halálán is érezhetett sajnálatot (BELON 1986). Jézus Isten irgalmát és szeretetét, amelyet minden ember iránt érez és mindenki felé szeretne jelezni, megmutatni, a jelen esetben az ifjú feltámasztásával mutatta meg számunkra. Jézus csodái az ószövetségi szentírási jövendölések beteljesedését hivatottak igazolni, valamint Isten irgalmát akarják kifejezni az ember irányába (SZABÓ–NAGY 1972).

2. Az előző történetből kiindulva Jézus a *gyógyítások és csodák* által is megjeleníti Isten irgalmasságát az evangéliumokban. Könnyörülettel fordul a vakok, bénák, siketek és leprások irányába. Gyakori, hogy Jézus nem csupán a testüket, hanem a lelküket is meggyógyítja, gondoljunk csak arra a béna emberre (Mk 2,1–11), akinek az Úr nemcsak a fizikai, hanem a lelki gyógyulást is megadja, vagyis a bűneit is megbocsátja.

3. A Messiás *a bűnök megbocsátása* területén is az irgalmasság hírnöke volt. Példa erre a bűnös asszony története (Jn 8,1–11), akit a zsidók – mint házasságtörő asszonyt – meg akartak kövezni, azonban Jézus a védelmére kelt, majd azzal bocsátotta el, hogy többé ne vétkezzen. Isten örömmel fogadja vissza a megtérőket, és irgalma nem csupán elv, hanem aktív cselekvés, amely a szeretet és a megbocsátás megnyilvánulása. Szent Ágoston írja erről a jelenetről: *„Ketten maradnak: a nyomorúság és a könnyörületesség.”* (FERENC PÁPA 2016: 1. pont.) Jézus ezt mondta egy alkalommal: *„Nem az egészségeseknek kell az orvos, hanem a betegeknek. Menjetek és tanuljátok meg, mit jelent: Irgalmasságot akarok, nem áldozatot. Nem azért jöttem, hogy az igazakat hívjam, hanem hogy a*

bűnösöket.” (Mt 9,12) A tékozló fiú példázata különösen kiemeli, hogy Isten örömmel fogadja vissza a megtérőket, és hogy az irgalom nem csupán egy elv, hanem aktív cselekvés, amely a szeretet és a megbocsátás megnyilvánulása (II. JÁNOS PÁL 2004).

4. Jézus tanításában és nyilvános működésében *az irgalom a keresztény élet alapelveként* jelenik meg. Az Úr arra tanítja hallgatóságát, hogy a könyörületesség nem csupán Isten cselekedete, hanem az emberek közötti kapcsolatokban is meg kell jelennie. Az irgalom Isten szereteten alapuló, ingyenes ajándéka, amelyet úgymond senki, semmilyen módon nem érdemelhet ki. Ez az ingyenes ajándék a keresztény embert cselekvésre indítja, amely arra irányul, hogy továbbadja Isten irgalmasságát a felebarátainak, az embertársainak (DIÓS–VICZIÁN 2000). A hívő ember számra Krisztus személye és tanítása a mértékadó e cselekedetek területén. Jézus az evangéliumban beszél az irgalmasság testi és lelki cselekedeteiről, amely nem volna más, mint az embertárs iránt érzett és tanúsított szolidaritás (Mt 5,7 és 25,35–38). Itt meg kell említeni a felebarát által okozott sérelem elengedését is, azaz a megbocsátás gondolatát: *„Legyetek irgalmasok, amint Atyátok is irgalmas... Bocsássatok meg, és nektek is megbocsátanak.”* (Lk 6, 36–37) Az irgalom nem csupán egyéni, hanem közösségi felelősség is.

Összegzésül elmondhatjuk, hogy Jézus Isten irgalmasságát a tanításával (pl. a példabeszédekben), csodatetteivel, a bűnösök iránt tanúsított megbocsátásával, a kiengesztelés meghirdetésével jelenítette meg az újszövetségi Szentírásban, ill. elmondhatjuk, hogy Ő maga az Irgalmasság.

ISTEN IRGALMASSÁGÁNAK A SZENTGYÓNÁS ÁLTALI ELNYERÉSE

A Katolikus Egyház a bűnbocsánat szentségében ajánlja fel az Istennel való kiengesztelődés lehetőségét az egész emberiség számára. Az Egyház tanítása szerint Jézus Krisztus alapította a szentséget, így a kiengesztelődés szentségét is. A II. Vatikáni Zsinat *Lumen Gentium* kezdetű konstitúciójának 11. pontja a következőket írja a szentgyónásról: *„Akik a bűnbánat szentségéhez járulnak, azok Istent sértő bűneikre Isten irgalmas bocsánatát kapják meg. Egyszersmind kibékülnek az Egyházzal, melyet megsebeztek bűnükkel, s mely szeretetével, példájával és imájával közreműködik megtérésükben...”* Az Egyházi Törvénykönyv 959. kánonja is megfogalmazza, hogy *„a feloldozás révén elnyerik Istentől a keresztség után elkövetett bűneik bocsánatát, és egyszersmind kiengesztelődnek az egy-*

házzal”. A szentgyónás Isten irgalmasságát közli számunkra. Az Egyház tanítása arra is rámutat, hogy mely bűnöket kell megvallanunk a szentgyónás keretében: a keresztelésünk előtt, ill. az utolsó gyónásunk után elkövetett bűnöket szükséges meggyónnunk. A „rendes formája” a fülgyónás, vagyis az egyéni bűnvallomás és feloldozás (CIC 960. kánon)⁴. Létezik a bűnbocsánat szentségének a rendkívüli formája is, amelyet általános feloldozásnak nevezünk. Az általános feloldozás több bűnbánónak egyszerre, előzetes egyéni bűnmegvallás nélkül ad feloldozást az egyének számára. Felételei a következők: 1. *halálveszély*, és nincs elég idő az egyéni bűnmegvallásra; 2. *súlyos szükség* esete áll fenn: például *nincs elég gyóntató és a gyónók száma nagy*, vagyis nincs elég idő egyéni gyóntatásra, és a hívek önhibájukon kívül *sokáig nélkülözni kényszerülnek a szentségi kegyelmet vagy a szentáldozást*. Nem elegendő a gyónók nagy száma ünnepeken vagy zarándoklatokon. II. János Pál a „*sokáig nélkülözni kényszerülnek a szentségi kegyelmet*” kifejezést értelmezve azt mondja: nem adható meg az általános feloldozás, ha egy hónapnál rövidebb időszakról lenne csak szó. A Szentatya így ír ezzel kapcsolatban: „*A második feltétel egy prudenciális ítéletet igényel annak felmérése érdekében, hogy a bűnbánó mennyi ideig lehet megfosztva a szentségi kegyelemtől, hogy valóban bekövetkezzen a 960. kánonban leírtak szerint, feltételezve, hogy nem áll fenn közvetlen halálveszély. Egy ilyen ítélet nem prudenciális, ha eltorzítja a fizikai vagy erkölcsi lehetetlenség értelmét, mint például akkor, ha azt gondolnánk, hogy egy hónapnál rövidebb időtartam azt jelenti, hogy »hosszú ideig« maradunk ilyen megfosztott állapotban.*” (II. JÁNOS PÁL 2002: 4. d.)

A bűn két típusát lehet megkülönböztetni teológia szerint: a bocsánatos és a halálos bűnt. A bűn Isten szeretetétől való elfordulás. Halálos vagy más néven súlyos bűnt akkor követ el valaki, ha teljesen tudva, teljesen akarva, valamilyen súlyos dolgot illetően elfordul Isten szeretetétől (KEK 1857). Amennyiben valamelyik elem – a teljes tudás, a teljes akarat – hiányzik vagy nem súlyos dologban vét, akkor nem beszélhetünk halálos bűnről (KEK 1863). A halálos bűnt mindig meg kell gyónni, mert a gyónás érvényessége függ tőle, viszont a bocsánatos bűnöket nem kötelező, de erősen ajánlott az Egyház tanítása szerint.⁵

⁴ A CIC Az Egyházi Törvénykönyv latin elnevezésének (*Codex Iuris Canonici*) rövidítése. A kánonjogtudomány legtöbbször ilyen formában utal az említett dokumentumra. A továbbiakban itt is így fog szerepelni.

⁵ A bűn fogalmáról már egy korábbi értekezésemben is írtam. Vö. LENGYEL ZSOLT (2022): A bűnbocsánat szentsége a Katolikus Egyházban – néhány segítő szempont (gondolat) a gyónásra való felkészüléshez. *Katolikus Pedagógia* XI/3–4. 103–110.

A bűn elkövetése esetén nem mondhatjuk azt, hogy az magánügy volna, mert egy ember bűne is kihat az Egyház közösségére. A bűn megrontja az Istennel való kapcsolatot, másrészt az egyházi közösségre is hatással van. A szentgyónáskor nemcsak Istennel rendeződik a kapcsolat, hanem az Egyhazzal is, vagyis a krisztusi közösséggel, ahogyan a zsinati dokumentum is hangsúlyozza (LG 11). A gyónás keretében Isten irgalmasságával találkozunk, amint a feloldozó formula kezdő szavai is sugallják számunka: „Isten, a mi irgalmas Atyánk...” (*Bűnbocsánat és Oltáriszentség* 1976: 34.)

Az Isteni Irgalmasságról szóló magánkinyilatkoztatás

Röviden szükséges még írni az Isteni Irgalmasság tiszteletének formájáról, amely egyrészt Szent Fausztina Kowalska nővérhez, ill. Szent II. János Pál pápa nevéhez fűződik. Fausztina nővér lengyel származású apáca, akinek Jézus megjelent, és arra kérte, hogy terjessze irgalmasságának örömhírét. Jézus a következő szavakat intézte Fausztinához: „Téged küldelek az egész emberiséghez irgalmasságom üzenetével. Nem büntetni akarom a sérült emberiséget, inkább meg akarom gyógyítani és irgalmas Szívemre szorítani.” (*Napló* 1588. pontja.) Az Úr átadott egy képet neki, amely egy, a Jézus Szent Szívéből kitörő fehér és piros sugarat ábrázol, melyek az igazságosságot, az irgalmasságot, a bűnbánatot és a bűnbocsánatot szimbolizálják. A nővér lelkivezetője kérésére leírta a naplójában az Irgalmas Jézussal való találkozásai alkalmával kapott üzeneteket. II. János Pál pápa a Fausztina nővér által lejegyzett magánkinyilatkoztatásokat elismerte és hitelesnek nyilvánította. A szentéletű apácát 1993-ban boldoggá, 2000-ben, húsvét második vasárnapján szentté avatta, és ezt a napot az Isteni Irgalmasság vasárnapjává nyilvánította (KATONA 2021), valamint ezen a napon a hívőknek teljes bűcsút engedélyezett, amelyet az Apostoli Penitenciária 2002. június 29-én kelt dekrétuma által szavatolt, és amely a szokásos feltételek teljesítésével nyerhető el (vö. II. JÁNOS PÁL 2001 és még II. JÁNOS PÁL 2000).

Fontos még azt is tisztázni, hogy a Katolikus Egyház tanítása a kinyilatkoztatás két típusát különbözteti meg. Létezik a rendes- (DV 2–5) és a magánkinyilatkoztatás (DRÓSVICZIÁN 2003). A „rendes” kinyilatkoztatás maga a Szentírás, a szent hagyomány és az Egyház tanítóhivatalának megnyilatkozásai. Ezt szent és katolikus hittel köteles elfogadni minden katolikusként megkeresztelt ember (CIC 750. kánon 1–2. §). Vannak

magánkinyilatkoztatások, amelyek nem kötelezőek, viszont mégis megszívlelendők az üzenetei, és talán jobban el tudnak mélyíteni bennünket a hitünkben. Ilyen pl. az elsőpéntek, Alacoque Szent Margit nővér látomásai és üzenetei, vagy mint a jelen esetben Szent Fausztina nővér leírt üzenetei, amelyeket Jézus diktált neki. Lényeges megjegyezni, ha valaki a magánkinyilatkoztatásokban nem hisz, attól még üdvözülhet, mivel nem tartoznak a „rendes” kinyilatkoztatáshoz.

AZ IRGALMASSÁG RENDKÍVÜLI JUBILEUMA ÉS AZ IRGALMASSÁG MISSZIONÁRIUSAI

Ferenc pápa meghirdette 2016-ban az Irgalmasság Rendkívüli Jubileumát pápaságának harmadik esztendejében. 2015. december 8-án, a Szeplőtelen Fogantatás ünnepén nyitotta meg a szentévet, ill. a Szent Kaput, amely az Irgalmasság Kapuja lett. A Szentatya elrendelte a *Misericordiae vultus* kezdetű bullájában, hogy advent 3. vasárnapján a világ minden egyes székesegyházában, minden hívő anyatemplomában vagy a társszékesegyházban, vagy egy különlegesen jelentős templomban, vagy az ordinárius belátása szerinti kegyhelyen nyissanak egy ilyen Irgalmasság Kapuját az egész szentév időtartamára (FERENC PÁPA 2015: 6). A pápa ebben az említett bullájában azt a gondolatot szeretné elmélyíteni, hogy minden ember bátran folyamodjon Isten irgalmasságához és jóságához, bizzon benne, ill. a gyóntató papok különös módon is váljanak az irgalmasság közvetítőivé. Az Isten irgalmasságával való találkozásunk egy fóruma a szentgyónás. Ferenc pápa így ír ezzel kapcsolatban: „Állítsuk újra meggyőződéssel középpontba a kiengesztelődés szentségét, mert ez teszi kézzelfoghatóvá az irgalmasságot. A gyónás minden bűnbánó számára a valódi belső béke forrása lesz.” (FERENC PÁPA 2015: 22.) A gyóntató papoknak ezt írja: „Ne feledjük: gyóntatónak lenni azt jelenti, hogy Jézus küldetésében részesedünk, és a megbocsátó és üdvözítő isteni szeretet állandóságának konkrét jelei vagyunk.” (FERENC PÁPA 2015: 22.) Ennek a gondolatnak megfelelően e dokumentumban, majd a 2016. november 20-án keltezett és november 21-én kihirdetett *Misericordia et misera* kezdetű apostoli levelében elrendeli, hogy a megyéspüspökök bízzanak meg az egyházmegyéjükben olyan papot, akinek az irgalmasság misszionáriusa nevet adják. Ezeket a papokat a Szentatya felhatalmazta arra, hogy az Apostoli Szentszéknek fenntartott

egyes bűnök alól feloldozást adjanak az érintett személyeknek. Ezt a fakultást a *Misericordiae vultus* kezdetű bullájában csak egy évre (FERENC PÁPA 2015: 22), azaz a szentévre adta meg, a *Misericordia et misera* apostoli levelével azonban meghosszabbította (FERENC PÁPA 2016: 9). A Szentszéknek fenntartott bűnök alól eddig csak a Hittani Kongregáció, a pápa egyik dikasztériuma adhatott, ill. adhat a mai napig is felmentést a pápa nevében (ERDŐ 2005).

A civil jogrendszerhez hasonlóan találunk büntetőjogi normákat a kánonjogban is. Fontos tisztázni azt, hogy az Egyház joga egészen más eljárásrendszert alkalmaz, mint például a polgári jogi rendszer. Hansúlyt kapott *Az Egyházi Törvénykönyv*-ben az a gondolat, hogy a büntetés célja lelkipásztori: csakis az egész Egyház lelki és erkölcsi épségének védelmére és az elkövetőnek a javára szolgálnak, ezért nagy mérséklettel kell azokat alkalmazni, ill. a 1311. kánon magyarázata szerint csak a krisztushívókra, vagyis ténylegesen csak a katolikusokra vonatkozik (ERDŐ 2001). Az Egyháznak és a kánonjognak a „lelkek üdvössége” a célja (1752. kánon), így az egyházi büntetés is a tettes megjavítását és a közösség védelmét szolgálja. Az 1312. kánon a következő „büntetések” sorolja fel a céljuk szerint: gyógyító (cenzúrák) és jóvátévő büntetések, ill. beszél a vezeklésről (*paenitentia*) is. A kiszabásuk szerint lehetnek: *utólag kimondók* (*ferendae sententiae*), tehát nem sújtják a tettetést addig, amíg ki nem szabják azokat, valamint önmagától beállók (*latae sententiae*), amelyek a cselekmény elkövetésével hatályba lépnek (ERDŐ 2005). Léteznek a kánonjogban olyan önmagától beálló kiközösítések, amely alól csak az Apostoli Szentszék adhat felmentést.

Ferenc pápa a következő önmagától beálló „kiközösítések” feloldozásával ruházta fel az irgalmasság misszionáriusait:

1. az Eucharisztikus színek meggyalázása azáltal, hogy azokat elviszik vagy egy szentségtörő célra tárolják;
2. a római pápa ellen alkalmazott fizikai erőszak;
3. a hatodik parancs ellen vétkező bűntárs általi feloldozás;
4. a gyónási titok gyóntató általi direkt megsértése;
5. a szentségi gyónás tartalmának felvétele vagy közzététele, a szociális (társadalmi) kommunikáció eszközein, legyen az valós vagy megtévesztő.⁶

⁶ <https://archphila.org/mercy/> (Utolsó megtekintés: 2024. október 12.)

Az alábbiakban nézzük meg, hogy mit is ért az Egyház az említett öt ponton.

1. Az *Eucharisztikus színek meggyalázása azáltal, hogy azokat elviszik, vagy egy szentségtörő célra tárolják*. Az 1382. kánon 1. és 2. §-a így rendelkezik: 1. §: „Aki az átváltoztatott színeket meggyalázza vagy szentségtörő célra elviszi vagy magánál tartja, az Apostoli Szentszékek fenntartott önmagától beálló kiközösítésbe esik; a klerikust ezenfelül más büntetéssel is lehet még büntetni, nem kizárva a klerikusi állapotból való elbocsátást.” 2. §: Aki szentségtörő célra változtatja át az egyik vagy mindkét szint eucharisztikus ünneplésben vagy azon kívül, a büntetendő cselekmény súlyossága szerint büntetendő, nem kizárva a klerikusi állapotból való elbocsátást.” (1382. kánon.) Tehát *a*) mindazon személyek (lelki) kiközösítés alá kerülnek, akik az Oltáriszentséget le-, ki-, ill. eldobják, közönséges helyre tiszteletlenül kiöntik vagy kifejezett megvetéssel kezelik, azaz meggyalázzák, *b*) ha valaki szentségtörő céllal elviszi *c*) szentségtörő módon magánál tartja (ERDŐ 2005). Az Eucharisztia az Egyház csúcsa és forrása, azaz a legjelentősebb szentség, mivel Urunk Jézus Krisztus van jelen benne, így a vele való tiszteletlen bánásmód a legsúlyosabb bűncselekmény az Egyházban. A 2. § azt is megfogalmazza, hogy a klerikusoknak tilos szentségtörő célra szentmise keretében a kenyeret és a bort Krisztus Testévé és Vérévé átváltoztatni, ill. azokat külön, vagyis csak a kenyeret vagy csak a bort átváltoztatni a szentmisén, mivel ez is büntetendő cselekménynek számít.

2. A *római pápa elleni fizikai erőszak*. Az *Egyházi Törvénykönyv* a következőképpen fogalmaz: „Aki a római pápa ellen fizikai erőszakot alkalmaz, az Apostoli Szentszékek fenntartott önmagától beálló kiközösítésbe esik; ehhez, ha az illető klerikus, a büntetendő cselekmény súlyossága szerint más büntetést is hozzá lehet adni, beleértve a klerikusi állapotból való elbocsátást is.” (1370. kánon 1. §.) A tényállás szerint a külső, fizikai erőszak alkalmazásáról van szó, tehát nem csupán verbális, szóbeli támadásról (pl. szóbeli sértésről). Nem szükséges, hogy a támadás eredményt érjen, ill. ha a bűncselekmény egyházi személy követi el, ez különleges súlyosbító tényezővé válik, és az (egyházi) bíró, aki meghozza az ítéletet, opcionálisan – vagyis az elkövetett cselekmények súlyosságától függően – hozzáadhat más büntetéseket, cenzúrákat vagy vezeklő büntetéseket, nem kizárva az egyházi hivatalból való elbocsátást sem. (Vö. *Dicastero per i Testi Legislativi* p. 18.) Másrészt szükséges, hogy az erőszakot a hit, az Egyház, az egyházi hatalom vagy a szolgálat iránti megvetésből vigyék végbe (ERDŐ 2005).

3. *A hatodik parancs ellen vétkező bűntárs általi feloldozás.* A CIC a következőket fogalmazza meg a 977. kánonban: „A hatodik parancsolat elleni bűnben, halálveszély esetét kivéve, a bűntárs feloldozása érvénytelen.” A jelen kánon azt fogalmazza meg, hogy ha egy klerikus a hatodik parancs ellen vét egy személlyel, akkor azt az illetőt nem oldozhatja fel érvényesen, ha mégis megtenné, akkor az érvénytelen lenne, valamint az 1378. kánon értelmében bűncselekményt követne el, amely a Szentszéknek fenntartott önmagától beálló kiközösítéssel járna együtt. Természetesen más klerikushoz elmehet mindkét fél gyónni, de az érintett személy sohasem adhatja meg a feloldozást a bűntársának. A fentiek alól a halálveszély esete ad kivételt. Ilyenkor a feloldozás nem csak megengedetté válik, hanem érvényes is lesz (ERDŐ 2005).

