



**DEBRECENI
EGYETEM**

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

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

ISSN 2498-5368

Web:
<http://old.gyfk.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/>

IV. évf., 2018/1. szám

DOI 10.18458/KB.2018.1.1

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben.

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

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:

Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Kiadásért felelős személy:

Szilvássy Zoltán József, rector (Debreceni Egyetem)

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc

Tanácsadó testület (ABC rendben):

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

Szerkesztőség (ABC rendben):

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

A szerkesztőség levelezési címe:

Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar
Különleges Bánásmód folyóirat szerkesztősége
4220 Hajdúböszörmény, Désány István u. 1-9.
Tel/fax: 06-52/229-559

E-mail: titkarsag@ped.unideb.hu

Web: www.degygyk.hu

Szerkesztésért felelős személy:

Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Tördelőszerkesztő: Mező Katalin

Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Nagy Lehoczy Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Roskó Tibor (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Schéder Veronika (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Szebeni Rita (Eszterházy Károly Egyetem, Magyarország)
Szilágyi Barnabás (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Vargáné Nagy Anikó (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)
Váradi Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai magyar Főiskola, Ukrajna)

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

TARTALOM

| | |
|---|----|
| EMPIRIKUS ÉS ÉRTEKEZŐ TANULMÁNYOK | 5 |
| Nemes Magdolna, Nagy Anikó | |
| A korai nyelvtanítás története Nyíregyházán a rendszerváltástól napjainkig | 7 |
| Rábai Dávid | |
| A magyar sportpolitika legfőbb jellemzői, intézkedései 1945-től kezdődően a rendszerváltásig és napjainkig, különös tekintettel a labdarúgás sportágára | 19 |
| Varga Eszter | |
| Az augmentatív és alternatív kommunikáció megjelenése az értelmileg akadályozott gyermekeket ellátó óvodákban..... | 35 |
| FORDÍTÁSOK | 45 |
| Kathy Brodie | |
| Megfigyelések készítése (Making Observations) | 47 |
| Valerie Huggins, John Siraj | |
| Fenntartható fejlődésre nevelés nemzetközi együttműködési keretben (Education for sustainable development through international partnerships)..... | 51 |
| Antonella Sorace, Bob Ladd | |
| Kétnyelvű gyermekek nevelése (Raising Bilingual Children)..... | 59 |
| MŰHELYISMERTETŐK | 65 |
| Aranyosi Kitti, Bálint Edit, Bohácsi Ivett, Buglyó Bella, Csercsa Zsuzsanna, Erdei Adrienn, Kunsági Alexandra, Sebők Tímea, Szilágyiné Tagyi Gabriella | |
| Hallgatók tollából – Erasmus+ és Campus Mundi tanulmányutak tapasztalatai. | 67 |
| Mező Ferenc, Mező Katalin | |
| Innováció és tehetség gondozás – a K+F Stúdió Kft. innovációs programja..... | 85 |
| Koncz István | |
| Professzorok az innovatív fiatalokért..... | 89 |

**EMPIRIKUS ÉS ÉRTEKEZŐ
TANULMÁNYOK**

**A KORAI NYELVTANÍTÁS TÖRTÉNETE NYÍREGYHÁZÁN
A RENDSZERVÁLTÁSTÓL NAPJAINKIG**

Szerzők:

Dr. Nemes Magdolna,
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar

Nagy Anikó
Debreceni Egyetem
ancsa147@gmail.com

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

Lektorok:

Vargáné Dr. Nagy Anikó,
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar

Dr. Molnár Balázs
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar

Nemes Magdolna és Nagy Anikó (2018): A korai nyelvtanítás története Nyíregyházán a rendszerváltástól napjainkig. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/1. szám, 7–18. DOI 10.18458/KB.2018.1.7

Absztrakt

Tanulmányunkban a kisgyermekkorai nyelvtanulás jelenségével foglalkozunk. A szakirodalom áttekintése során bemutatjuk, milyen szerepe van az életkornak az idegennyelvtanulásban, melyek az alapvető különbségek a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás között. A továbbiakban ismertetjük, milyen intézményes lehetőségek (üzleti vállalkozásként működő nyelviskolák, családi bölcsődék) vannak a kisgyermekkorai nyelvtanulásra Nyíregyházán 2017-ben. A kutatásunk kerestük a választ arra is, milyen módszertani szempontból változások figyelhetők meg a rendszerváltás idején zajló és a jelenlegi nyelvi foglalkozások között. Kutatási módszerként az interjút választottuk, mert így képet kaptunk az 1990-es években zajló foglalkozásokról és a kezdeti lépésekről is. 2017 tavaszán nyolc interjút készítettünk, a megkérdezettek között voltak óvodapedagógusok és nyelvtanárok, aki óvodai angol tevékenységeket vezettek. Az adatközlők elmondása alapján megállapíthatjuk, hogy 2017-ben a Nyíregyházán működő 34 óvodából 23-ban van korai angol nyelvi fejlesztés (68%), emellett jelen van az óvodákban a német és a francia nyelv is. Megállapítottuk továbbá, hogy az 1990-es évektől folyamatosan nő azoknak az óvodáknak a száma, ahol heti rendszerességgel szerveznek játékos idegen nyelvű foglalkozásokat. Az interjúalanyok visszaemlékezéseiből az is kiderült, hogy a rendszerváltás idején nehézséget jelentett az idegen nyelvi foglalkozások szervezésénél a személyi feltételek biztosítása. Napjainkban több óvodában van olyan, nyelvtudással rendelkező óvodapedagógus, aki vállalja, hogy az óvodás gyerekek nyelvi fejlesztésében részt vesz. A játékoság, az audiovizuális eszközök és a szemléltetőeszközök a kezdetektől fogva kiemelt fontosságúak az óvodákban, és a pedagógusok igyekeznek minél változatosabb módszerekkel biztosítani a 4-7 korú gyerekek idegen nyelvi fejlesztését.

Kulcsszavak: korai idegennyelv-tanulás, Nyíregyháza, játékoság, módszertan

Diszciplina: pedagógia

Abstract

In our paper we deal with the significance of learning languages at an early age. While going through the literature of the topic, we draw attention to the importance of age in learning a language, as well as the basic differences between language learning and language acquisition. In the following, we present the options outside the family (such as language schools and family creche 'családi bölcsőde') for learning a language at an early age in Nyíregyháza in 2017. In our research, we also wanted to find out what differences can be seen in terms of methodology of early foreign language activities in kindergartens/preschools between the activities held during the change of the political regime in Hungary (1989/1990) and today. We chose the interview as a research method, because in this way we can get a picture of the foreign language activities in kindergartens/preschools and their first steps in the 1990s when they were first available to children. We made eight interviews in spring 2017, asking kindergarten pedagogues/early childhood educators and language teachers as well who had held English activities in kindergartens/preschools. Based on the information we received from the informants, we can say that early English activities were available in 23 kindergartens/preschools out of the 34 kindergartens/preschools (68%) operating in Nyíregyháza, Hungary in 2017. In some kindergartens/preschools children can also take part in early French and German activities. We have also realized that the number of those kindergartens/preschools which organize playful foreign language activities on a weekly basis has been increasing since the 1990s. From the recollections of the informants, it has also been revealed to us that during the change of the political system providing personal criteria (that is finding qualified teachers) was the most difficult task. Nowadays, several kindergartens/preschools employ kindergarten pedagogues who are able to take part in the language development of children in a foreign language as they are competent users of it. Playfulness, using audiovisual devices and a lot of props has been highly important since the very beginning in the kindergartens, and pedagogues have also been doing their best to use and try different methods in order to develop the foreign language competence of children aged 4-7.

Keywords: language learning at an early age, Nyíregyháza, playfulness, methodology

Disciplines: pedagogy

Bevezetés

Az Európai Unió csatlakozás óta (2004) Magyarországon is fontos szerepet kap a nyelvtanulás. Manapság egyre több az átmenetileg külföldön élő család és egyre gyakoribbak a vegyes házasságok is. „Multikulturális világunkban mára a mindennapi élet is számtalan olyan helyzetet teremt, amelyben nyelvtudás nélkül nem, vagy csak alig lehet boldogulni, ezért az idegen nyelvek ismeretének ma igen magas a társadalmi értéke, hiszen a hasznossága egyértelmű” (Téglás 2017).

Nem csak ahhoz szükséges a nyelv, hogy utazzunk, vagy külföldi egyetemen tanulhassunk, hanem az országon belüli munkavállalásnál is előnyt élvez, aki magas szintű nyelvtudással rendelkezik. A multinacionális cégeknél alapkövetelmény a nyelvismeret, de már egyetemi

diplomát sem szerezhetnek a hallgatók a nyelvvizsga megszerzése nélkül. A nyelvtanulás elősegíti a gyerekek esélyegyenlőségét, mobilitását és az előre nem látható jövő esetén is kapaszkodót jelenthet.