4. *A gyónási titok gyóntató általi direkt megsértése.* A gyónás szentségéről a 933. kánon 1. §-a a következőket fogalmazza meg: „A gyónási titok sérthetetlen; ezért tilos a gyóntatónak a gyónót szóval vagy bármilyen más módon, bármi okból, akár csak részben is elárulnia.” A gyónási titok fogalmára a szentségi pecsét kifejezést is használjuk, amely a gyóntató papot kötelezi. A papnak tilos a gyónóját bármilyen formában direkt vagy indirekt módon – pl. szóval, tettel – bármilyen formában elárulnia. A gyónási titok azon személyekre is vonatkozik, akik valamilyen formában a gyónásból a bűnökről tudomást szereztek (ERDŐ 2005). Pl. közel álltak a gyóntatószékhez és hallották a másik ember gyónását, vagy a tolmács, aki a szentgyónásban segítségére volt a gyónónak: „1. §. Az a gyóntató, aki a gyónási titkot közvetlenül megsérti, az Apostoli Szentszéknek fenntartott önmagától beálló kiközösítésbe esik; aki pedig csak közvetve teszi ezt, a büntetendő cselekmény súlyossága szerint büntetendő. 2. §. A tolmács és azok a 983. kán. 2. §-ában említett egyéb személyek, akik a titkot megsértik, megfelelő büntetéssel büntetendők, nem kizárva a kiközösítést sem.” (CIC 1386. kánon 1–2. §.) A gyónási titok megsértése önmagától beálló kiközösítéssel jár együtt.

5. *A szentségi gyónás tartalmának felvétele vagy közzététele, a szociális (társadalmi) kommunikáció eszközein.* A törvénykönyv a következőképpen fogalmazza meg a vétséget az 1386. kánon 3. §-ában: „Az 1. és 2. § előírásainak fenntartásával, aki bármilyen technikai eszközzel felveszi vagy tömegtájékoztatási eszközökben rosszul terjeszti, amit valódi vagy színlelt szentségi gyónásban a gyóntató vagy a gyónó mond, a büntetendő cselekmény súlyossága szerint büntetendő, nem kizárva, ha klerikusról van szó, a klerikusi állapotból való elbocsátást sem.” A jelen kánon szerint nem szükséges a bűncselekmény beálltához az, hogy az adott személy a bűnök

feltárja, valamint a gyónást végző egyén személyazonossága nyilvánosságra kerüljön, hanem elegendő már az is, hogy ha a gyónás szakralitását és bensőségességét rosszindulatúan megsérti a szentségkiszolgáltatás kontextusában. (Vö. *Dicastero per i Testi Legislativi* p. 148.) Az nem jelenti a gyónási pecsét megsértését, ha a gyóntató arról beszél, amit a gyónó engedélyével mond el, ill. fed fel (ERDŐ 2005). Gyakorlati szempontból érdemes volna a híveket és a papságot arra buzdítani, hogy a gyóntatószékbe ne használjanak, ill. ne vigyék be a mobiltelefonjukat, hogy még a látszatát se keltsük a fenti büntető kategóriának. Ahogy a köznyelvben is mondjuk: nem elég jónak lenni, annak is kell látszani.

Az önmagától beálló kiközösítés büntetést illetően a következő felmentő körülmények vannak: Aki elkövette, 1. a 16. életévét még nem töltötte be; 2. önhibáján kívül nem tudta, hogy törvényt vagy parancsot szeg meg (CIC és D'AURIA 2016); 3. fizikai erő vagy véletlen hatására cselekedett, de nem láthatta előre, vagy bár látta, nem tudott védekezni ellene; 4. súlyos félelemtől kényszerítve, illetve szükségből vagy súlyos kellemetlenségtől hajtva cselekedett; 5. jogos védelemből cselekedett az igazságtalanul ellene vagy más ellen támadóval szemben; 6. nem rendelkezett értelmének kellő használatával; 7. hibáján kívül úgy vélte, hogy fennáll valamelyik a 4. vagy az 5. pontban említett körülmények közül (1323. kánon és még ERDŐ 2005) – nem kerül kiközösítés alá.

Hazánkban négy személy kapott ilyen megbízást a Szentatyától, akik Isten irgalmasságának közvetítőivé váltak, és akik szolgálatának köszönhetően az érintett személyek feloldozást kaphatnak belátható időn belül, így nem kell nélkülözniük a kegyelmi életet.

ÖSSZEGZÉS

Az irgalmasság misszionáriusai jelentős szerepet töltenek be az Egyházban. Ferenc pápa szerint a keresztény közösség irgalmas arcát képviselik, amely segít az embereknek megérteni és megtapasztalni Isten irgalmát. A megbékélés és bűnbocsánat üzenetét tudják eljuttatni a hívekhez, amely a keresztény hit alapvető része, valamint ezáltal a közösség számára példát mutatnak az irgalmasság gyakorlásában. A hívó a gyóntatásban megta-

pasztalhatja Isten szeretetét és irgalmasságát, valamint azt, hogy ezek mindenki számára elérhetők (*Misericordiae vultus* 9, 10, 18). Ferenc pápa szerint az irgalmasság misszionáriusainak szolgálata hozzájárul az Egyház új evangelizációs törekvéseihez, mivel az irgalmasság üzenete segít abban, hogy a hívők megértsék a keresztény hit lényegét, és hogy a plébániai közösségükben oázist teremtsenek az irgalom számára (FERENC PÁPA 2015 és FERENC PÁPA 2024).

IRODALOM

- BELON GELLÉRT (1986): *Ellesett pillanatok*. Szent István Társulat, Budapest.
- Bűnbocsánat és Oltáriszentség* (1976): Szertartáskönyv. Kézirat gyanánt közreadja a Magyar Katolikus Püspöki Kar, Budapest.
- CSERHÁTI JÓZSEF – FÁBIÁN ÁRPÁD (1975, szerk.): *A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai*. Szent István Társulat, Budapest..
- D'AURIA, ANDREA (2016): L'interpretazione autentica del can. 1367 e la problematica del dolo specifico. In: *Ius Ecclesiae*, 285–300, különösen: 287–288.
- Dicastero per i Testi Legislativi*. Le sanzioni penali nella chiesa. Sussidio applicativo del Libro VI del Codice di Diritto Canonico. Citta del Vaticano, 31 maggio 2023. <https://www.delegumtextibus.va/content/dam/testilegislativi/TESTI%20NORMATIVI/Testi%20Norm%20CIC/Libro%20VI/LibroVISussidio/Sanzioni%20penali%20Sussidio.pdf> (Utolsó megtekintés: 2024. október 14.)
- DIÓS ISTVÁN – VICZIÁN JÁNOS (2000, szerk.): *Magyar Katolikus Lexikon V*. Szent István Társulat, Budapest. 354 és 541–542.
- DV: Dei Verbum. Dogmatikai konstitúció az isteni kinyilatkoztatásról. In: *A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai*. Szerk. CSERHÁTI JÓZSEF – FÁBIÁN ÁRPÁD. Szent István Társulat, Budapest 1975.
- ERDŐ PÉTER (2001, szerk.): *Az Egyházi Törvénykönyv. A Codex Iuris Canonici hivatalos latin szövege magyar fordítással és magyarázattal*. Szent István Társulat, Budapest.
- ERDŐ PÉTER (2005): *Egyházjog*. Szent István Társulat, Budapest. 474, 601–605, 611–612, 642, 644, 651, 658.
- FERENC PÁPA (2015): *Misericordiae vultus. Ferenc pápa Az irgalmasság arca kezdetű bullája*. Szent István Társulat, Budapest. 3. p. 6. p.
- FERENC PÁPA (2016): *Misericordia et misera. Del Santo Padre Francesco a conclusione del giubileo*

- straordinario della misericordia.* https://www.vatican.va/content/francesco/it/apost_letters/documents/papa-francesco-lettera-ap_20161120_misericordia-et-misera.html (Utolsó megtekintés: 2024. október 15.)
- FERENC PÁPA (2024): *Discorso del Santo Padre Francesco ai partecipanti alla plenaria del dicastero per l'evangelizzazione.* Venerdì, 15 Marzo 2024. <https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2024/march/documents/20240315-dicastero-evangelizzazione.html> (Utolsó megtekintés: 2024. október 15.)
- FILA BÉLA – JUG LÁSZLÓ (1997, szerk.): *Az egyházi tanítóhivatal megnyilatkozásai.* Örökmécs, Kisterenye.
- HAAG, HERBERT (1989, szerk.): *Bibliai Lexikon.* Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest. 694–695.
- JAKUBINYI GYÖRGY (2005): *Hirdesd az Igét! Gondolatok vasárnapi és hétköznapi szentírási szakaszokhoz.* Szent István Társulat, Budapest.
- II. JÁNOS PÁL (1980): *Dives in misericordia* enciklika. Magyarul: II. János Pál pápa Irgalomban gazdag Isten kezdetű enciklikája. Ford. Diós István. Szent István Társulat, Budapest 2002. 11. és 18. pont.
- II. JÁNOS PÁL (2000): *Homily of the holy father. Mass in St. Peter's square for the canonization of sr Mary Faustina Kowalska. Sunday, 30 April 2000.* https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/homilies/2000/documents/hf_jp-ii_hom_20000430_faustina.html (Utolsó megtekintés: 2024. október 9.)
- II. JÁNOS PÁL (2001): *Homily of John Paul II. 22 April 2001.* https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/homilies/2001/documents/hf_jp-ii_hom_20010422_divina-misericordia.html (Utolsó megtekintés: 2024. október 9.)
- II. JÁNOS PÁL (2002): *Misericordia Dei kezdetű motu proprioja. A bűnbocsánat szentsége kiszolgáltatásának néhány kérdéséről. A Szentatyja, II. János Pál pápa levele az áldozópapoknak 2002 nagycsütörtökére.* Szent István Társulat, Budapest. 4. d.
- II. JÁNOS PÁL (2004): *Adress of John Paul II to the Bishops of California, Nevada and Hawaii on their „ad limina” visit.* https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/speeches/2004/may/documents/hf_jp-ii_spe_20040514_bishops-usa.html (Utolsó megtekintés: 2024. október 8.)
- KATONA ISTVÁN (2021): *Az Isteni Irgalmasság.* Alföldi Nyomda Zrt., Debrecen.
- KEK: A Katolikus Egyház Katekizmus
- KOCSIS IMRE (2007): *Lukács evangéliuma.* Szent István Társulat, Budapest.
- LG: Lumen gentium. Dogmatikai konstitúció az Egyházzól. In: *A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai.* Szerk. CSERHÁTI JÓZSEF – FÁBIÁN ÁRPÁD. Szent István Társulat, Budapest 1975.
- Napló: SZENT MARIA FAUSTYNA KOWALSKA, *Napló.* *Az Isteni Irgalmasság üzenete.* Ford. Troján

Márta. Isteni Irgalmasság Alapítvány, Csathó és Társa Nyomdaipari Kft., Eger 2001.
SZABÓ FERENC – NAGY FERENC (1972, szerk.): *Biblikus teológiai szótár*. Szent István Társulat, Budapest. 109–114, 106–111.

Megjegyzések az óvodai hitoktatással kapcsolatban

BEVEZETÉS: CÉLOK ÉS MÓDSZEREK

Ebben a tanulmányban röviden a magyarországi óvodai hitoktatással kapcsolatban vizsgálódunk. Munkánkkal azt a célt tűztük ki, hogy az iskolai hitoktatás mellett talán kevésbé előtérben lévő óvodai hitoktatás tényére, valamint a benne rejlő lehetőségekre felhívjuk a figyelmet. Először általános teológiai, elméleti megjegyzéseket teszünk, melynek során több kisebb gondolategységet javasunk megfontolásra. Munkánk második részében az óvodai hitoktatás gyakorlati megvalósulását állítjuk villanófénybe, melynek keretében két elterjedt módszert, valamint egy általános jó gyakorlatot is ismertetünk.

Munkafelosztásunk szerint az első részt Juhász Pál Balázs, a másodikat Szénásiné Komlódi Veronika készítette, de a teljes tanulmányt közösen véglegesítettük, javítottuk. A szövegben többes számban fogalmazunk, csak ott szerepel egyes szám, ahol személyes, egyéni tapasztalat kerül előtérbe. A szentírási idézetek a Szent István Társulat Bibliájából (2015) származnak.

TEOLÓGIAI MEGJEGYZÉSEK

Az óvodai hitoktatás kérdése jó lehetőséget kínál arra, hogy néhány, a gyermekekkel kapcsolatos teológiai, dogmatikai, lelkipásztori, elméleti kérdést röviden szemügyre vegyünk. Először az *Újszövetség* gyermekkel kapcsolatos szóhasználatát vesszük górcső alá, hiszen a katolikus teológiának a szenthagyomány mellett a *Szentírás* a másik pillére. Ezt követően a gyermekkeresztség kérdésével foglalkozunk röviden, mert a katolikus hit és a keresztény vallásgyakorlás visszaszorulása miatt korunkban már egyáltalán nem magától értetődő, hogy minden óvodás meg van keresztelve. Így az óvodai hitoktatás lehetősége egyúttal meghívás is lehet ezeknek a gyermekeknek a keresztség szentségében való részesülésre. Majd a Katolikus Egyház megújított, hivatalos kateketikai doku-

mentumában szereplő útmutatást ismertetjük, hiszen a jövőbeni (óvodai) hitoktatásban ezek a szempontok központi jelentőséggel bírnak. Végül a magyarországi jogi szabályozásra vetünk egy pillantást, ami az óvodai hitoktatás törvényi kereteit adja.

A gyermekekre irányuló teológiai reflexiók sorában tehát figyelmünket először is a *Biblia* második felére fordítjuk. A görög nyelvű szöveg rendkívül változatosan és pontosan fogalmaz, amikor gyermekről beszél. Az alábbi rövid összefoglalás Xavier Léon-Dufour SJ kiváló szótárát követi (LÉON-DUFOUR 2008: 242–243), ahol a szerző számos szentírási idézettel támasztja alá nyelvi elemzését és a kimutatott jelentéstartalmakat.

1. A *népios* olyan gyermek, „aki még nem tudja használni értelmét, együgyű és tapasztalatlan. A szóhoz kapcsolódik még a csecsemő kifejezés (...)”. (I. m. 242.)
2. „A (...) *brephos* (...) a méhben lévő magzatot jelenti, vagy azt, aki éppen megszületett, tejfel táplálkozik; ezek a kicsinyek, őket látja Lukács a Jézusnak bemutatott gyermekekben”. (Uo.)
3. A *pais* szót 7–14 éves fiúkra használták, jelentése: kisgyermek, valamint szolga.
4. A *teknon* „a gyermek, fiú vagy leány jelentésben (...) A szó »leszármazást« is jelent, gyakran metaforikus jelentéssel, a szeretetnek olyan árnyalatával, mely két lényt egyesít. Használják az »Isten gyermeke«, Istentől származó jelentésben is. Végül magában foglalja egy csoporthoz való tartozás tényét, vagy utalhat egy bizonyos minőség meglétére”. (LÉON-DUFOUR 2008: 243, kiemelés az eredetiben.)
5. Külön kell említeni a *hyios* kifejezést, melynek jelentése: fiú. Kocsis Imre megjegyzi, hogy „Márknál az *Isten Fia* jóval több, mint messiási megnevezés, hiszen Jézus személyének legnagyobb titkát jelzi. (...) Már az irat első mondatában (feliratában) megjelenik, bár itt szövegkritikai bizonytalanság áll fenn. (...) [amit] másolási hibára hivatkozva meg lehet magyarázni”. (Kocsis 2019: 249–250, kiemelés az eredetiben.) Ez azért figyelemreméltó témánk szempontjából, mert az első evangélium Jézus-meghatározása kapcsán a számos lehetséges (és az evangéliumban később használt is) messiási cím helyett a szent szerző ezt alkalmazza az első mondatban. Jézus alakjának egyik meghatározó karaktere egy olyan szóval világítható meg legjobban, ami családi kapcsolatiságot fejez ki, a gyermekség témájához tartozik.

A gyermek szónak az *Újszövetségben* megjelenő szemantikai hátterét áttekintve most a gyermekkeresztség kérdésére térünk ki. Franz-Josef Nocke négy kérdés köré csoporto-

sítva reflektál a gyermekkeresztség elfogadhatóságára irányuló teológiai gondolkodásra (SCHNEIDER 2002), melyek közül röviden az első hármat ismertetjük.

1. Létezik az újszövetségi iratokban egyértelmű bizonyíték arra nézve, hogy kereszteltek gyermekeket is? A válasz: erre vonatkozóan nincsen adat az iratokban.
2. Az első szentség és a hit hogyan kapcsolódik egymáshoz abban az esetben, ha gyermekek részesülnek a keresztségben? A válasz: az *Újszövetségben* kétféle elképzelés található a hit és a keresztség viszonyát illetően. Az első képviselője az Apostolok Cselekedetei, melyben először az igehirdetés meghallgatása, majd az ennek nyomán kibontakozó személyes hit megpecsételése a keresztség szentsége. A másik Szent Pálnál található, aki a keresztség szentségét egyfajta hitkiindulópontnak tekinti. „A keresztséget tehát mint a hit terének megnyílását értelmezhetjük. Ezenfelül a gyermekkeresztség rámutat a hit társadalmi dimenziójára (...)” (SCHNEIDER 2002: 269.)
3. Összeegyeztethető-e a békés hittérítés eszményével a gyermekkeresztelem? A válasz: „kortól függően különbözőképpen kapcsolódik össze egymással egy döntés szabadsága, egyéni és társadalmi tartalma. Ezért egy kiskorú gyermek megkeresztelése a szülei döntése alapján nem tekinthető pusztán kényszerítő intézkedésnek vagy tisztességtelen manipulációnak”. (Uo.)

Ennek a kérdéskörnek a végiggondolása egyáltalán nem felesleges korunkban, illetve hazánkban, hiszen a magyarországi egyházi élet változásai, az uralkodó korszellem, a kommunista ideológia hatásai mind-mind próba elé állítják azt az Egyházat, melynek Jézus Krisztus azt a küldetést adta, hogy „[m]enjetek tehát, tegyétek tanítványommá mind a népeket! Kereszteljétek meg őket az Atya és a Fiú és a Szentlélek nevére” (Mt 28,19). Nem mondhatunk le tehát a gyermekeknek a megkereszteléséről sem, de ennek megújított elmélyítését kifejezetten fontosnak tartjuk. A katekézis/hitoktatás egyik célja az Egyház életébe való bevezetés, amely Istentől akart eszköz a Sentháromsággal való életközösséghez. Ennek elengedhetetlen jele a keresztség, vagyis végső soron ennek a szentségnek a felvételéhez való segítség és az életben való elmélyítése a katekéta/hitoktató feladata.

„A nevelés elsősorban a család feladata, de ebben rászorul az egész társadalom támogatására.” (*Gravissimum Educationis* 4, DIÓS 2007: 380.) Ez a bizonyos támogató jelleg valósul meg az Egyház katekézisében és hitoktatásában is. Az Új Evangelizáció Pápai

Tanácsa által 2020-ban kiadott, majd két évvel később magyar nyelven is napvilágot látott, *A katekézis direktóriuma* (a továbbiakban: KD) külön szól a gyermekek katekéziséről (236–243. pont), melynek az elején megállapítja, hogy „ez az életkor, melyet hagyományosan *kisgyermekkorra* (óvodáskorra) és *gyermekkorra* osztanak, a hit és az értelem szemében egyaránt az életkezdés kegyelmi ideje», melyet az egyszerűség és a befogadás ingyenessége jellemez” (KD 236, ÚJ EVANGELIZÁCIÓ PÁPAI TANÁCSA 2022: 154, kiemelés az eredetiben). A dokumentum több értékes szempontot is megemlít a gyermekkorral és az ekkor megvalósuló katekézissel kapcsolatban. Felhívja a figyelmet – többek között – arra, hogy a gyermek egzisztenciális karakterű kérdései olyan nevelési körülmények között is felmerülnek, ahol a szülők nem vallásos jellegű utat követnek. Az Új Evangelizáció Pápai Tanácsa szerint „különösen figyelembe kell venni a *digitális bennszülötti* állapotot, mely a gyermekek nagy részét jellemzi a világon” (KD 237, ÚJ EVANGELIZÁCIÓ PÁPAI TANÁCSA 2022: 155, kiemelés az eredetiben). Ennek hatásait még nem vagyunk képesek pontosan felmérni, de jelentős mértékű átalakító ereje – ami minden bizonnyal kiterjed a gyermeknek a vallással való kapcsolatára is – nem kérdőjelezhető meg. A KD megemlíti még a családi élettel kapcsolatos nehézségeket, az egyházi közösség felelősségét, a gyermekkor kapcsán – melyet a 6–10 éves kor között jelöl meg – elsősorban a szentségfelvételtől tesz említést, valamint kitér az általános iskolára, továbbá felhívja a figyelmet a katekumenális szemléletű hitátadásra és bátorítja a részegyházakat a gyermekek katekézisével kapcsolatos elmélyülésre.