A 21. század második évtizedében is megfigyelhető, hogy a magyar szülők jelentős része törekszik arra, hogy gyermeke minél korábban idegen nyelvet tanuljon. Az elmúlt időszakban megjelentek olyan óvodák és bölcsődék, ahol már egészen fiatal korban elkezdik az idegen nyelv(ek) oktatását. A kisgyermekkorai nyelvelsajátítás különbözik a tudatos, hagyományos értelemben vett nyelvtanulástól. A gyerekek életkori sajátosságaira épített tevékenységekkel, mondókákkal, énekléssel és mozgással szinte észrevétlenül tanulnak a gyerekek. Az anyanyelv elsajátításához hasonló folyamatok során az idegen nyelv szavai mellett bizonyos mértékig a nyelvtani szabályai is rögzülnek. A nyelvelsajátítás során nem a korrekció a fontos, hanem a sok ismétlés és a gyakorlás. Nem az a lényeg, hogy a gyermek hibátlanul használja a nyelvet, hanem az, hogy meg merjen szólalni. Ezen kívül az idegen nyelvi fejlesztés, az óvoda egyéb tevékenységeihez hasonlóan, hozzájárul a gyermekek általános kognitív képességeinek a fejlődéséhez is. „Mind a pedagógusok, mind a pszichológusok azt a véleményt képviselik, hogy a korai nyelvoktatás elősegíti a gyermek értelmi, érzelmi kiteljesedését” (Márkus és Trentinné 2014, 104).

A korai nyelvtanulás megvalósulhat intézményes keretek között, de számos más lehetőség is kínálkozik a korosztály számára. Magyarországon is működnek nyelviskola-hálózatok, üzleti vállalkozások, ahol már akár néhány hónapos kortól várják a gyerekeket. A családon belüli nyelvtanulásra is egyre többen vállalkoznak, az érdeklődő szülők internetes blogokról, csoportokból tájékozódhatnak a mindennapi örömeiről és nehézségeikről¹.

A tanulmány célja

Tanulmányunkban a korai nyelvtanulás rendszerváltás utáni történetét és jelenlegi lehetőségeit vizsgáljuk Nyíregyházán, különös figyelemmel arra, hogy családon kívül milyen lehetőségek vannak a gyerekek számára. Azért esett a választásunk Nyíregyházára, mert természeti adottságai és földrajzi elhelyezkedése miatt Szabolcs-Szatmár-Bereg megye kulturális és gazdasági központja, az ország hetedik legnagyobb városa (Kasza–Bacsa–Bunovác 1998). A 120.000 lakosú város oktatását tekintve rendelkezik alapfokú, középfokú és felsőfokú intézményekkel egyaránt, itt található a nagy múlttal rendelkező Nyíregyházi Egyetem, mely több területen képez hallgatókat. A folyamatos beruházásoknak, korszerűsítéseknek köszönhetően Nyíregyháza modern és barátságos város az ország legkeletibb megyéjében. A város kellően nagy ahhoz, hogy több lehetőséget kínáljon a korai nyelvtanulásra, de nem túl nagy ahhoz, hogy egy dolgozat keretein belül ne lehetne kellő részletességgel áttekinteni a főbb jellegzetességeket. Úgy véljük, ha egy várost alaposan feltérképezünk a korai idegennyelv-tanulás szempontjából, abból következtethetünk a többi település helyzetére is. Az általunk bemutatott zárókép a 2017 tavaszi állapotokat tükrözi majd.

Vizsgálatunk két fő cél mentén szerveződik: egyrészt célunk az, hogy megtudjuk, 2017-ben milyen sajátosságokkal bír a nyíregyházi, önkormányzati fenntartású óvodákban van a játékos idegen nyelvi (angol, német, francia) tevékenység. Ehhez a székhelyóvodák vezetőivel vettük fel a kapcsolatot, akik elmondták, az óvodákban és tagóvodákban milyen idegen nyelvi tevékenységeket tartanak.

¹ A családon belüli nyelvtanulást, a mesterséges kétnyelvűséget nem tárgyaljuk, ehhez lásd Nemes 2016 és Nemes–Révészné Nagy 2017.

A kutatásunk másik célja, hogy feltárja, a rendszerváltás (1990) idején hogyan indultak az első játékos angol nyelvi foglalkozások, miért indultak el a csoportok és hogyan működtek, illetve a későbbiekben miként fejlődtek tovább. Azért a rendszerváltást választottuk kezdőpontnak, mert ekkortól volt lehetőség idegen nyelvi foglalkozások szervezésére az óvodákban, minden esetben a fenntartó engedélyével.

Nyelviskolák Nyíregyházán 2017-ben

Először tekintjük át, hogy milyen korai idegennyelv-tanítással foglalkozó nyelvviskolákkal találkozhatunk Nyíregyházán.

Helen Doron Early English nyelviskola

Nyíregyházán is, mint az országban számos helyen, működik Helen Doron oktatóközpont, ahol 3 hónapos kortól 19 éves korig angol nyelven tanulhatnak a gyerekek. A nyelvtanulás a Helen Doron módszer alapján, azonos elvek mentén történik a világ összes oktatóközpontjában. A módszer 30 éves múltra tekint vissza, és több mint 35 országban működnek Helen Doron Early English oktatóközpontok. Világszerte közel két-millió gyerek tanul vagy tanult angolul a Helen Doron módszerének köszönhetően. Magyarországon a módszer 2002 óta van jelen. „A Helen Doron English tanfolyamokban kiemelten fontosnak tartjuk, hogy a gyermekek minél több érzékszervükkel szívják magukba az angolt, gyakorolják első szavaikat és minél nagyobb szókészletet halmozzanak fel (1. kép). Ennek záloga a zene, a mozgás, a játék és a pozitív megerősítés.” (<http://helendoron.hu/kids>)

1. kép: Helen Doron Early English – augmented reality. Nemes Magdolna felvételei



A heti rendszerességgel tartott foglalkozások mellett számos más lehetőséget kínál a HDEE. A nyelvviskolában az egyes ünnepekhez kapcsolódó rendezvényeket tartanak, például Halloween, karácsony, farsang vagy a húsvét közös megünneplése. Minden nyáron szerveznek a nyelvi fejlesztés érdekében táborokat, ahol nagyon sok élményhez juthatnak a résztvevő gyerekek. Ezen kívül a nyelviskola diákjai számára elérhető online játszófelület a Kangi Club, ahol oktatóprogramokat használhatnak. Működik még a Helen Doron rádió, a tankönyvekhez kapcsolódó „varázslat” (augmented reality – 1.kép) és okostelefon applikáció is (Nemes–Hirzics 2016).

BubblEnglish Angol Gyermekek Nyelvstúdió

A BubblEnglish, a Kreatív Angol Gyermekek Nyelvstúdió nyelvstúdió Nyíregyházán, a Nád utcában található. A több mint 10 éve működő vállalkozás kiscsoportos és egyéni foglalkozásokat kínál az 1–14 korú gyerekek számára. A nagy tapasztalattal rendelkező nyelvtanárok az életkorhoz igazított tevékenységekkel, tánccal, dalokkal, versekkel,

mesékkel, kézműves foglalkozásokkal, és szituációs játékokkal ötvözik a nyelvtanulást. A nyelvtanuláson kívül nagy hangsúlyt kap a kognitív képességek és a kreativitás fejlesztése is. A foglalkozások időtartama 45–60 perc. A bölcsődés és óvodás korosztályon kívül iskolás gyermekekkel is foglalkozik a nyelvstúdió, ötféle csoportban (baba-mama angol, bölcsis angol, ovis angol, kisiskolás angol, nagyiskolás angol) (<http://www.bubblenglish.hu/>).

Little School Gyereknyelviskola

A nyelvviskola 2017 februárjában nyitotta meg kapuit és 2017 decemberéig működött. Életkoronként bontott csoportokban várták hetente három alkalommal (hétfő, szerda, péntek) a 4–10 éves korú gyerekeket. Anyanyelvi tanárokkal napi 4 csoporttal működött az intézmény. Nyíregyházán egyedülállóan csak ebben a nyelvviskolában működött az English School program, aminek érdekessége, hogy minden szombaton 9 órától 13 óráig intenzíven két pedagógus intenzíven, négy blokkban foglalkozott a gyerekekkel (játékos foglalkozás, feladatlapok, angol mesék és végül kreatív foglalkozás) (<http://www.littleschoolgyereknyelviskola.hu>).

Kicsik Vidám Háza

Nyíregyházán található a Kicsik Vidám Háza, azaz a KIVIHÁZ angol-magyar családi bölcsőde és gyermekcentrum. Nyíregyházán a KIVIHÁZ volt az első intézmény ahol bevezették a korai idegen nyelvi fejlesztést (2010). A családi bölcsődében két csoportban, két nyelven folyik a gyerekek nevelése. Az angol nyelvű nevelő egész délelőtt a gyerekekkel foglalkozik, a szabad játék ideje alatt is angol nyelven beszél a gyerekekkel. A nyelvelsajátítást elősegítő gazdag anyanyelvi környezetet biztosítja a gyerekek nyelvi fejlődését. Az angol nyelv jelen van az egész nap folyamán, angolul beszélnek tízórázás, öltözködés, tisztálkodás és az udvari játék közben is. A szakemberek 7 fős csoportokkal dolgoznak, így több lehetőség nyílik az egyéni fejlesztésekre. Az intézményben 2017-ig működött bölcsődés és óvodás csoport is, ám 2017-től jogszabályi változás miatt erre nincs lehetőség. Az intézményben lehetőség volt délutáni „oviangol” foglalkozásra is, ahol játékos formában tanulhattak angolul a gyerekek, legfeljebb 7 éves korig. A KIVIHÁZ-ban kiemelt helyen van az idegen nyelvi fejlesztés, de nagy hangsúlyt fektetnek a kognitív képességek, a kreativitás és a mozgás fejlesztésére is (<http://kivihaz.hu>).