A kisgyermekkorra vonatkozóan – mely az óvodáskor szinonimájaként szerepel – a KD 239. pontja nyújt eligazítást. A dokumentum szerint ez az időszak „a vallási valóság felfedezésének meghatározó időszaka, amikor a gyermek a szüleitől és a lakókörnyezetétől megtanulja az Isten iránti befogadás és nyitottság vagy az Istennel szembeni idegenkedés és bezárkózás magatartását” (KD 239, ÚJ EVANGELIZÁCIÓ PÁPAI TANÁCSA 2022: 156). Ez a megállapítás nemcsak a szülők szempontjából jelentős, hanem nagyon határozottan kiemeli az óvodai hitoktatás jelentőségét is. Ezt azért fontos tudatosítanunk magunkban, mert érzékelhető olyan társadalmi alapállás hazánkban, mely nem kellő mértékben és a maga mélységében ismeri el az óvodai szakemberek munkájának fontosságát, akik közé mi a hitoktatót is számítjuk. A KD itt felhívja a figyelmet a liturgiában rejlő valláspedagógiai lehetőségekre. A 239. pont második felében sajátos terminológiával találkozhatunk. „Ebben az életkorban nem a szó szoros értelmében vett katekézistről van szó, hanem *első evangelizációról és kiemelkedően nevelő formában meg-*

valósuló hithirdetésről, melynek az a célja, hogy kialakítsa a bizalom, az ingyenesség, az önátadás, a megszólítás és a részvétel iránti érzéket, mint olyan emberi állapotot, melybe a hit üdvözítő ereje beágyazódhat.” (KD 239, ÚJ EVANGELIZÁCIÓ PÁPAI TANÁCSA 2022: 156, kiemelés az eredetiben.) Általánosan elfogadott evangelizációról, preevangelizációról, valamint reevangelizációról beszélni, míg a hithirdetés elmélyítésére az ókeresztény korból ismert műsztagógikus katekézis fogalmát szokás használni. Ebben az esetben viszont egy új csengésű szakszót használ a Pápai Tanács, ezzel is kifejezve azt, hogy az Egyház messzemenőig törekszik figyelembe venni ennek a korosztálynak (is) a sajátosságait, lehetőségeit. A *protoevangelizáció* kibontása, pontos kritériumrendszerének megalkotása és módszereinek kidolgozása egyrészt támaszkodhat az eddigi kateketikai-hitoktatói tapasztalatokra, másrészt folytonosan dolgozni kell ennek megújításán, aktualizálásán.

Bizonyos formában „a katekézis – mely nem egymástól független darabokból tevődik össze, hanem olyan rendszeres foglalkozásokból álló folyamat, amely lényegre törően bemutatja a keresztény élet összes misztériumát és azok lelkiismeretre vonatkozó következményeit –” (KD 240, ÚJ EVANGELIZÁCIÓ PÁPAI TANÁCSA 2022: 157) az óvodai csoportok körében is megvalósulhat Magyarországon. A 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szövegben¹ a kereső segítségét igénybe véve nem találkozunk a „hit”, „vallás”, „hitoktatás”, „etika”, „egyház” és „katekézis” szavakkal. Ez talán némi meglepetést okozhat, de a hiánynak az az oka, hogy egy magasabb szintű jogszabályban, nevezetesen a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvényben a jogalkotó már szabályozta a hitoktatás kérdését az óvodákkal kapcsolatban is, alapvetően lefektetve azt a rendszert, amiben a megújult körülmények között kibontakozó magyarországi katekézis és hitoktatás mozog. A törvény szövegéből csak négy szempontot emelünk ki.

1. A 3. § (3) így fogalmaz: „Az állami és települési önkormányzati nevelési-oktatási intézményben (...) lehetővé kell tenni, hogy a gyermek, tanuló fakultatív hitoktatásban, illetve hit- és erkölcsstan oktatásban vehessen részt”².
2. „Ha a nevelési-oktatási intézményt egyházi jogi személy vagy a vallási egyesület tartja fenn: (...) pedagógiai programjába beépítheti a vallási, világnézeti elkötele-

¹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>

² <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

zetségnek megfelelő ismereteket, helyi tantervébe a jogi személyiséggel rendelkező vallási közösség tanításának megfelelő tartalmú hitoktatást építhet be”³ (32. § [1] d)).

3. A köznevelési törvény rendelkezik továbbá arról is, hogy „a fakultatív hitoktatás az óvodában az óvodai foglalkozásoktól elkülönítve, az óvodai életrendet figyelembe véve – a nyitvatartási időn belül, de nevelési időnek nem minősülő időkeretben (...) szervezhető”⁴ (35. § [2]).

4. „Az óvoda és a kollégium a fakultatív hitoktatáshoz (...) szükséges tárgyi feltételeket – így különösen a helyiségek rendeltetésszerű használatát, valamint a jelentkezéshez és működéshez szükséges feltételeket – az intézményben rendelkezésre álló eszközökkel biztosítja”⁵ (35/B. § [2]).

Ez a törvényi környezet alapvetően kijelöli mind állami, mind önkormányzati, mind egyházi fenntartású intézmények esetében a fakultatív hitoktatás megszervezésének lehetőségét, feltételrendszerét. Meggyőződésünk, hogy a Katolikus Egyháznak ezzel a lehetőséggel mindenképpen élnie kell annak érdekében, hogy minél több embert meg tudjon hívni a Szentháromsággal való életközösségbe.

A *gyermek* szónak az *Újszövetség*ben való előfordulása, a gyermekkeresztség kérdése, A katekézis direktóriuma vonatkozó szövegeinek, valamint a törvényi háttérnek rövid áttekintése után figyelmünket a gyakorlati szempontokra irányítjuk.

GYAKORLATI MEGJEGYZÉSEK

Mielőtt rátérnék a fő témánkra, a hitoktatás gyakorlati megoldásaira, a saját tapasztalataimra hagyatkozom elsősorban, s a kisgyermekesek vallási nevelésének lényegét érintem – melyben felhasználom a saját gyermekeimmel megélt ismereteket is –, majd ízelítő adok a mai hitoktatás két módszeréről, amit alkalmazok is, és az egyik saját módszeréről.

Az óvodai hitoktatás során szerzett tapasztalataim alapján elmondhatom, hogy javarészt nem a gyerekeken múlik, hogy jönnek-e hittanóra, vagy nem. Hozzám kivétel nélkül vallásos családból jönnek a gyermekek, bár nem katolikus óvodában tanítok, így az óvodai hittan fakultatív formában valósul meg. Néhány ritka esetben előfordul, hogy

³ Uo.

⁴ Uo.

⁵ Uo.

az óvodában a barátja hittanra jár, és akkor ő is jönne, év közben átjelentkezne. Óvodai szinten összevont csoportok vannak, ahol a 6-7 csoportot foglalkoztató óvodában átlag 6-7 gyermek jár hittanra. Vidéken, a főváros agglomerációjában tanítok, de hitoktató kollégákkal történő beszélgetés alapján az a benyomásom alakult ki, hogy országos átlagban sem különb a helyzet. Ugyancsak a beszélgetések és saját tapasztalataim alapján világossá vált számomra, hogy nagyon sok múlik az óvoda vezetőségén és az óvodapedagógusokon. Számunkra, katekéták számára is fennáll a lehetőség, hogy elmenjünk az év eleji szülői értekezletre, hogy bemutatkozzunk, elmondjuk, hogy miért nagyon fontos már az óvodában elkezdni megismertetni a gyermekekkel Isten szeretetét, Jézus feltétlen barátságát, a Szentlélek vigasztaló odaadását.

A KISGYERMEKEK VALLÁSI NEVELÉSÉNEK FONTOSSÁGA A MAI VILÁGBAN ÉS A KERESZTÉNY HITRE NEVELÉS MEGALAPOZÁSA

Nem mindegy, milyen összefüggésben kapja a gyermek első vallásos ismereteit. Természetes, hogy ebben a korban, a vallásos nevelés kezdetén nem elméleteket tanítunk, hanem kapcsolatba kell hoznunk őket személyekkel és dolgokkal. Ezen kapcsolatok révén, „melyek a gyermeket az ő kis meghitt világával – főleg szüleivel – összekötik, öntudatlanul kapcsolatba kerül Istennel is. (...) S hogy a vallási fejlődés megindulhasson, »részvételre« van szükség, a tudás szerepe másodlagos.” (RANWEZ é. n.: 6.) Tapasztaltam, hogy minden gyermek szívesen hallgat történeteket, néz képeket, énekel, alkot. A vallásos képek és történetek éppen olyan érdekesek számára, mint a más jellegűek. „A gyermek számára ez elengedhetetlen. (...) A láthatatlant a láthatón keresztül kell a gyermekkel felfedeztetnünk, mert a gyermek figyelme a kézzelfogható valóságokra irányul.” (I. m. 8.) Ezért az első pillanattól kezdve „olyan valóságos dolgokkal hozzuk kapcsolatba, amelyek túlmutatnak önmagukon, s egyben jelképesek is.” (Uo.) A gyermek kibontakozó imaélete kapcsán fontos, hogy „abban a korban, amikor a gyermeknek sikerül az első személyes kontaktust felvenni apjával és anyjával, eljött az ideje, hogy először tegyünk neki említést Istenről. Istenről, aki ismer és szeret bennünket, mint akár édesapánk, vagy édesanyánk. (...) Ez a felismerés – minden látható ok nélkül – boldoggá teszi, hiszen szeretve érzi magát.” (RANWEZ é. n.: 12.) Amikor tehát a gyermek meghitt beszélgetést él át a szüleivel, valamint látja a szüleit, hogy ők is beszélgetnek Istennel

(imádkoznak), akkor követni fogja szülei példáját. Továbbá az a tapasztalatom a hitoktatás során, hogy a gyermekek benyomásai, melyek egy templom meglátogatásakor érik őket, komoly nyomot hagynak bennük. Ámulva nézik a képeket, kérdeznek, és szívják magukba azt a csodát, amit ekkor megélnék.

A szép történetek meghallgatása, illetve elolvasása arra indítja a gyermeket, hogy előrehaladjon Isten megismerésének útján, az Ő szeretetében. A Biblia és a szentek történetei elmondják, hogy mit mondott az Isten az embereknek, és hogy azok mit választak. Isten hívja, nevén nevezi őket, biztosítja őket szeretetéről, megbocsát nekik. S az ilyen találkozások történetei (pl.: Sámuel meghívása, Mózes Istennel való beszélgetése, az angyal üzenete Máriának, Jézus imája a hegyen) hallatára a gyermek azonosítani tudja magát azokkal a személyekkel, akik beszélgetnek az Istennel. Amikor a történeteket drámajátékok formájában eljátsszuk a foglalkozásokon, igazán be tudják ezeket fogadni. Idetartoznak még a liturgikus nevelés, jelképek, szokások, amelyek – ha megéli a család –, gyakorlattá és hagyománnyá, azaz életté válhatnak. (RANWEZ é. n.)

„Azt hiszem, ebben az életkorban az a kifejezés, hogy hitoktatás, nem egészen jó megfogalmazás, hiszen egy kicsit olyan íze van, mintha a tanítás, sőt az oktatás kapnának nagyobb szerepet. (...) ebben a korban éppen az érzelmi töltés és érdeklődés miatt olyan sokoldalú, élménydús ráhatást kap a gyermek: biztosan lehet erre építeni a továbbiakban.” (LUGOSI 1993: 14.)

HÁROM MÓDSZER BEMUTATÁSA

„»Az Isten országa nem jön el szembetűnő módon. Nem lehet azt mondani: Nézzétek, itt van, vagy amott! Mert az Isten országa közöttetek van.«” (Lk 17,20–21) Jézusnak ezen szavait meg tudjuk tapasztalni egy-egy kis óvodai csoportban is.

„Istent úgy kell a gyerekeknek megmutatni, mint a Legfelsőt, aki mindent szeret, mindenek felett van, akinek tisztelettel és engedelmisséggel tartozunk; aki azonban ugyanakkor irgalmas, a Megváltó, az Atya, akivel lehetséges egy személyes, meghitt kapcsolat.” (RANWEZ é. n.: 20.) Ehhez azonban a „felnőtteknek, akik a gyermekek körül vannak, példájukkal kell az imát az életbe átvinni a gyermek számára. (...) A kora gyermekség inkább a tapasztalás ideje: a családi élet megismerése, melyben kölcsönös kapcsolatok, bizalom, gyönyör, szeretet él.” (Uo.)



1. ábra: Papírfigurák a „Jöjj, kövess engem” módszerhez⁶

Többfajta óvodai hitoktatási módszer létezik. Elsőként két olyan módszert mutatok be, amit ismerek és gyakorlok is. Az első ilyen a „Jöjj, kövess engem” francia, kármelita lelkiségű kateketikai módszer. „A »Jöjj, kövess engem«-pedagógia arra épít, hogy Isten úgy akarta, hogy láthatóvá váljék a láthatatlan, és erre valahogyan válaszolnunk kell. A válaszadásra való készséget úgy tanulhatjuk meg, ha már gyermekkorban megpróbálunk Istennel együtt lenni.”⁷ A foglalkozásokon egy-egy történetet papírfigurákkal mutatunk be, aminek nincs szeme, szája, csak a sziluettje, s ami elvezeti a gyermekeket Jézus megfogható történetén keresztül az Ő szívéig. Ebben a módszerben rögtön ráhangolódik a gyermek a látható, valóságos történeten keresztül a láthatatlan Istenre, aki a szívében él. 30 perc nagyjából 6 perces időintervallumokra van felosztva, amiben van idő az ima hatásaként a szív kinyílására, a rövid kis történet elmondására, miközben a nagy papírsziluettek a szemük elé kerülnek kis asztalkán, majd pici csend és személyes ima,

⁶ Forrás: <https://www.magyarkurir.hu/hirek/-jojj-kovess-engem-karmelita-lelkisegu-kateketikai-modszer-gyerekeknek>

⁷ Uo.

közben esetleg egy kis színező teszi érdekesebbé, befogadhatóbbá a gyermekek számára a történetet. A végén egy csendes, gitáros ének ad meghitt befejezést a foglalkozásnak. A kis mécses lángoló fénye a Szentlélek közelségét idézi, a történeteknek különös, meghitt hangulatot kölcsönözve. A leprás meggyógyításának történeténél például egy mécses a leprásnál is lángra gyúl, jelezve, hogy a Szentlélek ismét talált magának egy otthont, betölti a meggyógyított szívét és lelkét.⁸



2. ábra: A padlóképes módszer⁹

A másik módszer az ún. „padlóképes” módszer. „Ezt a módszert Franz Kett német pedagógus és teológus és Esther Kaufmann óvónő, a Szent Keresztről Nevezett Nővérek Kongregációjának tagja fejlesztették ki 1975-ben. A Kett-módszer lehetővé teszi, hogy az igaz történetek, a mesék feldolgozása során a gyermekek a hallottakat elképzeljék, majd ezt követően gondolataikat, érzelmeiket, kétségeiket – melyeket szavakkal nehezen tudnának megfogalmazni, vagy nem is szeretnének – eszközök segítségével kifejezzék. Az asszociáció segítségével a történeteket jelekkel, szimbólumokkal, gesztusokkal önállóan, padlóképekben jelenítik meg. A hangok nyomán, asszociációkon keresztül közeledik egymáshoz a képzelet és a valóság világa, megérintve a gyermekeket, segít-

⁸ <https://romkat.ro/2024/02/25/ahol-a-szentlelek-a-hitoktato/>

⁹ Forrás: <https://vira.hu/2018/03/23/lelekapolo-padlokep-es-foglalkozas/>

ve a megértést. Az ily módon történő észrevétlen tanulás a gyerekeket sikerélményhez juttatja, fejleszti kreativitásukat, és növeli a motivációjukat az új ismeretek megszerzése iránt.”¹⁰ (A foglalkozás alapja a földre került közös munka eredménye, ahol a bibliai részlet után különböző segédanyagokkal pl. nagyobb díszes kavicsok, filcanyagból készült figurák, szalagok, kockák, természetből vett termések) készült remekművek az óra lenyomatai, a gyermekek alkotásaiból.

Az óra menetét Sipos Edittől, a Kett-módszer egyik hazai képviselőjétől tanulhattam meg egy hitoktatóknak tartott foglalkozáson: szőnyegre vagy kis székekre ülve meghallgatjuk az aktuális történetet, majd a gyermekek feladatot kapnak. Mindenki kiválaszthatja a sok-sok kellék közül, ami a bibliai történet hallatán eszébe jut. A feladat mindenkinek ugyanaz. Miután a történet elhangzott, mindenki odamehet az apróságokat tartó asztalhoz, és kiveheti azokat a tárgyakat, amelyekkel meg tudja jeleníteni az érzéseit, gondolatait, vagy a kis képet, szereplőt, ami megmaradt a szívében. Ezeket a képen látható módon a földre rakják, egy központi képből vagy jelenetből kiindulva. Így lesz kerek egész, közös munka, ahol mindenkinek hasonlóan szép az alkotása, soha nincs kirívóan szép vagy szégyellni való. Egyek leszünk, egy csapat, testvérek Jézus Krisztusban. Remekművek születnek, melyet kezünkkel lefotózunk és a lelkünkkel a szívünkbe rejtünk örökre. Ezek a képek előjönnek majd az életük folyamán, amihez visszatérhetnek, amikből erőt meríthetnek.

Az általam legtöbbször használt módszer a gitározás és éneklés. Egy-egy megtanult éneket óriási lelkesedéssel énekelnek, főleg, ha van hangszeres kíséretük. A dalokat lassan, lépésről lépésre tanuljuk meg. Először megismerkedünk a szöveggel, majd lassan énekelve a dallamot is elsajátítjuk, lassú gitárkísérettel, míg el tudjuk énekelni a dalt a saját ütemében is. Előfordul, hogy valaki nem szeret énekelni, vagy nincs kedve. Mivel minden órának megvan a saját témája, így minden témához van színező is, amiben az egyébként unatkozók nagyon szeretnek alkotni. Mindig van nálam nyomda is, így érdekesebb a színezés. A drámajáték ugyancsak az egyik kedvenc időtöltésük, hiszen ekkor aktív résztvevői lehetnek Jézus Krisztus történeteinek. Lehetnek a tanítványai, a meggyógyított betegek egyike, vagy bármelyik szerencsés ember, aki Jézussal még az Ő földi élete folyamán találkozhatott. Egy alkalommal, amikor a tenger lecsendesítését játszottuk el, kissekéken ülve képzeltek magunkat a hajóba. Annyira sötétítettem be a

¹⁰ <https://www.irisro.org/pedagogia2018januar/16BenceneFeketeAndrea.pdf>

termet, hogy senki ne féljen, de könnyebb legyen elképzelni a történetet. Elképzeltük, ahogy a tenger hatalmas hullámai lökdösik a hajót, ezért dülöngéltünk jobbra-balra. Dörgött, villámlott az ég, amit a lámpa szimulált. Közben tudtuk, hogy Jézus itt van a hajóban, csak alszik. Szóltam nekik, hogy álljanak fel, nézzenek ki, hogy csendesedik-e a tenger, de volt, aki nem mert felállni. Így hát gyorsan szóltunk Jézusnak, akit egy kisfiú személyesített meg, és végtelen nyugalommal, felelőssége teljes tudatában, intett a tengernek és a szélnek, amik azonnal lecsendesedtek, és az ég kivilágosodott, vagyis kihúztam a sötétítő függönyt. A drámajáték után mindenki elmondhatta, hogy mit tapasztalt, és megbeszéltük, hogy a történetből megtanulhattuk, hogy Jézus mindig velünk van, mindig segít, csak ne felejtsük el kérni Őt.

BEFEJEZÉS

Mi katekéták, hitoktatók abban segítjük a gyermeket, hogy a „kegyelem segítségével kialakuljon benne egy olyan látásmód, mely a világot áttetszőnek látja, s így Isten titkát felfogja” (RANWEZ: 9.). Ezért ebben a rövid tanulmányunkban törekedtünk felvillantani az óvodai hitoktatás tényeit és lehetőségeit. Bízunk benne, hogy sikerült új szempontokat kínálnunk a szakmai reflexióhoz és missziós küldetésünkhöz. Végül Lugosi Margit soraival zárjuk gondolatmenetünket, melyek üzenetét magunkénak valljuk.

„Úgy érzem, hogy ennél a hivatásnál nincs szebb, vagy úgyis mondhatnám, hogy az egyik legszebb hivatás bevezetni a gyermekeket a Szeretet világába. Igaz, hogy ezek még csak lehetőségek, és talán parányi magocskáknak tűnnek, amelyeket elültetünk szívükben, de később erre az alapra lehet építeni és a Végtelen Szeretet reményét hordozzák magukban. Igaz, még csak kószolgatják ez életformára nevelés ízeit: akkor is igazi szív-öröm bevezetni, elindítani őket; s hogy később lesz-e majd szívükben ebből kinyíló virág, vagy maradandó gyümölcs, ebben szívből reménykedhetünk.” (LUGOSI 1993: 14.)

IRODALOM

- Biblia (2015): *Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás*. Szent István Társulat, Budapest.
- DIÓS ISTVÁN (2007, szerk.): *Gravissimum Educationis – Nyilatkozat a keresztyén nevelésről*. In: *A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai*. Szent István Társulat, Budapest. 377–389.