Az oral history, mint kutatási módszer

A rendszerváltás idejétől napjainkig tartó időszak eseményeinek összegyűjtésére az *oral history*, mint kutatási módszer tűnt a legalkalmasabbnak. Amikor a visszaemlékezéseket rögzítjük és elemezzük, a kutatáshoz *oral history* módszert használunk (Vargáné Nagy 2010). Az oral history módszert elsősorban történészek, szociológusok, néprajzkutatók, használják kutatásaik során, de az oral history számos tudományágban alkalmazható. A kutatási forma segítségével sajátos társadalmi helyzetű csoportokat is vizsgálhatnak. „Céljuk, hogy az *oral history* módszer alkalmazásával tárjanak fel múltbéli eseményeket, keressenek fel a történelmet tanúsító szemtanúkat, illetve „konzerváljanak” egy-egy számukra fontosnak ítélt hagyományt” (Vargáné Nagy 2010, 33).

„Az oral history szóban elbeszélt történelem. A történelem dokumentálásának olyan módszere, amely a vizsgálandó történelmi korszak élő szemtanúival készített interjúkon alapszik” (Vargáné Nagy 2010, 292). A modern értelemben vett oral history módszer nagyjából a magnetofon elterjedésével azonos idejű, de gyökerei a történelem kezdetéig nyúlnak vissza, hiszen az írásbeliség elterjedéséig az emberi tapasztalatok a szóbeliségen

keresztül maradtak fent (Vértesi, 2004). Az oral history módszert mindig is használták, például az idősek a szóbeli visszaemlékezéssel adták át a tapasztalatokat a következő generációnak.

Az oral history kapcsán nagy jelentősége van a szóbeliségnek, nem mindegy, hogy ki emlékszik vissza, mert a visszaemlékezők nyelvhasználata, stílusa, hangsúlya eltérő lehet, ugyanakkor sok dologra enged következtetni is. Az interjúalanyok segítségével jobban megértjük a múltban történt eseményeket és az interjúk segítségével olyan információk birtokába juthatunk, melyek semmilyen más forrásból nem lennének biztosíthatóak. A mai digitalizált világban a blogoké, az e-maileké, a különböző elektronikus tartalmaké a vezető szerep, de ügyeljünk arra is (ez az oral history egyik küldetése), hogy a szóbeli történetmondás is maradjon fent, ne vesszen el, mert gyakran pótolhatatlan forrást jelenthet számunkra egyes folyamatok rekonstruálásában és megértésében. „Az oral history a történelem egy kis szeletének megőrzését szolgálja” (Vargáné Nagy, 2010, 296).

Számunkra az oral history azért is fontos forrás témánk szempontjából, mert a rendszerváltás után nem készült az óvodáskori nyelvtanulásról semmilyen írásos anyag Nyíregyházán, tehát a korai nyelvtanulás akkori helyzetéről, történetéről kizárólag ezzel a módszerrel kaphatunk információt. A oral history módszert alkalmazva óvodapedagógusokkal és nyelvtanárokkal készített interjúk elemzésével igyekeztünk megtudni, hogy a rendszerváltás idején milyen lehetőségek kínálóztak az óvodáskori nyelvtanulásra. A visszaemlékezéseken keresztül az adatközlők saját emlékeiket idézték fel, múltbéli élményeikről számoltak be.

A kutatás körülményei

Az interjúk elkészítése során nyolc (részben volt) óvodapedagógussal beszélünk 2016 ősze és 2017 tavasza között. A beszélgetéseket egy előre összeállított kérdéssor mentén vettük fel, de nem ragaszkodtunk mereven a leírt kérdésekhez. A beszélgetések során elhangzott nyitott és részben nyitott kérdések által megteremtettük a lehetőséget a saját tapasztalatokra épülő válaszadásra. Az interjú adatközlői egyrészt Nyíregyháza óvodáiban dolgozó óvodapedagógusok és nyelvtanárok voltak, akik megfelelő információkkal rendelkeznek az óvodai nyelvi foglalkozásokkal kapcsolatban. Az adatközlők egy másik csoportja az 1990-es években Nyíregyháza óvodáiban dolgozott és idegen nyelvi foglalkozásokat szervezett. Az interjúalanyokat előzetes ajánlások alapján a „hólabda” módszer segítségével kerestük fel. A helyszínek különbözőek voltak, legtöbbször egy óvodában készült az interjú, a nyugdíjas adatközlőkkel az otthonukban vagy előre egyeztetett helyszínen beszélgettünk. Tapasztalataink szerint a megkérdezettek szívesen válaszoltak a kérdéseinkre, és próbáltak minél részletesebben felidézni a korábbi eseményeket. Azonban volt olyan adatközlő is, aki szűkszavúan, egy-két mondatban válaszolt kérdéseinkre, az ő esetében igyekeztünk direkt és mélyítő kérdésekkel továbbvinni az interjút. (Az adatközlőkről bővebb információ a mellékletben olvasható.)