- KOCSIS IMRE (2019): *Bevezetés az Újszövetség könyveibe*. Szent István Társulat, Budapest.
- LÉON-DUFOUR, XAVIER (2008): *Az Újszövetség értelmező kéziszótára*. Új Ember Kiadó, Budapest. gyermek szócikk: 242–243.
- LUGOSI MARGIT (1993): *A mennyei kiskert előtere*. Magánkiadás, Vác.
- RANWEZ, PIERRE (é. n.): *A kisgyermek vallási nevelése*. Jel-Aggiornamento, Budapest.
- SCHNEIDER, THEODOR (2002, szerk.): *A dogmatika kézikönyve második kötet*. Vigilia Kiadó, Budapest.
- ÚJ EVANGELIZÁCIÓ PÁPAI TANÁCSA (2022): *A katekézis direktóriuma*. Szent István Társulat, Budapest.
- <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Utolsó megtekintés: 2024. október 1.)
- <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (Utolsó megtekintés: 2024. október 1.)
- <https://www.magyarKurir.hu/hirek/-jojj-kovess-engem-karmelita-lelkisegu-kateketikai-modszer-gyerekeknek> (Utolsó megtekintés: 2024. október 1.)
- <https://romkat.ro/2024/02/25/ahol-a-szentlelek-a-hitoktato/> (Utolsó megtekintés: 2024. október 2.)
- <https://vira.hu/2018/03/23/lelekapolo-padlokepes-foglalkozas/> (Utolsó megtekintés: 2024. október 1.)
- <https://www.irisro.org/pedagogia2018januar/16BenceneFeketeAndrea.pdf> (Utolsó megtekintés: 2024. október 1.)

ADORJÁN KATALIN – HODICSKA TIBORNÉ

Katolikus gyökerek Meixner Ildikó pedagógiai szemléletében

MEIXNER ILDIKÓ ÉLETE

Meixner Ildikó a 20. századi magyar pedagógia és gyógypedagógia kiemelkedő alakja.

1928-ban született Szombathelyen. Szülei pedagógusok voltak: édesanyja tanítónő, édesapja gyógypedagógus. Gyermekéveit Szombathelyen, Sopronban és Budapesten töltötte. Középiskolás korában a családja a front elől Németországba menekült, Meixner Ildikó ott érettségizett, majd a müncheni orvosi egyetemen kezdett tanulni.

A háború után hazatértek, azonban az akkori Magyarországon nehezen boldogultak az értelmiségi származású emberek. Minden vagyonukat elvesztették, „osztályidegenné” váltak, lakhatásuk bizonytalanná vált. A politikai viszonyok miatt nem folytathatta egyetemi tanulmányait, hiába felelt meg kiválóan az orvosi egyetem felvételi vizsgáin többször is.

Édesapja nyomdokaiba lépve a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolát végezte el, majd az ELTE pszichológia és logika szakára járt.

Az ötvenes években rövid ideig tanársegédként dolgozott az ELTE Logika Tanszékén, amit 1956-ban feloszlattak, az ott dolgozókat pedig elbocsátották.

1957-től már a gyógypedagógia területén munkálkodott, értelmileg sérült, beszédhibás, illetve nem beszélő gyermekekkel kezdett foglalkozni. Emellett kutatómunkát végzett a normál beszédfejlődés területén. A Pikler Emmi által vezetett Lóczy Lajos utcai Csecsemőotthonban rendszeresen megfigyelte, lépésről lépésre követte, jegyzőkönyvezte a gyermekek hangadásának, beszédének fejlődését, szókincsük, mondatalkotásuk alakulását születéstől kezdve. A két intézményben szerzett tapasztalatai alapján kidolgozta a beszédzavarban szenvedő gyermekek diagnosztikai eljárását, majd a terápia lépéseit (MEIXNER 1955/2004). Ezek a mai napig érvényesek, használatosak a logopédusok, gyógypedagógusok körében.

Munkája során azt tapasztalta, hogy sok esetben az organikus háttérűnek vélt vagy pszichés trauma alapú dadogás mögött valójában a rossz iskolai teljesítmény áll – ezek a gyermekek nem tudtak az elvárt szinten olvasni, írni. Ekkor kezdett foglalkozni az olvasás-, írástanulás, illetve -tanítás problémáival, módszertani lehetőségeivel. Magyarországon elsőként alakította ki a diszlexiás gyermekek vizsgálati protokollját, ami lehetőséget biztosít a megfelelő diagnózis felállítására. Ezzel párhuzamosan kidolgozta a diszlexiás gyermekek számára alkalmas tanítási módszert, mellyel képesek az olvasás, írás terén jelentkező nehézségek megelőzésére és korrekciójára. Az olvasástanítási metodika kipróbálása során az is bebizonyosodott, hogy a harmonikusan fejlődő gyermekek számára pedig megkönnyíti az írott nyelv elsajátítását.

A Meixner-módszer a magyar pedagógia és gyógypedagógia maradandó értéke. Meixner Ildikó iskolát teremtett, követői a mai napig eredményesen alkalmazzák a róla elnevezett olvasás- és írástanítási módszert.

Módszerét széles körben megosztotta mind a gyógypedagógusokkal, mind pedig óvodapedagógusokkal, tanítókkal, tanárokkal az olvasástanítás sikerességének előmozdításáért – és főként az érintett gyermekek érdekében. Publikációi (MEIXNER 1955/2004, 1981, 1984, 1993/2000, 1995; MEIXNER–JUSTNÉ KÉRY 1967) a mai napig segítik a pedagógusokat.

Munkásságát több díjjal, kitüntetéssel is elismerték, többek közt Kempelen Farkas Emlékéremmel és Apáczai Csere János-díjjal. A tudósnek kijáró elismerésnek örvendett külföldön is. Több nyelven beszélt, előadásokat tartott Németországban, Hollandiában, Angliában, Romániában, Moldáviában. A közép- és kelet-európai országok közül az ő érdemeinek köszönhetően hazánk elsőként lett tagja az EDA-nak (European Dyslexia Association). 1997-ben kandidátusi címet szerzett. Legnagyobb sikerének azt tartotta, hogy módszere tankönyvcsaládként testet öltött „Játékház” címmel 1993-ban, és az első kiadás óta folyamatosan magas példányszámban megjelenő ábécéskönyv feladatlapokkal, borítékos feladatokkal, illetve írásfüzetekkel.

Meixner Ildikó rendkívüli intelligenciája, felkészültsége, szakmai alázata, gyermek-szeretete, empátiája, munkabírása, karizmája a mai napig összetartja tanítványai közösségét, a „meixnereseket”. Iskolát alapított a szó valódi és átvitt értelmében. 2000-ben tanítványi körével együtt életre hívta a Rákospalotai Meixner Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolát, amely a mai napig működik, idén kezdve meg 25. tanévet. Ebben az iskolában nyelvi és/vagy beszédbeli nehézségekkel küzdő tanulók tanulhatnak inkluzív keretek között.

Rövid betegség után 2000-ben hunyt el. Posztumusz megkapta a Köztársasági Érdemrend Ezüst fokozatát Göncz Árpád köztársasági elnöktől.

KATOLIKUS GYÖKEREK PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETÉBEN

Meixner Ildikó vallását gyakorló római katolikus volt. Vallásos neveltetése, hitbeli meggyőződése már egészen fiatal korában kialakult, hite központi szerepet játszott életének minden szakaszában. Az 1980-as évek végén katolikus teológusi képesítést szerzett. Világi hivatása mellett egyházi szolgálatot is végzett. Hittant oktatott, kórházakban betegeket látogatott. Vallásos elköteleződése közösségi szerepvállalásában is megnyilvánult: segítette az egyházi iskolák pedagógiai tevékenységét, közvetlen gyakorlati segítséget nyújtott, tanította az oktatásban részt vevő gyermekeket, különösen a hátrányos helyzetűeket.

Hite szerint élt, napi szinten járt templomba, mindenkihez keresztény emberként fordult. Szakmai alapelvei mellett szilárdan kitartott. Gyógypedagógusi munkája során is érvényesült a hitéből és keresztény meggyőződéséből fakadó szemlélete, hiszen pedagógiai módszere nem egyszerűen technikai megoldásokat jelentett az olvasás tanításában: embersége, toleranciája diákjai számára erkölcsi és lelki támaszt is nyújtott.

Száma az oktatás nem csupán egy szakmai feladat volt, hanem misszió – ez a küldetéstudat vezérelte őt munkája során.

Plébániai közösségét nagymértékben támogatta anyagilag is. Része volt a Regnum Marianum-templom újrateremtésének. Vagyonát a katolikus egyháznak adományozta.

PEDAGÓGIAI HAGYATÉKA

Meixner Ildikó módszertana több területet is érint. Metodikája kiterjedt a beszédet, nyelvet, írást és olvasást érintő nehézségek felismerésére, megelőzésére és kezelésére egyaránt.

Elsőként alakított ki a beszélt és írott nyelv elsajátításának eltérései terén olyan vizsgálati protokollt, melynek alapján a gyermek diagnózisa biztosan felállítható. Szókincs-vizsgálatokat, olvasólapokat szerkesztett, amelyeket a mai napig használnak.

A diagnosztikára alapozva felépítette a beszédindítás és beszédfejlesztés módszertanát. Kidolgozta a diszlexiát megelőző, valamint a diszlexiás gyermekek olvasás-, írástanítását segítő alapelveket és módszereket. Ezek a metodikai pillérek a nagyobb, felsős gyermekek szaktárgyi tanításában is sikeresen alkalmazhatók.

A módszer alapelvei, pedagógiai szemlélete nem kötöttséget jelent, hanem egy eszköz- és keretrendszert ad, ami biztosítja a csoporton belül az egyes tanulók hatékony tanítását. Ebben a folyamatban Meixner Ildikó nagy fontosságot tulajdonít a pedagógus személyiségének, felkészültségének, kreativitásának. A gyermeknek éreznie kell a feltétel nélküli elfogadást, törődést, szeretetet, azt, hogy hiszünk a fejleszthetőségében, de vannak (reális) elvárásaink is. Figyelemmel kísérjük az életkori és diagnosztikai mutatókat, valamint a gyermek személyiségét, egyéni érdeklődését.

Meixner Ildikó a tanítási folyamatokban kiemelkedő és elsődleges fontosságúnak tartotta a beszédfejlesztést, a helyes nyelvhasználat kialakítását, hiszen ezek az iskolai sikeresség, az iskolában való bevalás és a szövegértő olvasás kulcstényezői. Az általa kidolgozott módszertan a beszédfejlesztés során a tipikus nyelvfejlődés természetes folyamatára épít. Lépésről lépésre következetesen vezet ezen az úton végig a gyermeket, sokat kérdez, beszélgeti a tanítványt. Ezzel csökkenti a képességbeli és szociokulturális egyenlőtlenségeket.

A Meixner-módszer gyermekközeli, épít a játékosagra, cselekvésbe ágyazott feladatokat oldat meg. A borítékos feladatokkal a gyerekek jól motiválhatók, játéknak fogják fel, szívesen végzik ezeket, így a módszer a pedagógus és a gyermek munkáját is segíti. A feladatok előnye, hogy könnyen átdolgozhatók digitális oktatójátékokká.

A tantárgyi szakszókincs elsajátításának segítése mellett nagy hangsúlyt kap a lényegkiemelés, vázlatkészítés, mivel a jól kialakított tanulási sémák megkönnyítik a gyermek számára az ismeretsajátítást. A feladatok felépítésének logikáját megértve diákjaink gyakran maguknak is készítenek meixneres eszközöket az önálló tanuláshoz.

Meixner Ildikó munkája nem csak a diszlexia kezelésére fókuszált, hanem hozzájárult ahhoz is, hogy a pedagógusok jobban megértsék a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek sajátos igényeit. Szakmai tevékenysége révén a diszlexia és más tanulási nehézségek kezelése Magyarországon hatékonyabbá és szélesebb körben elérhetővé vált. Módszerét az általa létrehozott Meixner Alapítvány munkatársai oktatják képzéseken, akkreditált tanfolyamokon, a gyógypedagógia területén pedig alapvető tananyagnak számít.

Meixner Ildikó úttörő munkája eredményeként nagyon sok gyermek sikeresen sajátította/sajátíthatja el az olvasás és írás alapjait. Elfogadó és fejlődésre ösztönző pedagógiai szemlélete hidat épít és lehetővé teszi a harmonikus és atipikus fejlődésű gyermekek integrált nevelését-oktatását.

Meixner Ildikó rendkívüli szakember, rendkívüli Ember volt!

IRODALOM

- MEIXNER ILDIKÓ (1955/2004): *A beszédnevelés és a beszédfejlesztés kézikönyve. A Meixner-féle beszédfejlesztés módszertana*. Meixner Alapítvány, Budapest.
- MEIXNER ILDIKÓ (1981): A dyslexiás gyerekek felismerése és a reedukációs csoportok vezetésének elvei. Referátumok. *Magyar Fonetikai, Foniátriai és Logopédiai Társaság Kongresszusa*, Makó. 1–7.
- MEIXNER ILDIKÓ (1984): Eszköz- és játéksorozat dyslexia javításához. *Köznevelés* 40/38. 21–24.
- MEIXNER ILDIKÓ (1993/2000): *A dyslexia prevenció és reedukáció módszere*. (3. kiadás.) Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- MEIXNER ILDIKÓ (1995): *Kandidátusi tézisek*. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/modszer/dyslex2/meixner2.htm> (Utolsó megtekintés: 2024. szeptember 14.)
- MEIXNER ILDIKÓ – JUSTNÉ KÉRY HEDVIG (1967): *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

A Mesefonal-módszer gyakorlatának bemutatása

BEVEZETÉS

A Pendula Óvodában dolgozom óvodapedagógusként immár negyedik éve. A II. kerületben található óvoda a Világszép Alapítvány saját, inkluzív szemléletű óvodája, amely 2018 őszén nyitotta meg kapuit. Az alapítvány a családjukból kiemelt, állami gondoskodásban élő gyermekeknek nyújt kapaszkodót az „élet viharjaiban”. A Világszép-gyermekeket ötféle program által támogatják: személyes mentorálást biztosítanak, nyári táborokat és foglalkozásokat szerveznek, a gyermekotthonokba járnak mesélni esténként, illetve az óvodát működtetik. Az óvodában három csoport működik, mindegyik csoportba két-három gyermekotthonból érkező gyermek is jár a családból érkező gyermekek mellett.

Az iskolára hangolódó csoportban alkalmazzák a Mesefonal-módszert, amely különösen jó alkalmat biztosít ahhoz, hogy a gyermekek a szeretetteljes, biztonságos környezetben megélhessék és kifejezhessék érzelmeiket, a pedagógusok és társaik előtt meghallgatásra, elfogadásra találjanak. A történetmesélés, történetjátászás segít az élmények feldolgozásában, az események, önmaguk és mások megértésében. A különleges történetek által a gyermekek megtapasztalhatják, hogy mennyire mások vagyunk, vagy épp hasonlóitunk – milyen színes a világ.

A MÓDSZER TÖRTÉNETI ALAPJAI – AVAGY A „HELICOPTER STORIES”

A Mesefonal, eredeti nevén „Helicopter Stories” Vivian Gussin Paley (1929–2019) kidolgozott módszere, mely által kiváló megfigyelője és hallgatója lehetett a kisgyermeknek. Paley pedagógus volt, aki az egész munkássága alatt hitt a mesemondás, történetmesélés erejében. Több intézmény alkalmazta és alkalmazza mesélési és színészi módszereit, mint például Bostonban is, ahol akkoriban az állami iskolarendszer tantervébe is beillesztették azt. Paley 37 évig tanított és egyedüli óvodapedagógusként elnyerte a MacArthur-díjat 1989-ben, hatvanévesen. Elismert író volt, 13 könyvet írt.¹

¹ Vivan Paley munkásságának összefoglalója itt érhető el: <https://www.nytimes.com/2019/08/01/education/vivian-paley-dead.html>

A „Helicopter Stories” elnevezés az egyik könyvéhez köthető, amit 1979-ben írt és *The Boy Who Would Be a Helicopter* a címe. A könyvben Paley egy autista kislányról ír, aki úgy gondolta, hogy ő egy helikopter és annak is tette magát, megzavarva és ellehetetlenítve ezzel Paley tevékenységét. A fiú körbejárta a „színpadot”, hangosan forgatta a helikopterlapátjait és sírásával félbeszakította más gyermekek történeteit. Paley ahelyett, hogy kizárta volna a kislányt, segítette bekapcsolódni neki más gyermekek történeteibe. Ezt egy egyszerű kérdéssel tette: „Van helikopter a történetedben?” A kislány sokáig magányos volt, de ezután kevésbé volt elszigetelt, „csupán” annak köszönhetően, hogy szerepelhetett más gyermekek történeteiben. Paley támogatta beilleszkedését a közösségbe, és így kapcsolatot tudott teremteni a gyermekekkel és tanárokkal.

A „Helicopter Stories” egy gyermekközpontú megközelítés a 2–7 éves korú gyermekek számára, legalapvetőbb lényege, hogy a pedagógus gyermekektől származó történeteket jegyez fel és később segít nekik eljátszani azokat a társaikkal együtt.

Vivan Paley azt vallotta, hogy ez a fajta történetmesélés, történetjátszás jelentősen befolyásolhatja a gyermek tanulmányi és társadalmi növekedését. A történetmesélés segíthet megérteni az őket körülvevő világot, közben magukat és másokat is megismernek. A tevékenység a társakkal való együttműködést támogathatja. Hozzájárulhat különböző nyelvek elsajátításához. Tehát elmondható, hogy tanulás és fejlődés történhet általa. A játék mellett egy olyan tevékenységként tekintett rá, melyet minden kétévesnél idősebb kisgyermek élvez és igényel. Paley hitte, hogy minden kisgyermek mesemondó.

Kidolgozott módszerének egyik követője Trisha Lee, aki 1999-ben meglátogatta Paleyt Amerikában, hogy tanulmányozhassa munkásságát. Ezután Trisha nagy vágya volt, hogy Paley módszerét az Egyesült Királyságban kidolgozott saját programjába is beépíthesse. A találkozás mély barátsághoz vezetett, és mindvégig motiválta Trishát, hogy a „Helicopter Stories” úttörője legyen az Egyesült Királyságban. A húsz év alatt Trisha is megtapasztalta, hogy milyen fontos a kreatív, gazdag nyelvi környezet a korai oktatásban, és hogy a történetmesélés értékteremtő. Ennek kialakításához, alkalmazásához nyújt kapaszkodót más pedagógusoknak képzésein², illetve a COVID–19 óta online képzései során. Számos cikket és könyvet írt a témában.³

² Betekintő videó Trisha Lee képzéséről: <https://www.youtube.com/watch?v=38CXtfZULSg>

³ Trisha Lee programjának összefoglalója ezen a linken érhető el: <https://helicopterstories.co.uk/courses/helicopter-stories-on-demand/#learndash-course-content>

A MÓDSZER BEMUTATÁSA

A történetmesélés, történetjátszás úgy kezdődik, hogy a pedagógus elővesz egy A5 méretű lapot, erre leírja azt a történetet, amit a gyermek elmond neki. Majd a pedagógus mondatról mondatra megismétli a történetet. Ezután egy nagy, négyzet alakú színpadot készít a padlóra maszkolószalagból, a történetet itt fogják eljátszani. A pedagógus megkérdezi a történetmesélő gyermektől, hogy melyik szereplő/tárgy/épület lenne szívesen. Elindul a történet felolvasása és a pedagógus más gyermekeket is meghív közben a történet eljátszására. A végén megtapsolják a szereplőket.

A módszernek van egyfajta szokás- és szabályrendszere. Ezeket feltétlenül ismerniük kell a pedagógusoknak. Vivan Paley és Trisha Lee is írnak erről könyveikben, illetve sok cikk és videó⁴ található az interneten a módszer sajátosságairól. Két könyvet emelnék ki ezek közül: Vivan Paley *The Boy Who Would Be a Helicopter* és Trisha Lee *Princesses, Dragons and Helicopter Stories* című könyvét.

A legfontosabb talán az, hogy a gyermekek megélhetik teljes kreativitásukat, használhatják fantáziájukat. A pedagógus nem szól a történetmesélés közbe és nem javítja ki az esetleges nyelvtani hibákat, csupán narrátor szerepben lehet. A történetjátszásnál semmilyen „követendő példát” nem mutat be a gyermekeknek, mert akkor az csupán utánozás lenne, hagyja, hogy a képzeletük szárnyra keljen (mindenki tetszés szerint értelmezhesse, eljátszhassa). Amit tehet, az az, hogy esetleg támogató, segítő kérdéseket tesz fel a gyermekeknek a történet eljátszásakor. Például: az adott szereplőnek milyen hangja volt vagy hogyan mozgott.

Elengedhetetlen a bizalom, hisz a gyermekek megélhetik, hogy valóságos, helyénvaló ötleteik vannak, és ezeket a pedagógus és társaik elfogadják, tiszteletben tartják.

A történetmesélés lehet közvetlenül a történetjátszást megelőzően minden gyermek előtt vagy a nap folyamán bármikor kétszemélyes helyzetben (pedagógus-mesélő). Fontos, hogy még aznap játsszák el az elmondott történetet.

A gyermekek egy idő után megtanulják, hogy milyen hosszúságú lehet a történetük (az A5 méretű lap vonalazott soraihoz igazodva). A pedagógus dolga, hogy figyelmeztesse őket, ha lassan a történet lekerekítésére kerül a sor.