Az óvodák számának alakulása a rendszerváltástól napjainkig

Az adatközlők elmondása alapján a rendszerváltás után 28 önálló óvoda működött Nyíregyházán. Az önálló óvodákban legalább 2-3 csoport működött, de gyakori volt a 8-9 csoportos óvoda is. Azokat az intézményeket, melyekben egy csoport működött, csatolták a nagyobb óvodákhoz, így a 28 önálló óvodához 6 tagintézményt csatoltak. Közel 20 évig ez a rendszer működött Nyíregyházán. A 2000-es években csökkentették az önállóan működő óvodák számát, és a kisebb óvodákat tagintézményként csatolták a nagyobbakhoz. Ennek eredményeképpen 18 önállóan működő óvoda jött létre, hozzájuk csatolva 16 tagintézmény. Az intézményrendszer 2011-ben érte el jelenlegi formáját. Az óvodák elnevezése a négy égtáj

szerint történik. Az Északi, Keleti, Nyugati és Déli székhelyintézményekbe integrálták a tagintézményeket. Nyíregyházán 2017-ben 34 önkormányzati fenntartású óvoda működik. Az Északi székhelyintézményhez 9 óvoda, a Délihez 12 óvoda, a Nyugatihoz 5 óvoda és a keleti székhelyintézményhez 8 óvoda tartozik.

A felsorolt 34 önkormányzati óvodából 23-ban tartanak idegen nyelvi foglalkozásokat (68%), azaz az óvodai tevékenységek megszervezésekor az idegen nyelvi fejlesztést beillesztik a hetirendbe. Mind a 23 intézményben jelen van az angol nyelv, de két helyen szerepel a német mint idegen nyelv és egy helyen a francia nyelv is. Muszka Gabriella 2013-ban egy másik kelet-magyarországi nagyváros, Debrecen összes óvodájával (46) felvette a kapcsolatot, és azt tapasztalta, hogy 25 óvodában (54%) folyik angolnyelv-tanulás (Muszka, 2013, 12.).

Kisgyermekkorai nyelvtanulás a 90-es években nyíregyházán

Az 1990-es években egyre nagyobb teret kaptak a nyugati nyelvek, az angol és a német nyelv szerepe felerősödött. Talán ez volt az első olyan szülői generáció, amely felismerte az idegennyelv-tudás értékét. A szülők kérésére már 1990-ben volt olyan óvoda Nyíregyházán, ahol szerveztek játékos nyelvi foglalkozásokat. „Azok a szülők is szerették volna, hogy a gyerekük idegen nyelven tanuljon már óvodában, akik jól beszéltek valamilyen nyelvet habár ez elég ritka volt, de leginkább azok vélték fontosnak a nyelvismeretet, akiknek nem volt lehetőségük nyelvet tanulni, de mindenképpen meg szerették volna adni ezt a lehetőséget a gyereküknek” (H.P. 66 Ó) – mondja egy volt óvodavezető.

Az önköltséges foglalkozásokat a napirenden kívül, a délutáni órákban tartották. Az adatközlők elmondása szerint először a német nyelv volt a népszerűbb, majd később az angol nyelv váltotta fel: „Nem várt sikere volt a német nyelvi foglalkozásoknak, tömegesen jelentkeztek. A 200 fős óvodában 80-90 gyerek is jelentkezett..... Először a német nyelvet tudtuk beilleszteni a kommunikációs képességfejlesztés programunkba, majd évek múltán egy óvodapedagógus angol nyelvvizsgát szerzett és elkezdett angol foglalkozásokat tartani, így párhuzamosan két nyelv is volt az óvodánkban, de néhány hónap alatt a német foglalkozások elnéptelenedtek” (H.P. 66 Ó) – emlékezik vissza a Búzaszem óvoda korábbi vezetője. Az óvodavezető azt is elmondta, hogy a rendszerváltás környékén a szülők a német nyelvet részesítették előnyben, és az óvoda is a német nyelvű foglalkozások vezetésére talált a feladatra vállalkozó pedagógust.

Az idegen nyelvi tevékenységek helyszínéül általában valamelyik csoportszoba szolgált, másutt külön helyiségben várták a gyerekeket. „A mi óvodánkban külön helyiséget tudtunk biztosítani a délutáni tevékenységeknek. Már akkor is volt egy nagy terem, ahol kézműves foglalkozást, néptáncot és a nyelvi foglalkozásokat tartottuk” – emlékszik vissza az egyik óvoda vezetője (H.P. 66 Ó).

A korai nyelvtanulás során a pedagógiai tényezők között központi szerepe van az idegen nyelvet tanító pedagógusnak. A pedagógus nem csak a saját személyisége révén, hanem mint az oktatási folyamat irányítója, szervezője is részt vesz a folyamatban. A pedagógus választja ki a tananyagot és szervezi meg a különböző tevékenységeket. A rendszerváltás idején az volt az egyik súlyosabb probléma, hogy nem volt szakember, aki az óvodás gyerekek idegen nyelvi fejlesztését végezze. Ez a magyarázata annak, hogy a rendszerváltás után csak megközelítőleg 2-3 óvoda tudta biztosítani a szükséges személyi és tárgyi feltételeit, erre utal az egyik óvodavezető: „Nagyon nehezen lehetett nyelvtanárt találni, még az általános iskolákban is hiány volt nyelvtanárokból. Természetesen orosz tanár az volt, de ragaszkodtunk a német vagy az angol nyelvhez. Ismerősök ajánlásával találtunk egy általános iskolai

némettanárt, aki segített elkezdni a nyelvi fejlesztést. Később egy főiskolai némettanár is tartott foglalkozásokat, akinek a gyerekei az óvodánkba jártak” (H.P. 66 Ó).

A rendszerváltás után kezdődött a nyelvtanárok átképzése, hiszen a kötelező orosznyelv-
oktatás megszűnésével az orosz tanárok állás nélkül maradtak. A nyelvtanárok közül sokan
egy újabb nyelv szakot végeztek, így a 90-es évek végére már az angol és német tanárok száma
megnőtt. A nyelv tanárok számának növekedésével az iskolai nyelvoktatáshoz könnyebben
találtak szakembert, de nyelvtudással rendelkező óvodapedagógus még továbbra is nagyon
keves volt a megyében. Egyre jobban elterjedt az a szokás, hogy az óvodákba általános iskolai
nyelv tanárok jártak foglalkozásokat tartani. Ez azonban az óvodapedagógusok véleménye
szerint nem volt szerencsés, hiszen az óvodás korosztálynál nem ugyanazokat a módszereket
kell alkalmazni az idegen nyelv tanítása során, mint az iskolásoknál: „Angol szakos tanár járt
az óvodába angol nyelvre hangolni a gyerekeket, de még nem volt kidolgozott módszertana az
óvodás gyerekek életkorához igazított nyelvtanulásnak” (É.G. 59 Ó). Az óvodásokkal
foglalkozó nyelv tanárok nehezen tudtak alkalmazkodni a gyerekek életkori sajátosságaihoz,
de a tevékenységekben mindig fontos szempont volt a játékoság. Az életkori sajátosságok
kapcsán figyelembe kell venni a gyermeki emlékezet sajátosságait, a gyermek
koncentráció képességét és motivációját, játék- és mozgás igényét, és még hosszan lehetne
folytatni a sort.

Már az 1990-es években is törekedtek arra, hogy játékba ágyazott tanulással valósuljon meg
az idegen nyelvi fejlesztés, a pedagógusok felismerték a játékoság, a játékeszközök,
játékszerek fontosságát az idegen nyelvi foglalkozásokon. A tevékenységek anyagát a
nyelv tanárok választották ki az óvodapedagógusok útmutatásai alapján. A rendszerváltás
utáni években és napjainkban is fontos a játékba ágyazott tanulás. Amelyik óvodában volt
lehetőség arra, hogy egy óvodapedagógus saját csoportjában nyelvi fejlesztést végezzen, ott
igyekeztek a mindennapi kommunikációs helyzetekben is idegen nyelvet használni: „Amikor
már volt egy óvodapedagógus, aki beszélt angolul, akkor már a saját csoportjában ő a
mindennapos tevékenységekben, angol szavakat, utasításokat használt” (H.P. 66 Ó).

A hatéves gyermek figyelme kétszer-háromszor hosszabb, mint 2-4 éves társaié.
Feltehetőleg ez a felismerés állhat a mögött, hogy a minden óvodában 4-5 éves kortól
vehettek részt az óvodás gyerekek a foglalkozásokon. Az interjúkból az is kirajzolódott, hogy
a 4-7 éves gyerekek hetente 1-2 alkalommal, maximum 15 fős csoportokban vettek részt az
idegen nyelvi foglalkozásokon.

A gyermeki emlékezet teljesítőképessége alacsonyabb, mint a felnőtté. A gyermekeknek
elegendő időt is kell adni ahhoz, hogy az újonnan hallott nyelvi információkat feldolgozzák.
A nyíregyházi óvodákban az idegen nyelvi foglalkozások hossza átlagosan 30 perc volt, a
pedagógusok figyelembe vették a gyermekek érdeklődését és életkori sajátosságait. Az is
előfordult, hogy a foglalkozások 15-20 percig tartottak, a pedagógusok a saját belátásuk
szerint döntöttek a foglalkozások hosszúságáról. A sokféle játékos feladat és tevékenység
segíti az idegen nyelv játékos gyakorlását, és az időkeret a gyermekek igényeihez ma is
rugalmasan illeszkedik.