A pedagógusnak nyitottnak, empátikusnak és elfogadónak kell lennie. Türelmes magatartást kell nyújtania a tartózkodóbb, félénkebb, szótlanabb gyermekek felé. Őket

⁴ Trisha Lee – a módszer sajátosságai a gyakorlatban: <https://www.youtube.com/watch?v=UkJl8dyzRQQ>

kérdésekkel segítheti. A gyermekeknek mindig legyen lehetőségük „csak szemlélőként” részt venni a tevékenységben, ugyanakkor a pedagógusnak meg kell éreznie azt a pillanatot, amikor fontos, hogy a lehetséges szerepbelépést tudja biztosítani számukra.

Különös figyelmet kell fordítania az eltérő képességű gyermekek felé, feltétlen szükség van tudatos differenciálásra, hiszen előfordulhat, hogy az egyikük csak egy szót mond, akkor azt az egy szót jelenítik meg.

Ez a módszer a gyermekek számára egy eszközzé válhat a világ megismerésében. Egy-egy nehéz élethelyzet, családi állapot, esemény megértésében és feldolgozásában is segíthet (például halál, válás, baleset...), illetve nyújthat számukra új perspektívát, más nézőpontot.

A gyermekeknek autonómiát ad, mert kapnak lehetőséget arra, hogy bármilyen történet, mese megszülethessen a képzeletükben. Kreativitást nyújt, mert például egy apuka szerepet számtalan módon el lehet játszani. Különböző ötleteket is kapnak egymástól, gyakran utánozzák egymást, így egymástól és egymásról is tanulnak.

Csoportkohéziós ereje van, formálja a közösséget, hiszen a problémahelyzeteket együtt oldják meg, ehhez pedig megfelelő kommunikáció szükséges. Így a kommunikációs képességük is fejlődik közben, bővül a szókincsük és az anyanyelvet is elsajátítják.

A mai modern világban ritkán látják a gyermekek kézzel írni a felnőtteket, pedig ez hozzájárul, hogy megtapasztalják a hallott és az írott szöveg kapcsolatát. A későbbi írástanulást is támogatja. A történetmesélés, történetjátás tehát sokoldalúan fejleszti a gyermekek képességeit.⁵

A MÓDSZER MAGYAR VONATKOZÁSA

Az ELTE TÓK Óvodapedagógus képzése alatt találkoztam először a Mesefonal-módszerrel, az akkori gyakorlatvezető mentorom és mostani vezetőm, Bavalics Laura közvetítésével, aki 2011-ben találkozott először a módszerrel, amikor részt vett a Magyar Drámapedagógiai Társaság szervezésében egy workshopon, aminek vezetője Tony Horitz, angol drámapedagógus volt. Ő mesélt a Helicopter Stories-ről, ami annyira megtetszett Laurának, hogy utána Vivan Paley összes könyvét elolvasta. Ezután megismerkedett Trisha Lee munkásságával, tiszta forrásként tekintett rá a módszerrel kapcsolatban, hi-

⁵ A módszerről és sokoldalú fejlesztő hatásáról: <https://www.famly.co/blog/once-upon-a-helicopter-story>

szen ő ismerte személyesen is Paleyt. Trisha egyik könyvét olvasta, amit igazi módszertani útmutatónak tartott, hiszen lépésről lépésre mutatja be a módszer alkalmazásának lehetőségét, buktatóit, sikereit, hatékonyságát. A Pendula Óvoda tervezésekor több online konzultációja is volt vele, nagyon nyitottnak és együttműködőnek ismerte meg.

Laura beépítette Paley történetjátékos módszerét az óvodai csoportjába, illetve meseműhelyeibe. Később pedig óvodapedagógus/pedagógus hallgatóknak is bemutatta képzések, műhelyek alkalmával. A módszert egyedül ő alkalmazza Magyarországon, mivel magyar szakirodalma nincsen még, ezért nem is olyan ismert.

Laura szerette volna, ha van egy magyarul jól érthető neve a módszernek. Egyrészt azért, hogy a gyermekek számára könnyen tudja közvetíteni és beépíteni a napirendbe. Másrészt a felnőttek számára, hiszen többlépcsős magyarázatra lenne szükség a „Helicopter Stories” elnevezés használata esetén. A Mesefonal egyrészt a magyar kifejezésből született – *szőjük a mese, történet fonalát* –, másrészt pedig azért is ez lett a neve, mert kezdetben nem maszkolószalagot ragasztott le, hanem egy fonalat gombolyított le, és ezzel formálta meg a színpadot a szőnyegen.

MESEFONAL A PENDULA ÓVODÁBAN

Az óvodában projekt módszerrel dolgozunk⁶, a projektek címe mindig egy-egy mesecím, ami jelzi, hogy a különböző tevékenységeket bizonyos mesék köré szervezzük. A tervezésnél a verselés, mesélés tevékenységterület mindig meghatározó kiindulási alap, amit sok-sok drámajátékkal egészítünk ki. Az óvodapedagógusok minden nap mesélnek a gyermekeknek szertartásszerűen a csoport számára készített, egyedi mesetakaróval. A sok mesehallgatás mellett nagy hangsúlyt helyezünk arra, hogy a kisgyermekek is megoszthassák saját élményeiket, gondolataikat, tapasztalataikat. Ennek teret ad a Beszélgetőkör, amely a napi ritmus része.

Az óvoda két vegyes korosztályú (Stella és Luna) csoportban és egy iskolára hangozó (Pendula) csoportban fogadja a gyermekeket. A pedagógusok és fejlesztő szakemberek kiemelt célja a gyermekek óvodából iskolába való átmenetének segítése. Ennek érdekében az óvoda a legidősebb korosztály számára sajátos módszertant dolgozott

⁶ A Pendula Óvoda Pedagógiai Programja az alábbi linken érhető el: https://pendula.hu/wp-content/uploads/2022/11/Pendula-Pedagogiai-Program_2022_11_21.pdf

ki, mely magába foglalja a differenciált tárgyi feltételeket és a napirendet. A Mesefonál-módszer – mint tevékenység – része is ennek a módszertannak. A Mesefonalat a napirend részeként minden délután, a csendes pihenő és az uzsonna után az óvodapedagógusok vezetik. A tevékenységhez félrehúzzák a csoportszobában a szőnyeget és a földre ragasztott maszkolószalag által meghatározott területet használják színpadként. Egy délután során két-három gyermek kerül sorra, akik kitalálnak és elmondanak egy saját történetet, mesét. A pedagógus csupán narrátorként vesz részt a mesélésben (szó szerint lejegyzí, majd felolvassa az elhangzott történetet), a gyermekek pedig egy rögtönzött, mimes játék formájában eljátszzák azt.

A lejegyzett Mesefonál-történetek közül kiválasztottam egyet, hogy konkrét példa segítségével bemutathassam a módszer gyakorlati megvalósítását. A kislány meséje így hangzott: „Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy kismadár, aki az anyukájával élt. Együtt laktak egy messzi fán. Egyszer a madár úgy döntött, hogy keres magának egy barátot. Az egy *malac* volt, akivel nagyon jóba lettek. Sokszor találkoztak egymással. Így éltek.”

Miután az óvodapedagógus lejegyezte az A5 méretű papírra a mesét, megkérdezte a kislányt, hogy melyik szereplő szeretne lenni a történetében. A kislány a malacot választotta, így a történet elindításaként kiválasztott a pedagógus egy gyermeket, aki a madarat játssza majd el a „színpadon”. A pedagógus elkezdte felolvasni a történetet és közben a kisgyermek úgy csinált, mint egy madár, a kezeit szárnyként lengette és azt mondta: „Csip, csirip”. Amikor a pedagógus az „anyukájával élt” részhez ért, megkért egy másik kisgyermeket, hogy játssza el az anyuka szerepet. A két gyermek összebújt, megölelték egymást. A pedagógus kiválasztott egy másik gyermeket, aki felállva a nagy fát jelenítette meg. A játzókat figyelő gyermekeket a pedagógus arra kérte, hogy jelenítsék meg együtt azt az erdőt, amiben a nagy fa és a madarak élhettek. A gyermekek ekkor magasra nyújtották kezeiket, ki-ki a szellő mozgatta ágait is megjelenítette. Ezután a madarat játzó gyermek elbúcsúzott az anyukájától és behívta a történetet kitaláló kislányt, aki a malac szerepet választotta. Ketten eljátszották, hogy hogyan élnek együtt, boldogan. Amikor véget ért a történet felolvasása és egyidőben a történet eljátszása, a pedagógus és a gyermekek megtapsolták a szereplőket.

TAPASZTALATOK A MÓDSZERREL KAPCSOLATBAN

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán drámapedagógia szakirányú továbbképzésen folytatott tanulmányaim lezárásaként a szakdolgozatomat is a Mesefonalról írtam. A dolgozatom alátámasztotta, hogy a Mesefonal-módszernek szerepe lehet a gyermekek élményeinek, érzelmeinek feldolgozásában, hiszen az általam elemzett Mesefonal-történetek (jól ismerve a gyermekeket) mindig párhuzamba állíthatók voltak a gyermekek átélt eseményeivel, érzelmeivel. A történetekben visszatérő motívumok, szimbólumok megléte és jelentéstartalma is ezt bizonyította.

Minden gyermek történeteiben megjelentek valós személyek nevei, általában a hozzájuk közel álló óvodai barátok, pedagógusok és családtagok nevei. Ez azt támasztja alá, hogy a kitalált mesék róluk és a közvetlen környezetükről szólnak, tehát a módszer az élményeik, érzelmeik feldolgozásában segíthet.

A legtöbbször előforduló „történetszál”, meghatározó téma a család volt. Az oka valószínű az, hogy az óvodáskorú kisgyermekeknek a legfontosabb az őket körbe ölelő szociális háttér, mely az érzelmi biztonságot jelenti, kielégítve a szeretet iránti szükségletet.

Minden gyermek egyes történeteiben megjelent központi témaként a barátság, a barátkeresés mikéntje, a társas kapcsolódások. Ebben az életkorban különösen fontos számukra a közösség, a szociális kapcsolatok kialakítása, melyet a család mint a szocializáció elsődleges színtere után az óvodában tapasztalhatnak meg.

Szinte minden kisgyermek történetei között találtam olyat, amelyben a Pendula Óvodát említik egy biztonságos, szeretetteljes helyként, amely fontos közösséget jelent számukra. Az óvoda mellett többször megnevezték az óvodapedagógusokat is, akikhez szoros kötelék fűződik.

Minden gyermek „nagy utat” jár be a történeteket tekintve, az első történetmesélések alkalmával leginkább csak egy-egy szót, egy-egy mondatot mondanak kevés összefüggéssel, de az alkalmak és az év előrehaladtával egyre választékosabban mesélnek, gyakorlottá válnak. A történetek hosszúsága, a szereplők száma nő és a történetek cselekménye fantáziadúsabbá, bonyolultabbá válik. Mindezeket elsősorban a gyermek képességei, családi körülményei és élményei határozzák meg, viszont a fejlődés egyértelmű mind a kommunikációs, mind a kognitív és szociális képességek területén is.

A gyermekek megélhetik a szabad önkifejezést, melyet a módszer biztonságot adó keretrendszere tesz lehetővé. A módszer eszköz a gyermekeknek, a saját élményeikkel, érzelmeikkel való munkához, hiszen az élethelyzetük, aktuális érzelmeik megjelennek a mesékben és a történetmesélés, történetjátászás visszatérő lehetősége segíti a feldolgozás folyamatát. Az átélt traumák, konfliktusok feldolgozását lendítheti előre azzal, hogy biztonságos környezetben megélhetik (akár újra) a haragot, szomorúságot, ugyanúgy, ahogy az örömteli eseményeket, pozitív érzelmeiket is. Erre egy nagyon találó eset, amikor egy kislány története „a kutyaért harcolt két szuperhős” volt, majd a kislány a kutya szerepet választotta és játszotta el, a csoport pedagógusai számára nem sokkal ezután derült ki, hogy a lány szülei épp elválnak.

A Mesefonal-történetek elemzése rendkívül érdekes és értékes volt számomra, és most megosztanék néhány általános tapasztalatot. A gyermekotthonból érkező gyermekek nagy részénél valamilyen formában megjelenik az „elvitték” motívum – „jött egy autó és elvitték (az adott szereplőt)”. A kiegyensúlyozott családban élő gyermekek meséjében pedig a kert, a virágok, a családi hármas, a fehér paripa is jelen van. A több óvodát megjárt gyermekek történeteiben általában megjelenik a korábbi elutasítás és az új elfogadás élménye – „Nem volt barátja, nem akartak vele játszani, de jött egy segítő, vagy, valaki rátalált és hazavitte”. Persze a fenti példákat mindig elemelik a gyermekek a valóságtól, többnyire állatszereplőket használnak a meséikben.

A Mesefonal-történetek mind különlegesek, sokszínűek és egyediek, ahogyan a mesemondó gyermekek is. Erre a sokszínűsége a Pendula Óvoda, a benne dolgozó pedagógusok (jómagam is) kincsként tekintenek és legfőbb célkitűzésük, hogy az óvoda nyitott, befogadó és elfogadó hely lehessen minden család és gyermek számára. A Mesefonal-módszer is ezt szolgálja, hogy jobban megismerjük és elfogadjuk önmagunkat, másokat, a világot.

Az írásomat az egyik kisgyermek Mesefonal-történetével szeretném lezárni: „Ez egy varázsdíó. Ha rossz a kedved, azt kell mondani, hogy: –Pendula! És utána jó lesz.”

IRODALOM

- BAVALICS LAURA (2022): *Pendula Óvoda Pedagógiai Programja*. Budapest.
- BRONAGH, KATHLEEN MCGEARY: *One upon a helicopter story*. <https://www.family.co/blog/on-ce-upon-a-helicopter-story> (Utolsó megtekintés: 2024. december 14.)

- LEE, TRISHA: *Helicopter Stories, Letting Imagination Fly*. <https://www.youtube.com/watch?v=UkJl8dyzRQQ> (Utolsó megtekintés: 2024. december 14.)
- LEE, TRISHA: *Helicopter Stories – Storytelling and Story Acting in the Early Years Keynote*. <https://www.youtube.com/watch?v=38CXtfZULSg> (Utolsó megtekintés: 2024. december 14.)
- LEE, TRISHA: *Helicopter Stories On Demand*. <https://helicopterstories.co.uk/courses/helicopter-stories-on-demand/#learndash-course-content> (Utolsó megtekintés: 2024. december 14.)
- PALEY, VIVIAN GUSSIN (1991): *The Boy Who Would Be a Helicopter*. Harvard University Press, United States of America.
- Pendula Óvoda: *Pedagógiai szemléletünk, értékeink, pedagógiai programunk*. <https://pendula.hu/> (Utolsó megtekintés: 2024. szeptember 14.)
- The New York Times: *Vivian Paley, Educator Who Promoted Storytelling*. <https://www.nytimes.com/2019/08/01/education/vivian-paley-dead.html> (Utolsó megtekintés: 2024. szeptember 14.)

Belső kert

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola központi épületének kertje – egy hallgatói projektfolyamat tapasztalatai

„Alkosd és ápolj lelkedet, mint egy kertet, vigyázz az élet évszakaira, mikor a gyomlálás, a gazszedés, a trágyázás ideje van, s a másakra, mikor minden kivirul lelkedben, s illatos és buja lesz, s megint a másakra, mikor minden elhervad, s ez így van rendjén, s megint a másakra, mikor letakar és betemet fehér lepleivel mindent a halál. Virágozz és pusztulj, mint a kert: mert minden benned van. Tudjad ezt: te vagy a kert és a kertész egyszerre.” (Márai Sándor)

BEVEZETŐ

Van-e belső kertünk? Meg tudjuk-e fogalmazni ezt közösen egy külső, fizikai terület kapcsán úgy, hogy kifejezze gondolatainkat, lelkesedésünket és egyben egy közösség számára is érthető, élhető szabad teret adjon? Az alábbiakban két összekapcsolódó, egy-egy féléves kurzus tapasztalatainak áttekintése nyomán oktatóként, mentorként úgy gondolom, hogy a részt vevő hallgatók válasza a feltett kérdésre igen lett. Mélyreható kérdéseket tettek fel, alapos válaszokat kerestek, és mindeközben közösségi kertet álmodtak az AVKF központi épületének belső udvarára. Ez a minden szempontból úttörő jellegű kísérlet értékes, vélhetően szélesebb körben is érdeklődésre számot tartó eredményeket hozott, mind az oktatás, mind a közösségépítés területén. Valóban, ahogy az alábbiakban hallgatóink beszámolóját és tapasztalatait olvassuk, szívvel, lélekkel „vetették bele” magukat ebbe a feladatba, és érezhető, belátható, hogy egy beadandó hallgatói feladatból annál messze túlmutató, gazdag kert nőtt ki. Lépünk be!

A HALLGATÓK BEMUTATKOZÁSA

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán a 2022/23. tanévben első alkalommal indult *Zöld gondoskodás és digitális környezetpedagógia szakirányú továbbképzés* (a továbbiakban: *Zöld gondoskodás képzés*), amelyen nyolc hallgató kötelezte el magát amellett, hogy a fenntarthatóság és az emberi életminőség összefüggéseiről, környezetpedagógiai lehetőségeiről szerez tudást. A képzés olyan szakemberek felkészítését tűzte ki célul, akik a természethez kapcsolódó módszerek segítségével, a jelen korszerű technikáit alkalmazva pedagógiai, szaktanácsadó, vagy terápiás területeken hasznosíthatják a megszerzett ismereteket. Az első ízben jelentkezett csoport tagjai előzetesen a pedagógia, a kisgyermeknevelés, a mentálhigiéné, a szociális munka, a muzeológia, a geológia, a közgazdaság területein szereztek diplomát, a *Zöld gondoskodás képzés* témakörei részben vagy teljesen új ismeretanyagot jelentettek számukra. A hallgatók fő motivációja az volt, hogy gyakorlati tapasztalatok és rendszerszemléletű tudásanyagok által, saját szakmai munkájukban aktívan alkalmazható információkkal gazdagodjanak. A *Zöld gondoskodás képzés* hallgatóiként két összekapcsolódó kurzus keretében oktatónk vezetésével két féléven átívelő projektben dolgoztunk együtt arra fókuszálva, hogyan lehetséges az Apor Vilmos Katolikus Főiskola főépületének kertjét olyan térré alakítani, ahol a lehető legoptimálisabb körülmények teremthetők meg az iskolaközösség és a tágabb ökológiai közösség számára. Ebbe a szívvel-lélekkel, tudománnyal, cselekvő tettekkel áthatott folyamatba avatjuk be az olvasókat, bemutatva azokat a hatásokat, amelyek a szemléletünket alakították, lenyomatokat hagytak bennünk emberileg és kisközösségként a képzésünk során.

A KERT JELENTŐSÉGE NAPJAINKBAN

Globális krízis, fenntarthatóság

A 21. században a teremtett világot szerető és tisztelő emberek számára a legmélyebb aggodalmat az élő bolygó fennmaradásának veszélyeztetettsége jelenti, benne azzal a sűrűn szövött gazdasági, társadalmi krízissel, amely a teljes glóbuszra kiterjed és minden ember egyéni életében megjelenik. Civilizációnk fejlődése a természet törvényei-

nek ellentmondóan, a természeti kincsek feláldozásával megváltoztatta és elszakította az embereket a környezetüktől, növény- és állatársaiktól, a természeti folyamatok (meg)értésétől. A globális ökológiai rendszer komplex hálózatát befolyásoló és átalakító emberi tevékenységek kontrollvesztetté váltak, felülemelkedtek az élet alapvető tiszteletén és mára már veszélyeztetik a fennmaradást.

Pedig a teremtetéstörténetből lesűrődő parancs az ember számára nem szó szerinti uralkodás, hanem „lenni hagyni”, „művelni és őrizni”, „óvó gondoskodás” (LÁNYI 2021). Akkor tudunk a kiegyensúlyozott természetkapcsolatunkhoz visszatérni, fenntarthatóságot teremteni, ha az ökológiai rendszerrel igazságos, harmonikus, felelős, szükségletalapú viszonyt alakítunk ki (GYULAI 2014). Ezt pedig életszemléletünk átformálása alapozhatja meg. Az emberi lélek fejlődésével megszűnik a klímapusztítás (DITTRICH 2021). A természeti környezetükre közösségként – rokonként, családként – tekintő emberek, akik erősebb környezeti identitással rendelkeznek és a természetkapcsolatukat folyamatosan, aktívan megélik a lakókörnyezetük és a tudatos tevékenységeik által, azok a személyiségük belső működéseiben több erőforrással, lelki egészséget formáló tulajdonsággal rendelkeznek és a mentális jóllét magasabb fokán tudják élni az életüket (SZALAY 2023).

Egészség, közösség

A növényvilág nélkülözhetetlen a bolygón élők számára, részesei az időjárás folyamatoknak, a légkör és a klíma rendszerének, a talaj, a vízhálózat és a táj alakításának. Jelenlétükkel szolgálják az állatvilágot, táplálják őket, költőhelyet, bújóhelyet, védelmet teremtenek. A levegő tisztításával, a por szűrésével, a zajártalom csökkentésével, a párasítással, a hűtéssel, az árnyékolással, a fényvisszaveréssel, a sugárzás elnyelésével kiegyensúlyozzák környezetünk ártalmait.

Az emberi életminőségben olyan komplex hatása van a természetes környezetnek, a zöldterületnek, ami életévekben, megélhető életidőnkben mérhető egészségváltozást jelent. Egy egészséges, megfelelő növényzettel rendelkező kertben minden összefüggésben van, egyéni mikroklíma alakul ki az adottságoknak megfelelően, és ki tud alakulni egy harmonikus természetes-természetközeli egyensúly is (CSURCS 2023). Az élőlényekkel benépesült kert élménye, a gyengéd hangingerek, az elragadó esztétikai szépség, a változatos formavilág, a színek és illatok, az ízek megváltoztatják a hangulatot és harmonizálják szervezetünk létfontosságú működéseit.

A közösségi kertek mint innovatív közegek, egy közösségi összefogás által megújuló és fenntartott területen nyújthatnak egyéni fejlődést, felelősségvállalást, tanulást, együttműködést, összetartozást bármely generáció számára. Korszerű gondoskodás, alkotó részvétel egy földterületről, nivót hozva a civilizációs ártalmaktól szenvedők életébe, aktív bekapcsolódást nyújtva élő folyamatokba. Ami közösségi kertjeinkben történik, túlmutat a kertkapun, példát mutat környezettudatosságból, segíti társasági életünk minőségi emelkedését, közösségeink és társadalmunk fejlődését. Közösségteremtő képességénél fogva megsokszorozza az egyén lehetőségét, ápolja a kultúrát és egyúttal újat is teremt. Egészségesebb egyensúlyi mértékhez közelíti a megbombolt föld – növény – állat – ember harmóniát (GÓDOR 2023).

A terápiás kertek, kertterápiák, ökoterápiák, a természetalapú intervenciók lehetőségei gazdagságával segítséget nyújtanak az önismereti munkában, a pszichés problémák megelőzésében, a mentális jóllét megélésében. Kertjeink központi részei kulturális, spirituális fejlődésünknek éppen úgy, ahogyan alapkövei egészségünk és a természettel való egyensúlyunk fenntarthatóságának. *„A kert szimbóluma a földi Paradicsomnak, s a Kozmosznak, melynek középpontja az édenkert, továbbá előképe az égi Paradicsomnak, s jelképe a paradicsomi létnek megfelelő lelki állapotoknak.”*¹

A PEDAGÓGIAI MUNKA FOLYAMAT(OK) BEMUTATÁSA

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán megvalósított két féléven át tartó projektünk folyamatában arra igyekeztünk kreatív válaszokat adni, hogyan lehetséges a legoptimálisabb módon a meglévő zöldterületet közösségi kertté fejleszteni, az iskolaközösség és tágabb értelemben az élővilág közösségének a szolgálatába állítani, egy fenntartható, étellel teli térre alakítani.

¹ A kert. Részletek egy szimbólumszótárból. (Forrás: JEAN CHEVALIER--ALAIN CHEERBRANT: Dictionnaire des symboles. Seghers, Paris 1973—74.) Fordította: Keszthelyi Andrea. *Ökotáj* 2. sz. (1992.) <http://epa.niif.hu/00000/00005/00002/szimbol.html> (Utolsó megtekintés: 2025. március 25.)

Az 1. félév

Kertművelés és közösségi kertépítés kurzus

Az első félévben a *Kertművelés és közösségi kertépítés* kurzus előadásaiiban a szemléletünk keretei tágulhattak: a kerttörténettől az alapvető növényápoláson keresztül a kertek közösségi hatásaival és jó gyakorlatok megismerésével foglalkozhattunk. Louis Massignon francia tudós gyönyörű szavaival élve „*a Paradicsom egy kert, a kert egy Paradicsom*”² – ezzel az indító gondolattal jártuk be a kerttörténet mérföldkövei mentén az ember útját, az ősi életformáktól a földművelés kezdetein át, kultúrákon átívelő folyamatokon végig napjainkig. Megismerkedhettünk a „kert” sokszínű fogalmával, a kertészeti terápiás módszerekkel, hazai korszerű példákkal. Emellett olyan inspiráló eljárásokról hallhattunk, mint a permakultúra, az erdőkertek és a *Miyawaki*-erdők izgalmas világa. Olyan lehetőségekkel ismerkedtünk, amelyek támogatják kertjeinkben a természetes élőhelyek rendszereit, a biológiai sokféleséget és eszközrendszereket, melyek a természettel való innovatív kapcsolódásban segíthetnek, mint például a *landart* és a közösségi kertművelés. Kiemelt témánk volt a gyermeknevelés és edukáció terén jelentős szerepet betöltő tankert mint a környezeti nevelés, egészségfejlesztés és közösségépítés nagyszerű területe. Újszerű szakirodalmak és gondolatformáló, élvezetes filmek megismerésével, inspiráló kertművelők által kaptunk fontos információkat és motivációkat. Élménydús gyakorlati napot tölthettünk Szokolyán, ahol a település közösségi fenntartású zöldterületeit és iskolakertjének felépítését is alaposabban megismerhettük, betekintést kaptunk a közösségi részvétel ösztönző lehetőségeibe, segíthettünk a fűszernövénykert gondozásában, ültetésekben.

Mindezek alakították bennünk azt a képet, azokat az irányokat, amelyek későbbi kertterveinkbe is szervesen beépülhettek. Egyénileg kigondolt ötletterveinkhez a főiskola kertjének részleteiről fotókat készítettünk, alaposan megfigyeltük a járási útvonalakat, a hallgatók udvari szokásait, az épület különféle napszakokban változó adottságait, beazonosítottuk a meglévő növényállományt, a térben lévő műalkotásokat, és egy méretarányos alaprajzra egyénileg ábrázoltuk elképzeléseinket, kertjeink filozófiáját, javaslatokat állítottunk össze térelemekre, beültetési módokra, funkcionalitásra. Mind-

² Az 1. lábjegyzetben idézett forrásunk is Louis Massignon-t idézi.

nyájan merítettünk tantárgyaink inspiráló témaköreiből: a humánökológia, a növény-, és állatismeret, a szociológia órák fontos szempontjaiból, a Vácrátóti Nemzeti Botanikus Kertben tett tanulmányútból, csoporttársaink színvonalas vizsgabeszámolóiból, saját szakterületeink tapasztalataiból. Mindezek által a természetes környezet komplex hatásairól és a fenntarthatóság sokszínű eszközeiről összetettebben tudtunk gondolkodni, majd tervezni.

Ötletterveink megalkotása nagy kihívást jelentett, hiszen a kerttervezés összetett szakmai tudásához nyilván nem rendelkezünk képzettséggel, gyakorlattal, de ugyanakkor adott volt a tervezési szabadságunk, hogy nem kertépítészeti elvárásnak kellett megfelelnünk. Ezért jóval kreatívabban és kötetlenebben állíthattuk össze javaslatainkat, érveléseinket a dolgozatainkban. Munkáink eredményeként olyan egyedi kertötletterveket ábrázoltunk, amelyek saját erősségeinket és értékrendünket éppen úgy megjelenítették, mint az ökológiai szempontok immáron megalapozottabb, tudatos figyelembevételét és az iskolakert meglévő hangulatát, erőit.

A 2. félév

Kert- és erdőterápiás közösségfejlesztő projektkurzus

A második félévben *Kert- és erdőterápiás közösségfejlesztő projektben* folytattuk a közös tanulást. Két négyfős csoportban a Duna ártéri szakaszához látogattunk egy kora tavaszi időpontban. Kis csoportjainknak meg kellett oldaniuk a különféle és egymástól távoli lakóhelyükből adódó akadályokat, hogy önállóan, önszerveződve, összehangolva és egymással együttműködve tudjunk megfigyeléseket tenni, majd pedig létrehozni az ártéri közegben egy kreatív és ránk jellemző művészeti alkotást az ott található természetes anyagokból. Az erdei *landart* célkitűzése az volt, hogy a tájat, az élővilágot, a társulásokat újabb szempontok alapján, szemszöveget váltva, az egyes jelenségek részleteit fedezzük fel, a környezeti egyediségeket és a bennünk keletkező hatásokat éljük meg. Csapattagjaink a talajszinten, a cserjeszinten és a lombkoronaszinten az érzékszervekkel közvetlenül érzékelhető látványt és a közvetetten bennünk keletkező érzéseket, változásokat figyelték meg. Többen megfogalmaztuk, hogy a területet bejárva eltűntek az aggodalmaink és a feladatteljesítési kényszerünk, amivel előzetesen a létrehozandó feladatra összpontosítva érkeztünk az ártérre. A növényvilág elragadó közegében átkerültek a

hangsúlyok bennünk. Olyan apró részletek kötötték le a figyelmünket, mint a salátabog-lárkák, árvacsalanok, a fekete nadálytövek, a vízi és part menti növényzet harmóniája, a sás nyugalmas susogása, az éggel összekötő ágak, a holtfák különféle búcsúja az élettől, a bennük feltűnő parányi kis világok mikroklímája, a madárdal gazdagsága. Mintha a környezetünk a béke szigetévé lett volna, belső csenddé nemesült, ahogyan Váci Mihály írja: „...*nincs sehol, de itt van mindnyájunkban mégis...*”³

A régi fénykorától messze került sétány talpunk alatt recsegő elemei, a kihívásokkal teli bejárás, a sérült talapzatokon való közlekedés önkéntelenül is felvetette bennünk az emberi kéz alkotta építmények gondozottságának hiányát, a veszteség szomorúságát, amit sajnálattal tapasztaltunk. Emellett megéltük azt az ellentétet is, ahogyan a természet visszahódította területeit, amint a vízszint a sétány fölé emelkedett, ahogyan takarásba vonta az egykori deszkákat. A régi természetes rend különös visszafordulását is megláttuk ebben, ahogy az emberi jószándékkal épült hídrendszer szétesését figyeltük meg, ember és természet között.

Csapatként pedig összetartóvá, lelkesültté, vidámmá, játékosná változtunk, akik már nem a vizsgaidőszak nyomasztó határidejével voltak elfoglalva, hanem háncsokból és gallyakból rendezgettek életfamotívumot az esőáztatta talajon. Egy másik valóságba cseppenve átéltük a természettel kapcsolódás és az egymáshoz tartozás közös élményét, az egymásra vigyázó, kölcsönösen segítő közösség erejét. Az így elkészült két *landart*: az *Életfa* és a *Duna Poszeidonja* címet kapta.

Az így, kiscsoportban felfedezett ártéri helyszín egy másik szakaszára tértünk később vissza együttesen, tanári vezetéssel, hogy saját élményként szerezzünk benyomásokat erdőterápiás gyakorlatok segítségével. Az önmagát alakító, szinte őserdő világára emlékeztető térben, ahol emberi kéz beavatkozása nem lelhető fel, az elcsendesedés, az egymástól való finom távolodás megtapasztalásával indultunk el. A bennünket körülvevő természetes tér jelenségeinek megfigyelését saját egyéniségünkből merítve, nagyon eltérően, egyedien érzékeltük, ami tapasztalataink közös megosztásaiban domborodott ki. Művészeti élményként a területen egyedileg választott közeg élőlényeit figyeltük meg és igyekeztünk ábrázolni a természet által számunkra különleges részleteit. Itt szembesültünk mélyebben azzal, mennyire utánozhatatlan, nehezen rekonstruálható az, ahogyan az élővilág, az indák, törzsek, levelek léteznek, ahogy velük együtt az irányok, a fények

³ Váci Mihály: Valami nincs sehol. https://szepi.hu/irodalom/vers/tvers/tv_075.html (Utolsó megtekintés: 2025. március 25.)

megjelennek. Felfedezéseink nem pusztán az élőhely részletgazdagságában engedtek elmerülni bennünket, de önmagunkban is. Az erdőterápiás út segített bennünket saját nyugalunk megtalálásában, korlátjaink bontogatásában, az önmagunkkal szemben támasztott szükségtelen elvárásaink elengedésében.

Képzésünkben intenzív tempóban, rövid idő alatt, ugyanakkor sokrétegű mélységben kaptunk tapasztalásokat, amelyben a következő állomás egy közösségi gyógy-, és fűszernövény kert kialakítása volt iskolánk udvarán. Ásó, marhatrágya, gereblye és kesztyű. A mai napig látható nyomot hagytunk együtt abban a kísérleti kertetérletben, ahová nagy szeretettel ültettük el, az utánunk jövők örömét remélve, kis fűszerpalántáinkat. Gondos tervezés, tanakodás, egyezkedés, tanári koordináció, összehangolt csapatmunka révén költöztek be az új növények a főiskola életébe. Szabadtéri tanteremnek, méhek, katicák és pillangók lakhelyének szántuk az étellel megtöltött kis területet, saját rovarholt és otthonról hozott növényeket is elhelyezve benne, ahol mások is ismerkedhetnek a fűszerekkel, gyógynövényekkel, a növekedés örömeivel, a gondoskodás élményével. Az illatos fenyőkéreggel borított ágyás mellett állva és gyógyteáinkat kóstolgatva, igazán büszkéek voltunk rá, hogy maroknyi kis csapatként hagyhattunk egy kis nyomot magunk után az iskolánk számára, szerény példaként is szolgálva a jövőre. Remélve, hogy diáktársaink is követnek majd bennünket hasonló kezdeményezésekkel. Ez a kis terület a maga teljességével csak egy része az általunk elképzelt kerti ötlettervek egészének. Vertikális síkon a palánták földbe kapaszkodó gyökere minél mélyebb, annál magasabb növényt képes tartani és táplálni. A természet megnyilvánulását épp úgy látjuk, mint saját kitartásunkat iskolánk hallgatóiként, és tudásunkat, amit képzésünkben, gyakorlati tapasztalásainkban mélyen meg tudtunk meríteni, és így magas célok irányába tudtuk megtenni kezdeti lépéseinket. Ebből született a megvalósult kísérleti kertkezdeményezés, és horizontális vetületként a Főiskola udvarának egészére kiterjesztett többfunkciós kerttervünk is.

A félév zárásaként egyéni kertötletterveink legérdekesebb momentumait összegezve készült el az a portfólió, ami ismerteti és ábrázolja az egyes kertelemeket és közös tervben foglalja össze csoportunk minden hallgatójának legértékesebb elképzeléseit. Valamennyien a saját erősségeinkhez mérten aktívan részt vállaltunk a tervek összefoglalásában és kreatív megvalósításban. A következőkben a belső kert közös ötlettervét mutatjuk be.

A KÖZÖS KERTPROJEKT

Tervünk koncepciójában a főiskola alapértékeit kötöttük össze a kert terének sokszínű funkcióival. Elképzelésünk szerint az intézmény filozófiáját átható „*Tudás. Hit. Jövő.*”-üzenet a tervezett kertben összefonódhat a fenntarthatóság eszméjének gyakorlati megvalósulásával.

Tudás, mert a kert egyes elemei és szigetei környezettudatos, klímabarát szemléletet formálhatnak, konkrét megoldásokat mutathatnak be.

Hit, hiszen a kertész, ahogyan remél, azt a hitet is képviseli, hogy valami nem kézzel-foghatóba, előre nem láthatóba fektet energiákat, mert a kertünkben minden előrelátás ellenére is sok váratlan történhet. Mégis hisszük, hogy a teremtett világ tisztelete, az arról való gondoskodás, a saját ránk bízott területünk keretei között testet ölt kertünk fejlődése, valóra válnak szép reményeink és jó szándékaink. Hittel teli kerti munkánk meghálálja magát, örömet lelik benne az itteni élőlények, az idelátogatók egyaránt. Mindenekfelett pedig kertészettel foglalatoskodni: hit az élet értékében.

Jövő, ami az iskolakertben sokrétűen értelmezhető, hiszen fákat, élőket hosszú távra tervezve ültetünk, mintegy a jövőnek csakúgy, ahogyan értékeket és élményeket adunk másoknak, amit továbbvisznek. Tágabb értelemben a társadalom, a bolygó jövőbeni életére is kihatunk azzal, ahogyan a természetről gondolkodunk, és azzal, amit valójában meg is teszünk a jelenben.

A központi épület főbejáratáról közvetlenül nyíló, kb. 500 m² belső udvar, a közösség gondoskodásával tükrözheti azt, ahogyan az ember, a közösség képes lehet itt is – Herczeg Ágnes tájépítész szavaival – „átszellemesíteni”⁴, azaz szemléletével áthatottá tenni egy létrehozott és gondozott zöld területet, közösségi kertet, ami tovább él az épület jövőjével és történetével.

A főiskola általunk megálmodott kertjére úgy tekintettünk, mint egy jótékony „hirdetőtáblára”, ami különféle generációhoz tartozó hallgatók és látogatók sokasága felé, élő és gyakorlati módon üzen az ember és teremtett világ összetartozásáról. Gyógyulásért emel szót, a sérült természetkapcsolat helyreállíthatóságáról, a fenntarthatóság értékeiről. Erkölcsi felelősségvállalásról: a jövőnek büszkén továbbadható élő környezet szeretetéről és megóvásáról. Az iskola kertjének ötletadó funkciója és személyes élményt adó, egészségi erőforrást jelentő, együttesen: értékteremtő hatása egyaránt lehet. Korszerű

⁴ Zöldinfrastruktúra és Közösségfejlesztés Konferencia. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 2022. 11. 15.

eljárásokkal, klímabarát koncepciókkal, tudatos növényválasztással, a táji adottságok tiszteletben tartásával, a vízmelegtartó és talajkímélő technikákkal élve, kertötlettervünk azt is hivatott volt beteljesíteni, hogy láttassuk: a jelen kertje már rég nem az emberre tett nyomasztó teherterhelés, erőforráspazarlás és a földművelésből átörökölt végtelen keserű küzdelem a természet elemeivel. A ma kertje: tudás, megértés, együttműködés és együttélés a környezetünkkel, a lehető legtöbb élőlény javát szolgálva.

Leendő zöldgondoskodás szakemberekként arra akartunk inspirálni az ötleteinkkel, hogy láttassuk, hogyan képes egy kert bennünket emberként fizikai és lelki téren egyaránt megszólítani, belső világunkban megérinteni, hatni a társasági életre, az összefogásra, tágabb dimenziók kinyílására. Az általunk elképzelt eszményi iskolakert a teremtett világgal való kapcsolat megtestesítője. Minden elemében arra törekedtünk, hogy testet öltjön benne a természet és az emberek iránti szeretet és gondoskodás. Ahogy egy ilyen kert megszólítja az embereket, az intézmény köré gyűlt diákok sokszínű generációit, munkatársait és vendégeit, azzal maradandó élményt ad, inspirál, munkára hív, kapcsolódásra készítet és gyönyörködtet.

Az általunk tervezett iskolakertben a 21. század fontos kérdéseire jelennek meg lehetséges válaszok, lehetőségek egy ökológiailag tudatos, közösségi életet szolgáló és korszerű technológiai elemeket is tartalmazó térként.

A KÖZÖS KERT-ÖTLETTERV ELEMEI

Tervünkben számos projektelemet mutatunk be, amelyeket összegezve az alábbiakban sorolunk fel. A Zöld teázó-kávézó terasz – mint közösségi tér –, ami az egymással való kapcsolatteremtésre meghitt helyszínül szolgál. A kertben növekvő menták, citromfűvek, zsályák és egyéb aromás növények lehetőséget adnak a rendszeres teázásra, esetleg kávézásra, beszélgetésekre, bensőséges pillanatokra.

A meglévő lapostetőn kis *vadvirágos zöldtetőt* terveztünk kamillával, búzavirággal, szarvakkal, fűfélékkel, melyek az emeleti ablakokból is láthatóak és növelik az élő zöldfelületet.

A *Szent Ágoston Meditációs labirintus*, amely egyben mezítlábas illatos ösvény is, a kerti tér egyik legkülönlegesebb eleme a tervünkben. Szent Ágoston híres mondata: „*Solvitur ambulando*” –, amely szerint a probléma sétálva (járva-kelve) oldódik meg. A labirintus többek között a problémamegoldásban is segít. Ha a belépéskor felteszünk

egy kérdést, ötleteink, inspirációink vagy önismereti válaszaink keletkezhetnek. A labirintusjárás közben akár kisebb táblácskákon idézetekkel vagy kérdésekkel segíthetjük a sétálókát. De direkt vezetés nélkül is a labirintusjárás, a 180 fokos fordulat megtétele az agyféltekéket stimulálja, hasonlóként fiziológiai hatással bír a mezítlás ösvény, amely ortopédiai, reflexológiai hatást nyújt a sétáló diákoknak, munkatársaknak. A labirintus gyógynövényekből is kialakítható, illóanyagaik révén további frissítő, élénkítő hatást adva a jóízű problémamegoldással való foglalkozás mellé.

A Főiskola kertjében a hit üzenetét a növények szimbolikájában, a Mária-szobor köré ültetett, *a Biblia növényeinek kompozíciójával* jelenítettük meg. Elképzelésünkben a tér központi részét spirál körágyás ékesíti szárazságtűrő, virágaikkal is szépen díszítő gyógy-, és fűszernövényekkel (pl. levendula, izsóp, cickafark). Emellett olyan illatos, *szárazságtűrő élő virágágyást* képzelünk el, ahol többek között izsóp, orvosi zsálya, kamilla, kasvirág, kakukkfű, festőmályva ékesíti a teret, olyan növények sokaságával, amelyek gyógyhatásúak, illatosak, szeretik őket a rovarok és pillangók, és felhasználhatóak az oktatási munkában, kreatív tevékenykedéshez.

Madárbarát esőkertünk esővízgyűjtő tóval és vízfallal gondoskodik a terület párájáról, hűtéséről, a vizes élőhelyeket kedvelő kis élőlények megjelenéséről. A hatalmas tetőfelületről folyamatosan gyűjtött esővíz a tervezett kerti tóba jut, szökőkúttal, kivételes pihenőhelyként szolgálhat a hallgatók számára, a háttérben vízfallal.

A tervben a biológiai sokféleség további támogatására *madáretetők, madáritatók, rovarhotel* is helyet kapott. A kert bejáratának napsütötte zöld területén, őshonos növény-sáv ültetésével bemutatathatók hazánk élő honos fajtái, amik többnyire szárazságtűrő és gyakran gyógyhatású növények (ötletek: élő len, iringó, bükköny).

A sziklakerti növényekkel, pozsgásokkal beültetett *zöldtetős biciklitároló és kukatároló* faépítmények nemcsak esztétikus látványelemek, de a zöldfelület gazdagításának lehetőségei is, amit ötletként mindenki, aki látja, a saját tereiben is továbbgondolhat. A természetes anyagokkal fedett ösvények, tápláló mulccsal borított felületek szolgálják sokszínűen az itt megjelenő élővilágot.

A *Zöld színpad – közösségi tér* ötletét azért emeltük be a csoportos tervünkbe, mert a kert esztétikáját szerettük volna emelni, a nagy területű fehér fal takarásával, és két egyéni tervben is megjelent a színpad ötlete. A félköríves fa kisszínpad, mobil padokkal és ülőkékkel szolgálhatják az iskola kisközösségi rendezvényeit, teret nyújtva információs „zöld” kiselőadásoknak, playback színháznak, zenés alkalmaknak. A falfelület egy része

mászófalaként szolgálhat, a hely stílusának megfelelő ötletes kapaszkodókkal. A fal mentén lilaakác telepítése és a már ott lévő vadszőlő, borostyán növények gyarapítása gazdagíthatja a kertet. A meglévő értékes platánfák alatti terek szép díszé lehet a törpe magyal, az árnyliliomok, pünkösdi rózsák, nefelejcskek, többféle árnyéki gyeppótló növény is.

Az iskolakert ötletterveinek megalkotása az egyéni kutatómunka folyamatain túl további érdekes utakat is nyitott számunkra, mert miközben az iskolaközösség és az élővilág közössége körül jártak a gondolataink, és ennek a két oldalnak a közeledésén, összekapcsolódásán dolgoztunk, mi magunk is egyre közelebb kerültünk hallgatótársainkkal egymáshoz. Együttműködésünkben nem egy főiskolai feladat teljesítése vezérelt bennünket, áthatva egy fontos üggyől, alkotó közösséggé formálódtunk, akik lelki szemek előtt látnak egy, az iskola életét emelkedettebbé alakító kertet, ahol komoly tervek teljesülnek magasztosabb célok reményében.

A TAPASZTALATOK ÖSSZEGZÉSE, TÁVLATOK, LEHETŐSÉGEK

Immár zöldgondoskodás és digitális környezetpedagógiai szakemberekként visszatekintve a képzésünkben töltött időszak projekttapasztalataira és közös élményeinkre, a társadalmi felelősségvállalás egy innovatív útjaként gondolunk arra a szerepre, amit csoportunk közös kertötlettervének megvalósulása beteljesíthet az intézményben.

Elképzeléseinkben az iskolakert fejlesztése, közösségi és gyógyító térré emelése, ennek megélése és bemutatása hiteles megnyilvánulása annak, ahogyan az ember – különösképp egy pedagógusképző intézmény tagjai – a természethez, a teremtet világához viszonyul. Megnyilvánulása annak, ahogyan a ránk bízott élő térben gondoskodunk embertársainkról, állatokról és növényekről. Egyfajta megtestesülése annak, ahogyan „mi szeretjük egymást” ebben az iskolában, ahogyan a természetet szeretjük iskolánk zöld tereiben, ahogyan a gyermeknevelésben és embernevelésben szeretjük egymást azzal, ahogyan táplálunk, gondozunk, tanítunk minden tettünkkel, amint egy iskolakertben elszegődünk az élet mellé szolgálni. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola egykori hallgatóiként minden fontos aspektusából lehetőségünk nyílt megismerni, felértékelni jelentőségét annak a kapcsolatnak, ami köztünk és a természet között él, felmérni annak felelősségét, ami tisztán körvonalazódott számunkra szakemberré válásunk útján, az emberekért és a teremtet világért tehető legtöbb lépés melletti elköteleződéssel.

Személyes életünkben és szakmai munkánkban meghatározó tudással gazdagodtunk a fenntarthatóságról, az életminőségről, az egészséges természetkapcsolatról, ami minden felnőttképzésben részt vevő, és főként emberekkel foglalkozó szakember számára hiánypótló, korszerű tudásanyag, ami nélkülözhetetlen ahhoz, hogy fenntartható életet tervezhessünk a közös jövőnkben. A felnőttképzésben véleményünk szerint jelentős szerepe és mélyreható transzformációs lehetősége van annak, hogy az intézményekbe kerülő különböző generációkhoz tartozó hallgatókhoz elérhessenek intellektuálisan, érzelmileg, tettekben és tapasztalásokban olyan életszemléletet formáló, életminőséget átalakító tudások és természetkapcsolatot megtestesítő téralkotások, amilyenben nekünk részünk lehetett.

A két féléven át tartó kurzusok során megvalósuló, legtágabban vett „kertképzés” alapján oktatói részről feltétlenül hangsúlyozni lehet a hasznos tapasztalatoknak azt a gazdag tárházát, amely hallgatóink érdeklődő, közösségi és intenzív lelki (és nem egyszer fizikai) erőfeszítéseinek eredményeképpen jött létre. Nyilvánvaló, hogy a második félév végső közös kertprojektje, ötletterve nem szakszerű kertépítészeti terv, egyrészt a kerttervezői szakma oldaláról tekintve annál értelemszerűen kevesebb, hiszen nem ilyen képzésben vettek részt a hallgatóink. Másrészt viszont több: egy közösség, az AVKF hallgatóinak egy csoportja saját intézményük szellemiségéhez és az idők szavához érzékenyen kapcsolódva végighaladt egy úton, amelynek egyik (talán nem végső) állomása a Főiskola egyik közösségi terének sokféle nézőpontból való végiggondolása lett. A hallgatók összegzésként az alábbi kulcsszavakat, kulcskifejezéseket határozták meg a két féléven átívelő projektfolyamat kapcsán:

- együttműködés, kreativitás, rendszerszemlélet, alternatívák, remény;
- odafigyelés, kapcsolatok tudatosítása, zöld közösség, természetesség;
- a természet adta alkotásfolyamat, kiegyensúlyozottság, sématorés, teremtésvédelem.

A két kísérleti kurzus igen eredményesnek ítéltető, folytatásra – a kert lelki és fizikai téren megvalósuló fejlesztésére, többféle szinten, főiskolai és egyéb területeken is – feltétlenül érdemes. Mi vagyunk a kert és mi vagyunk a kertész is.

IRODALOM

- CSURCS MÓNICA (2023): *A zártkerti műveléstől a fenntarthatóságig. Csomád-Lestyina település-rész kertművelési fejlődésének útjai*. Szakdolgozat. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác.
- DITTRICH ERNŐ (2021): *A jövő neve halál/élet? Megoldás a klímaváltozásra, avagy a változás 6 programja*. Magyar Klímavédelmi Kft., Pécs.
- GÓDOR CSABA (2023): *Kertgazdálkodás a digitalizáció korában a Dányra költözők életében*. Szakdolgozat. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác.
- GYULAI IVÁN (2014): *A fenntartható fejlődés. Tananyag tanárok számára*. Magyar Természetvédők Országos Szövetsége.
- LÁNYI ANDRÁS (2021): *Együttéléstan*. Liget Műhely Alapítvány.
- SZALAY TÜNDE (2023): *A természetkapcsolat jelentősége a lelki egészségben*. Szakdolgozat. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác.

Merítés a kapcsolódó kurzusok irodalomjegyzékéből

- BAJI BÉLA (2011): *Permakultúra és önellátó biogazdálkodás*. Első Lánchíd Bt. <https://docplayer.hu/68628982-Baji-bela-permakultura-es-onellato-biogazdalkodas.html> (Utolsó megtekintés: 2024. március 4.)
- BOSTOCK, HELEN – COLLINS, SOPHIE (2021): *Vadon a kertemben. Ötletek egy változatos élővilágú kert kialakításához*. Gabo Könyvkiadó.
- CLIFFORD, M. AMOS (2018): *Az erdőfürdőzés kézikönyve*. Alexandra Kiadó, Budapest.
- DON, MONTY (2022): *A kertészkedés öröme*. Alexandra Könyvesház Kft., Pécs.
- DÓRA MELINDA TÜNDE (2015): *Kertkaland*. Central Könyvek, Budapest.
- FERENC PÁPA (2020): *Földanyánk, a környezetvédelmi kihívás keresztény olvasata*. Szent István Társulat, Budapest.
- FRANCK, GERTRUDE (1991): *Az öngyógyító kiskert*. Mezőgazdasági Kiadó Kft., Budapest.
- NÁDAS BEÁTA (2021): *A (meg)művelt elme – 2. rész – Mentális gyógyulás a kertben*. <https://balanszek.hu/2021/10/a-megmuvelt-elme-2/> (Utolsó megtekintés: 2024. március 10.)
- ROSTA GÁBOR (2014): *Csapatépítés – Közösségfejlesztés*. <https://www.varosikertek.hu/csapatepites-kozossegefejlesztés/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 20.)
- SUHAJDA ÉVA VIRÁG – VASTAG ZSUZSA (2017): *Kapcsolódás a természettel és önmagunkkal*. Kutatási jelentés. Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány. https://rogersalapitvany.hu/wp-content/uploads/2020/06/CONNAT_Kapcsolodas-a-termeszettel-%C3%A9s-onmagunkkal-kutatasi-jelent%C3%A9s_HU.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. február 25.)
- WINKEL, GERHARD (1993): *Iskolakert, tankert*. Mezőgazda Kiadó, Budapest.

GYIMESI ILDIKÓ

Kihívások és megoldások

DR. KEREKI JUDIT – DR. SZVATKÓ ANNA – DR. NYITRAI ÁGNES: *Átmenetek. Módszertani ajánlások a kisgyermekkori átmenetek sikeres megvalósulása érdekében. Család – bölcsőde – óvoda – iskola. Gyermekút Módszertani Központ, Budapest, 2024. 125 oldal.*
ISBN 978 615 5944 76 5

Az Átmenetek – Módszertani ajánlások a kisgyermekkori átmenetek sikeres megvalósulása érdekében című kötet a Családbarát Magyarország Központ által működtetett Gyermekút Módszertani Központ kiadásában jelent meg. Utóbbi egy olyan módszertani intézmény, amely a kutatáson túl képzések szervezésével, szülői kompetenciák erősítésével, jó gyakorlatok megosztásával, szolgáltatások összekapcsolásával segíti a gyermekes családokat, a szakembereket, valamint a két fél együttműködését.

A család életében nagy változást jelent a kisgyermek családból intézménybe (bölcsődébe, óvodába) kerülése, illetve az intézmények közötti átmenet. A szülővel történő beszoktatás módszere alapvetően ismert a szakemberek számára, a bölcsődékben évtizedek óta ezt a gyakorlatot alkalmazzák, azonban egy születéstől nyolcéves korig terjedő időszak átmeneteivel, kihívásaival foglalkozó holisztikus szemléletű kiadvány most első ízben jelent meg. A könyv a szerzők szándéka szerint elsősorban a szakemberek számára íródott, azonban a családokat és gyermekeiket helyezi a középpontba, kiemelve az együttműködés fontosságát. A gyermekek családból intézménybe való átlépésének átmenete tervezhető folyamat, melyre éppen ezért fel tudnak készülni a szakemberek és a szülők egyaránt. A szülők igénylik a hiteles és széles körű tájékoztatást, gyermekük számára a legjobb ellátását szeretnék igénybe venni. Kérdéseikre is adekvát válaszokat nyújt a könyv, valamint pedagógusképzésben részt vevő kisgyermeknevelő-, óvodapedagógus-, tanítójelöltek számára is olyan alapvető tudáselemeket és összefüggéseket világít meg, amelyeket a gyakorlatban közvetlenül tudnak majd alkalmazni.

A kötet hat fő részre tagolódik, amelyek egymásra épülő, jól körvonalazott logikai struktúrát alkotnak; elemzésem során ezt a szerkezetet követve mutatom be a könyv tartalmát.

A szerzők először a *családból bölcsődébe* kerülés problémakörét tárgyalják, miszerint ez az átmenet a kisgyermek számára kiemelt jelentőségű, egyrészt a csecsemő és kisdedkor sajátosságai miatt, másrészt azért, mert a család számára az intézmény igénybevétele ugyan szabad választáson alapul, de ennek ellenére nehéz döntés. Kiemelik, a gyermek szempontjából elengedhetetlen a nevelő és a szülő közti bizalom, hiszen a család nevelői hatásain túl a kisgyermeknevelők attitűdje is érvényesül, mintát nyújt a családok számára. A kapcsolat személyességét az adja, hogy minden családhoz tartozik egy kisgyermekvelő, aki a többi gyermek nevelése-gondozása mellett fokozottan felelős azért a gyermekért, akit befogadott és akinek a családjával kapcsolatot tart. A kötet felhívja a figyelmet a családlátogatás fontosságára, mely lehetőséget nyújt a barátkozásra a gyermekkel, illetve a család szokásainak megismerésére. A könyv egyik legnagyobb értéke, hogy esetleges nehézségeket és megoldási lehetőségeket is felvet, konkrét esetek bemutatásával mindenki számára gyakorlatközelivé téve ezeket.

Ezt követően a *bölcsődéből óvodába* lépéssel foglalkoznak a szerzők, mely a hazai szabályozásnak köszönhetően rugalmas, a gyermek érettségéhez igazodik. A gyermekek fejlődésének nyomon követéséhez a gyermekfejlődési kérdőív nyújt segítséget a szakembereknek, mely hat területen vizsgálja a gyermek fejlődését, és ha nem érett az óvodai nevelésre, akkor ez alapján a gyermek tovább nevelhető, gondozható a bölcsődében. A kérdőív többek között az atipikusan fejlődő gyermekkel kapcsolatos intervenció kiinduló pontja is lehet. A kötet ezt az átmentet és kihívásokat bemutató részében olyan fontos és központi gondolatokat helyez fókuszba, mint hogy a gyermekek számára könnyebbé tegyék az új környezet ellenére a játék központi szerepe és a napirend állandósága, hogy a gyermekek hároméves koruk körül már a magasabb csoportlétszámban is derűsek, kiegyensúlyozottan viselkednek, vagy hogy a családból óvodába kerülés gyermekeknek különös nehézséget okozhat, ha ez hároméves koruk előtt, két és fél évesen történik meg. A családok sokféle élethelyzetéhez, igényeihez rugalmasan viszonyul a jogi szabályozás, és bár az óvoda igénybevétele kötelezővé tétele hároméves kortól nem szülői döntés, az óvoda kiválasztásában a helyi nevelési programoknak jelentőségük van. A befogadással kapcsolatos módszertani elvek a gyermeket támogató optimális szülői nevelői hozzáállást és az intézmény befogadást segítő gyakorlati alkalmazását tartalmazza. A problémák megoldására többféle lehetőséget is felvázolnak a szerzők.

Az óvodából iskolába történő átmenet a legtöbb vitát és közérdeklődést kiváltó esemény a gyermeket nevelő családok életében. Markáns különbség van az óvoda napirendje és az iskola időbeosztása között. Az ONOAP¹ végén a gyermekek fejlődésének jellemzői szerepelnek ugyan, mégis nehéz felelősséget ró a szülőre az iskolára való érettség feltérképezése, noha a szülő a gyermekének legjobb ismerője. A kötet ezen részében kifejtésre kerül többek között az is, hogy a gyermekek nem egyenletes ütemben fejlődnek, így nagy egyéni eltérések mutatkozhatnak minden területen. A hatodik életév betöltése automatikusan átmenetet képez az iskolába, az iskolának azonban fel kell készülnie az óvodás gyermek fogadására. A szerzők rámutatnak, hogy még a szakemberek számára is nehéz megjósolni az év januárjában – amikor az iskolakezdés esetleges halasztásának kérvényezését kell beadni az Oktatási Hivatal felé a szülőnek a megfelelő indoklással és dokumentumokkal –, hogy a gyermek milyen mértékben és milyen területen fog fejlődni még szeptember elsejéig és milyen fejlesztésekre van vagy lesz szüksége. Az Oktatási Hivatal a beadott iratok alapján és a gyermek, illetve a család körülményeinek ismerete nélkül hoz fontos és hosszú távon meghatározó döntést. Ennek gyakorlati megoldása a családra, óvodára, iskolára hárul. Éppen ezért hangsúlyos problémafelvetés a szerzők részéről, hogy döntő fontosságúvá vált a gyermek érdekében a szülők és szakemberek közötti megfelelő együttműködés. Az átmenet hatással van az iskolai sikerességre, a kérvényezés felelőssége miatti aggodalmakat a könyv a nehézségekre és a megoldásokra is kitérő javaslatával oldja fel.

A kötetben az *intézmény és csoportváltás* átmenetének kérdései is felmerülnek, melynek lehetséges okaira is kitérnek a szerzők. Sokféle élethelyzetre vázolnak fel megoldási lehetőséget, illetve olyan eseteket is tárgyalnak, amikor a pedagógusfluktuáció következtében történik változás a gyermek életében. Rámutatnak, a kisgyermek kötődik a nevelőjéhez, de megfelelő szülői segítséggel megelőzhetők, megoldhatók a traumák.

A *speciális felkészülést igénylő* esetek során olyan élethelyzetekre keresnek választ a szerzők, mint az egyszülős vagy mozaikcsalád, illetve a nevelőszülőnél nevelkedő vagy örökbe fogadott gyermek esetei. A *hátrányos helyzetű gyermekek és családjaik* a szocializációs és társadalmi hátrányok, problémák, tehát alapvetően kívülről befelé ható körülmények miatt igényelnek kiemelt figyelmet, az ő esetük mellett figyelmet szentelnek a szerzők a tartós gyógykezelés alatt álló, illetve a sajátos nevelési igényű gyermekekkel

¹ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Utolsó megtekintés: 2025. február 11.)

és szüleikkel való együttműködés fontosságára és specifikusságára, kiemelve azt a fontos körülményt, hogy mindhárom csoport esetében különösen fontos a pedagógus- és szülőcsoportok és közösségek befogadó szemléletének alapműködése.

A kötet végén bőséges szakirodalmi ajánlás és jogszabályi hivatkozások könnyítik meg a bővebb információ- és tudásigény kielégítését.

Megváltozott a szemléletmód. Az intézmény nem a családok helyett próbálja megoldani a gyermek nevelésével járó problémákat, hanem a családi nevelést kiegészítve, a gyermekek körüli szakemberek kommunikációjában és együttműködésében keresi a megoldást. A család központi szerepet kap a gyermek ellátásának, nevelésének, fejlesztésének szempontjából. A szülőnek a saját életével kapcsolatban is lehetnek nehézségei, melyek hatással vannak a család működésére. A kézikönyv megoldási lehetőségeket ajánl, de nem ad kész tanácsot, eljárásrendet. Ideális esetként vázolja fel, hogy a védőnő, gyermekorvos, pedagógus a család lehetőségeihez szükségleteihez illessze a segítséget. Sok esetben a szakemberek is nehézségekkel küzdenek, ezeknek a leküzdéséhez is fogódzót nyújt a könyv. Konklúzióként említhetjük, hogy ha a szülő és a pedagógus kölcsönösen ismerik és elfogadják egymást, illetve az intézményt, akkor a gyermek jól érzi magát, biztonságban, felszabadultan tudja kifejezni önmagát, biztosított a megfelelő fejlődése. Az esetleges fejlődésben tapasztalható elakadások korrigálása a szakemberek bevonásával tud megvalósulni, a nevelési intézmény vezetése pedig megteremti azt a háttértámogatást, amelyben a szereplők nem maradnak egyedül a problémák megoldásában.

A Gyermekút Módszertani Központ számos kiadványa elérhető honlapjukon.² A központ igazgatója dr. Kereki Judit gyógypedagógus elkötelezett a kora gyermekkori intervenció interdiszciplináris teammunka kidolgozásában. Dr. Nyitrai Ágnes, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola tanára, a csecsemő- és kisgyermeknevelő szak felelőse, a kisgyermeknevelés hazai elismert szakembere. Dr. Szvatkó Anna DSZIT terapeuta, pszichológus, gyógypedagógus, a Magyar Dinamikus Szenzoros Integrációs Terápiás Egyesület elnöke, a komplex mozgásterápia elhivatott oktatója és terapeutája.³ A szerzők kiemelkedő szakmai kompetenciája biztosítja, hogy a kötet szilárd tudományos alapon, praxisba ágyazottságon nyugszik. Különösen fontos ez egy olyan területen, mint a kisgyermeknevelés, ahol a közbeszédet gyakran pontatlan, tudományos megalapozott-

² <https://gyermekut.hu/modszertanikozpont/rolunk> (Utolsó megtekintés: 2025. február 11.)

³ <https://www.dszit.hu/bemutakozas/magyar-dszit-egyesulet> (Utolsó megtekintés: 2025. február 11.)

ságot nélkülöző, leginkább online olvasott tartalmak uralják. A kötet tehát hiánypótló szerepet tölt be azáltal, hogy megbízható, szakmailag hiteles ismereteket nyújt az olvasók számára.

A szerzők szándéka szerint a kötet elsősorban szakembereknek szól. Az olvasó számára azonban érezhető, hogy a cél ennél jóval több. Óvodapedagógusként és bölcsődei szakemberként az iskoláskor előtti nevelést alapvetően egységben látom. Van egy igen szenzitív periódus a kisgyermek életében, amikor a változás, az átmenet forrása maga a gyermek szükséglete és a gyermekben történő érési folyamatok eredménye. Ennek az életszakasznak a segítése nem magától értetődik, a szerzők kiemelt figyelmet szentelnek ezen probléma körülményeinek, a nehézségekre, buktatókra, akadályokra, illetve azok lehetséges megelőzésére-megoldására fókuszálva. Nem az intézményi és jogszabályi keretrendszer kritizálja a kötetet, hanem a már kialakult élethelyzetekkel, bekövetkezett problémákkal, átélt eseményekkel kapcsolatban vázolja fel a lehető legjobb megoldásokat a gyermekek és a családok számára. A kiadvány kiemelkedő jelentőségét abban látom, hogy egy, a pedagógusképzéssel és a későbbi szakmai munkával kapcsolatos igen fontos kihívásra válaszol. A válasz pedig az, hogy a pedagógusképzésben a társszakmák kompetenciáinak ismerete nélkül ma már nem lehet magas minőségű szakmai munkát művelni, az atipikusan fejlődő vagy helyzetük miatt eltérő kihívásokkal intézményekbe kerülő gyermekek viszont egyaránt társadalmunk tagjai. A felmerülő kihívásokra, problémás helyzetek kezelésére pedig a képzés során fel kell készíteni a pedagógusjelölteket. Mindezek miatt az *Átmenetek* nemcsak módszertani útmutatóként, családi, szülői olvasmányként, de tankönyvként is hasznosítható, hiánypótló kézikönyv.

ÖSSZEFOGLALÓK

SZENTPÉTERYNÉ BALOGH MARIANNE

„NEVELD A GYERMEKET A NEKI MEGFELELŐ MÓDON”. KERESZTÉNY TANÍTÁS ANGOL NYELVEN AZ ÓVODÁBAN ÉS AZ ÓVODAPEDAGÓGUS KÉPZÉSBEN

A mélyreható társadalmi változások, az elharapódzó erkölcsi relativizmus korában kiemelten fontos, hogy a kisgyerekeknek a keresztény nevelés által szilárd alapokat nyújtsunk. A biztonságos és elfogadó légkörű keresztény óvodának jelentős szerepe van a gyermek identitásának megalkotásában, aki a fowleri hitfejlődés-elmélet intuitív-projektív szakaszánál tart. Az angol nyelvfejlesztést is kínáló óvodában dolgozó pedagógus munkáját segíti a világhálón föllelhető színvonalas anyagok tárháza a nyelvileg-tartalmilag változatos foglalkozások tervezésében. Itt a gyerekek természetesen találkoznak a célnyelvi kultúrához kötődő hagyományokkal is, amelyekhez értelemszerűen keresztény nézőpontból közelítünk. A tanulmány második részében szólunk az Apor Vilmos Katolikus Főiskola angol nyelvű óvodapedagógus-képzésén oktatott *Introduction to Christianity* kurzus kínálta lehetőségekről, ezen belül kiemelten a felnőtt bibliaismeretét élményszerűen elmélyítő módszerekről.

Kulcsszavak: óvoda, angolnyelv-elsajátítás, hittan, óvodapedagógus-képzés angol nyelven, bibliai történetek kreatív feldolgozása

GOMBOCZ ESZTER

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ CSALÁDOK OLVASÁSSZOCIALIZÁCIÓJÁNAK SEGÍTÉSE MESÉKKEL

A nyelvi szocializáció a nyelvhasználati ismeretek átadásán túl társadalmi viselkedést, világképet alakító tényező is, ennél fogva a szocializációs folyamat szerves része. A *MesÉd* projekt más olvasásszocializációs programokhoz hasonlóan a (nyelvi) hátrány leküzdésére az anyukák motiválásán, önbizalmuk erősítésén és a tanuláshoz fűződő negatív viszonyuk megváltoztatásán keresztül törekszik. A foglalkozások során elsajátított készségek a hazavihető könyvek által kulturális tőkévé válhatnak a hátrányos helyzetű családokban is.

A Heves megyei Átány példáján azonban bebizonyosodott, hogy nem elég hidat emelni a társadalom peremére szorulókat felé, mert a legnehezebb helyzetben lévők gyakran belesüppednek

determinált helyzetükbe, és nem fogadják el a segítséget. Mivel nincsenek pozitív tapasztalataik az intézményekkel kapcsolatban, öröklötnék tételezik gyermekeik tulajdonságait, sorsát, tanulási előmenetelük hidegen hagyja őket. A hidak pilléreit ezért az ő szükségleteikből kiindulva is el kell kezdeni építeni, helyzetbe hozva őket.

Kulcsszavak: nyelvi szocializáció, hátrányos helyzet, tanuláshoz való viszony

DÁVIDNÉ GONDA ROZÁLIA – GÁL GYÖNGYI

A MÉDIA SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉSRE GYAKOROLT HATÁSA A KISCSOPORTOS ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEK KÖRÉBEN

Tanulmányunk célja megvizsgálni és bemutatni a média személyiségfejlődésre gyakorolt hatásait, fókuszálva az óvodáskorú gyermekek csoportjára. Kutatási kérdésként fogalmazódott meg bennünk, hogy manapság az alfa generáció óvodát kezdő tagjainak, a Covid-járvány idején született gyermekeknek fokozottabbak-e beilleszkedési nehézségei? Illetve, a járvány időszaka milyen mértékben változtatta meg az otthoni szabadidős szokásaikat, és ez miként hat a beszédfejlődésükre és a társas viselkedésükre?

Kulcsszavak: média, személyiségfejlődés, viselkedés, figyelem, beszédfejlődés

SZEPESHÁZY TÜNDE

A DRÁMAPEDAGÓGIA ÉS A JÁTÉKRÓL SZÓLÓ ELMÉLETEK KAPCSOLATA

A tanulmány bemutatja a pszichológia és a hozzá szorosan kapcsolódó szakterületek, illetve a kognitív idegtudomány felől a játékelméletek értelmezésével a drámapedagógiai tevékenységek alapjául szolgáló játék szociális, esztétikai és a tanulásban való hasznosságát. Az összefoglaló több nézőpontból tekinti át azokat a 19. század végén és a 20. században megjelent, játékkal foglalkozó elméleteket, amelyek a játék funkcióját, lényegét, jelentőségét elemzik. A kutatás láthatóvá teszi a játékelméletek és a drámapedagógia kapcsolódási pontjait, összefüggéseit, amellyel alátámasztható, hogy a dráma elképzelt világában, játéktevékenységeiben, a kooperatív „együttjátzásban” könnyebbé válhat a gyermekek számára a megértés és a tanulás, miközben a szociális és esztétikai érzékenység kialakítása és fejlesztése is megvalósul.

Kulcsszavak: játékelméletek, drámapedagógia, gyermektanulmány, pedagógia, pszichológia, neurobiológia, esztétika

GOMBÁS JUDIT – PETŐNÉ HONVÁRI JOLÁN

A KÖZÉPISKOLAI FELVÉTELI FOLYAMATÁNAK MENTÁLIS-PSZICHÉS VONATKOZÁSAI

A középiskolai felvételi folyamata komoly terhelést jelent a gyermekeknek és családjaiknak. Ugyanakkor évről évre több gyermek pályázik modellváltó és „elit” gimnáziumokba, különösen Budapesten és a nagyvárosokban. A családok egy részének a sikeres középiskolai felvételi soha nem látott fontosságú projektté vált annak ellenére, hogy ez a megmérettetés sokszor óriási anyagi, pszichés, mentális és fizikai terhet jelent számukra. Kutatásunkban annak eredtünk nyomába, hogy pontosan mekkora ez a teher, hogyan élik meg a gyermekek és a családok ezt a nehéz időszakot.

2023–2024 fordulóján 305 szülő töltötte ki a kérdőívünket, akiknek 4–10. osztályos gyermekük volt. A gyermekek kb. 85%-a már felvételizett középiskolába vagy aktuálisan felvételi előtt állt. A szokásos szociodemográfiai adatok mellett rákérdeztünk a gyermekek viselkedéses problémáira (CBCL) és általános szubjektív jóllétére (SWLS). Rákérdeztünk, milyen középiskolába, mennyire „elit” intézménybe vágnak, és megkérdeztük a gyermek iskolájának fenntartóját is. Mindezeket túl a szülők értékelték, hogy a gyermek a felkészülés hónapjaiban mennyire szorongott, mennyire épültek le a társas kapcsolatai, összességében mennyi idő- és anyagi ráfordítás van a felvételiben, mennyi felkészítést kaptak az általános iskolában.

Az eredményeink statisztikailag igazolták, hogy az iskolázottabb szülők gyermekei valóban sokkal korábban, sokkal tudatosabban, szignifikánsan több idő- és anyagi ráfordítással készülnek a felvételire, és inkább az ő gyermekeik jutnak be az „elit” iskolákba. Az viszont újdonság, hogy ezek a gyermekek és a családok mindennek fizikailag és pszichésen is megfizetik az árát: szignifikánsan többet szoronganak, több testi tünetük van, kevesebb örömről számolnak be ebben az időszakban, gyengülnek a társas kapcsolataik is ($r = 0,3–0,5$).

A szelekció nem ideális, de valamekkora részben szükséges eleme minden oktatási rendszernek. Kutatásunk rávilágít arra, hogy a középiskolai felvételi jelentős fizikai, anyagi és pszichés terhet rak a diákokra és a családokra, ami egy komoly érv lehet a rendszer finomítása mellett.

Kulcsszavak: középiskolai felvételi vizsga, verseny, pszichés egészség, iskolai szelekció

SIPEKI IRÉN – BARTÓK ANNAMÁRIA

**AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT A BUDAI CISZTERCI SZENT IMRE GIMNÁZIUM
SZENT ERZSÉBET SZERETETSZOLGÁLAT PROGRAMJÁN KERESZTÜL**

Az iskolai közösségi szolgálat bevezetése és gyakorlata Magyarországon számos pedagógiai és társadalmi kihívást, ugyanakkor jelentős fejlődési lehetőségeket hordoz magában. Jelen tanulmány a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium Szent Erzsébet Szeretetszolgálat programját vizsgálja esettanulmányként, feltárva annak hatását a diákok szociális érzékenységre, készségeinek fejlődésére és pályaaorientációjára. A kutatás során kvantitatív és kvalitatív módszereket alkalmaztunk, beleértve a diákok körében végzett kérdőíves felmérést és interjúkat az iskola vezetésével. Az eredmények azt mutatják, hogy a program pozitívan befolyásolja a diákok empátiás készségeit és társadalmi felelősségvállalását, ugyanakkor kihívást jelent az időbeli összeegyeztethetőség. A tanulmány rávilágít a közösségi szolgálat módszertani továbbfejlesztésének szükségességére, különös tekintettel annak pályaaorientációs hatásaira.

Kulcsszavak: iskolai közösségi szolgálat, szociális érzékenység, pályaaorientáció, empátia, középiskolai oktatás, esettanulmány, Szent Erzsébet Szeretetszolgálat

ABSTRACTS IN ENGLISH

MARIANNE SZENTPÉTERYNÉ BALOGH

“START CHILDREN OFF ON THE WAY THEY SHOULD GO.” CHRISTIAN TEACHING IN ENGLISH TO PRESCHOOL CHILDREN AND TRAINEE TEACHERS

At a time of profound societal changes and widespread moral relativism, it is paramount to give young children firm foundations through Christian education. With its safe and inclusive atmosphere, a Christian kindergarten has a significant role in forming kids' identity, who, according to Fowler's faith development theory, are at the intuitive-projective stage. The planning of age-appropriate and linguistically adequate RE circle time in a preschool offering an English-language program is supported by a wide variety of material available on the Internet. In such a preschool, children naturally get acquainted with the traditions of the target language culture, which is also approached from a Christian perspective. The second part of the study explores the possibilities of the subject *Introduction to Christianity* taught to students in the programme of *Kindergarten Education in English Language* at Apor Vilmos Catholic College and presents some methods that aim at deepening adult biblical knowledge in an experience-based way.

Keywords: preschool, English language acquisition, RE, Kindergarten Education Programme in English Language, creative ways of working with the Bible

ESZTER GOMBOCZ

HELPING DISADVANTAGED FAMILIES' LITERARY SOCIALIZATION THROUGH FAIRY TALES

Language socialization is not only the transfer of knowledge of language use; it is also a factor shaping social behavior and worldview, hence it is an integral part of the socialization process. The MesÉd project, like other reading socialization programs, strives to overcome the (linguistic) disadvantage by motivating mothers, strengthening their self-confidence and changing their negative attitude towards learning. The skills acquired during the sessions can become cultural capital even in disadvantaged families through the books that can be taken home. However, the example of Átány in Heves county proved that it is not enough to build a bridge towards those who are on the fringes of society, because those in the most difficult situations often sink into their determined situation and do not accept help. Since they do not have positive institutional

experiences, they assume that their children's characteristics and fate are inherited and are indifferent to their children's learning progress. The pillars of the bridges must therefore be built based on their needs, putting them in position.

Keywords: language socialization, disadvantageous situation, attitude to learning

ROZÁLIA DÁVIDNÉ GONDA – GYÖNGYI GÁL

THE IMPACT OF MEDIA ON PERSONALITY DEVELOPMENT AMONG SMALL-GROUP PRESCHOOL CHILDREN

The aim of the study is to examine and present the effects of media on personality development, focusing on the group of preschool children. The authors formulated the following research question: Do the members of the alpha generation starting kindergarten today, the children born during the Covid pandemic have increased integration difficulties? Also, to what extent has the pandemic changed their leisure habits at home, and how does this affect their speech development and social behavior?

Keywords: media, personality development, behavior, attention, speech development

TÜNDE SZEPESHÁZY

THE RELATIONSHIP BETWEEN DRAMA PEDAGOGY AND THEORIES OF PLAY

This paper investigates the social, aesthetic and cognitive importance of play as a basis of drama pedagogical activities from the aspect of psychology and its associated disciplines as well as cognitive neuroscience with the interpretation of play theories. The paper reviews from several perspectives the play theories appearing at the end of the 19th and during the 20th centuries analysing the function, the essence and the significance of play. The research highlights the links and connections between play theories and drama pedagogy in order to reinforce that in the imaginary world and the play activities of drama, in the so-called “cooperative play,” comprehension and learning might be easier for children, while their social and aesthetic susceptibility is also established and developed.

Keywords: play theories, drama pedagogy, child study, pedagogy, psychology, neurobiology, aesthetics

JUDIT GOMBÁS – JOLÁN PETŐNÉ HONVÁRI

THE MENTAL-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE SECONDARY SCHOOL ADMISSION PROCESS

The admission examinations for secondary education place severe burdens on both children and their families. At the same time, the number of pupils applying for new-type foundational and “elite” secondary grammar schools (gimnázium) is annually increasing, particularly in Budapest and in the second-tier major cities of Hungary. A considerable number of families perceive the admission process as a matter of paramount importance despite the financial, psychological, mental and physical challenges of the competition. The present research investigated the extent of this challenge: how do the children and their families experience the period of the admission exams? At the turn of 2023 and 2024, a questionnaire was completed by 305 parents who had children enrolled in grades 4 to 10. Approximately 85% of the children had experience with secondary school examinations (past failure or in process). In addition to the standard socio-demographic variables, the questionnaire inquired about the behavioural issues (CBCL) of the children and their general subjective well-being (SWLS). Respondents were also requested to evaluate the “elite” quality of the school (desired or attended) and to identify its proprietor. Finally, parents evaluated the stress level experienced by their children during the admissions process, the deterioration of their children’s social relations, the total investment of time and financial resources, and the extent of assistance received from primary schools. The results of the study demonstrate that the children of parents with higher educational qualifications prepare for the admissions exams for a longer period of time, with a greater sense of purpose, and with a significantly higher level of investment regarding time and financial resources. These children are more likely to be admitted to “elite” secondary schools. A novel finding was that these families also pay a price in terms of physical and psychic stress: they report significantly higher levels of stress, more physical symptoms, less positive affect and more negative perceptions of social relations in the period ($r=0.3-0.5$). While streaming is not an optimal solution, it is an inherent aspect in all educational systems to some extent. The findings of the research indicate that the secondary school admission process has a significant impact on families in terms of their physical, psychological and financial well-being. This argument could be employed effectively in order to refine the system.

Keywords: secondary school admission exams, competition, psychic health, streaming in schools

IRÉN SIPEKI – ANNAMÁRIA BARTÓK

**SCHOOL COMMUNITY SERVICE THROUGH THE SAINT ELIZABETH CHARITY
SERVICE PROGRAM OF THE CISTERCIAN SAINT IMRE GRAMMAR SCHOOL OF BUDA**

The introduction and practice of school community service in Hungary pose various pedagogical and social challenges while offering significant opportunities for development. This study examines the Saint Elizabeth Charity Service program of the Cistercian Saint Imre Grammar School of Buda as a case study, exploring its impact on students' social sensitivity, skill development and career orientation. The research employed both quantitative and qualitative methods, including a questionnaire survey among students and interviews with the school leadership. The findings indicate that the program positively influences students' empathetic abilities and social responsibility, though reconciling it with time constraints remains a challenge. The study highlights the need for methodological advancements in community service, particularly focusing on its effects on career orientation.

Keywords: school community service, social sensitivity, career orientation, empathy, secondary education, case study, Saint Elizabeth Charity Service

SZERZŐINK

ADORJÁN KATALIN gyógypedagógus, pszichológus, Meixner Alapítvány

BALOG ÁGNES PhD, főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Matematikai, Természettudományi és Informatikai Tanszék

BALOG-SZEGEDI VIRÁG óvodapedagógus, Pendula Óvoda

BARTÓK ANNAMÁRIA önkéntes koordinátor, InDaHouse Hungary Egyesület

CSURCS MÓNICA szociálpedagógus, mentálhigiénés közösség- és kapcsolatépítő szakember, végzés éve a publikációban említett szakon: 2023

DÁVIDNÉ GONDA ROZÁLIA óvodapedagógus, szakvizsgázott pedagógus (Fejlesztő, differenciáló pedagógia területen), Gyömrő Város Önkormányzat Bóbita, Arany- és Csillagszem Óvoda

GÁL GYÖNGYI PhD, főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék

GÓDOR CSABA közgazdász, végzés éve a publikációban említett szakon: 2023

GOMBÁS JUDIT PhD, tanszékvezető főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola Pszichológiai és Mozgásképzési Tanszék

GOMBOCZ ESZTER PhD, egyetemi docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Idegen Nyelvi Tanszék

GRUBER MÓNICA konduktor, gyógypedagógus, neuropszichológus, tanácsadó szakpszichológus, mesterpedagógus, Semmelweis Egyetem, Pető András Kar, Pedagógiai Szakszolgálat

GYIMESI ILDIKÓ szakmódszertant oktató tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék

HODICSKA TIBORNÉ gyógypedagógus, Meixner Alapítvány

JUHÁSZ PÁL BALÁZS PhD, főiskolai adjunktus, Apor Vilmos Katolikus Főiskola

DR. LENGYEL ZSOLT, a kánonjog doktora, áldozópap, helyettes püspöki helynök, a Nagykáta
Esperesi Kerület esperese, plébános, egyházmegyei bíró, Apor Vilmos Katolikus Főis-
kola adjunktusa, a Magyar Kánonjogi Társaság tagja, Nagykáta, Magyarország

PETŐNÉ HONVÁRI JOLÁN mentálhigiénés közösség- és kapcsolatépítő szakember, fejlesztő
pedagógus

SIPEKI IRÉN PhD, főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Pszichológiai és Mozgás-
képzési Tanszék

SIPOS ZSÓKA PhD, főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék

STEKLÁCS JÁNOS PhD, tanszékvezető egyetemi tanár, Pécsi Tudományegyetem Nevelés- és
Oktatásméleti Tanszék, MTA-PTE Olvasási Fluencia, Szövegértés Kutatócsoport

SZABÓ ZSÓFIA tanító, neveléstudomány szakos bölcsész, Kiss Árpád Általános Iskola, Balas-
sagyarmat

SZALAY TÜNDE egészségfejlesztő mentálhigiénikus, végzés éve a publikációban említett sza-
kon: 2023

SZÉNÁ SINÉ KOMLÓDI VERONIKA katekéta-lelkipásztori munkatárs, BA szakos III. éves
hallgató, hitoktató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola

SZENTPÉTERYNÉ BALOGH MARIANNE szak módszertant oktató tanár, Apor Vilmos Katolikus
Főiskola, Idegen Nyelvi Tanszék

SZEPESHÁZY TÜNDE csecsemő- és kisgyermeknevelő, drámapedagógus