Ahogy több adatközlőnk is elmondta, az óvodákban a 2000-es évek elején elkészítették az
idegen nyelvi fejlesztés éves tervezetét. „Régen is és most is a tevékenység anyagát az
aktualitások, ünnepek, évszakok, állatok és a gyermekek életkori sajátosságaihoz fűződő
ismeretanyagok alkották” (É.G. 59 Ó). A tervezetben megjelentek az aktuális nevelési évben
tervezett tartalmak, témák, nevelési célok. A Búzaszem Óvodában az angol és német nyelvi
fejlesztés megjelent a Helyi Nevelési Programban (2008/2009), a Pedagógiai munkatervben
és a nevelőmunka értékelésénél is kiemelt helyet kapott. A nevelőmunka értékelése során
nyomán követték a gyermekek fejlődését, és azt is, hogyan tudják jobbra tenni a korai
nyelvoktatást, milyen módszertani vagy egyéb változtatásokra van szükség.

Az interjúk elkészítése során úgy tapasztaltuk, az adatközlők legszívesebben az idegen nyelvi foglalkozásokon alkalmazott szemléltetőeszközökről, auditív és audiovizuális eszközökről meséltek. A szemléltető eszközök segítik az asszociációk kialakulását, valamint az új szavak, kifejezések megjegyzését is tovább növeli, ha a gyermek kezébe veheti és/vagy kipróbálhatja az eszközöket. A mimika, a testbeszéd is nagy mértékben erősíti a szóban elhangzott információkat. Már az 1990-es években is az óvoda tárgyi feltételeit kihasználva szervezték a tevékenységeket, az óvodai csoportban található játékokat, társasjátékokat, könyveket, bábokat használtak az idegen nyelvi foglalkozásokon is: „Mivel nem volt internet és nyomtató, így a csoportszobában használt tárgyakat alkalmaztuk, sokszor készítettünk kis kártyákat, amikre rajzoltunk, festettünk, gyakran a gyerekeket is bevontuk a kártyák elkészítésébe” (É.G. 59 Ó). Az auditív eszközök alkalmazására már az 1990-es években is volt lehetőség. A nyelvi foglalkozások elmaradhatatlan eleme volt a magnóhallgatás, melynek segítségével gyorsabban és hatékonyabban tanultak meg a gyerekek egy mondókát vagy egy dalt. A hanganyagokat a nyelvtanárok biztosították, de ahol óvodapedagógus vezette az idegen nyelvi foglalkozásokat, ott az ő feladata volt a hanganyag beszerzése is. Erre így emlékszik vissza az egyik pedagógus: „Nehezen lehetett módszertanilag elfogadott kazettákat szerezni, én a Soproni Óvóképző Intézet nyelvi hanganyagát használtam 1995–96-tól” (É.G. 59 Ó).

A gyerekek motiváláshoz használtak különféle kellékeket, például bábokat is: „Régen is használtunk bábokat minden foglalkozáson. Velem volt Zozo majom, akivel minden humorosabb volt” (É.G. 59 Ó).

A korai idegennyelv-tanulás során a nyelvi fejlődés mellett a célnyelvi ország kultúrájának megismerésére is lehetőség nyílik. Fontos, hogy a gyermekekben a tanult nyelv, az anyanyelvi beszélők és kultúrájuk iránti érdeklődés alakuljon ki. Ez a szempont már a rendszerváltás idején is fontos volt a pedagógusoknak, és igyekeztek a gyerekekkel – játékos formában – az angol nyelvű országok, szokásait, ünnepeit megismertetni. Az angol foglalkozásokon például gyakran bemutatták az emeletes buszt vagy a zászlót.

Amint már említettük, az idegen nyelvi foglalkozások önköltségesek voltak. Minden óvodában biztosítottak lehetőséget arra, hogy a szülők nyomon követhessék gyermekük fejlődését: „Bármikor érdeklődhetnek a szülők, bármikor meglátogathatták a foglalkozásokat, de minden nagyobb téma lezárása után tartottunk egy nyílt foglalkozást, ahol a tanult dalokat és mondókákat mutattuk be” (É.G. 59 Ó).

Összegzés

Tanulmányunk bevezető részében ismertettük, hogy milyen lehetőségek vannak a kisgyermekkorai nyelvtanulásra Nyíregyháza városában. Az oral history módszernek köszönhetően az is kiderült, hogy az 1990-es évektől van játékos nyelvi tevékenység Nyíregyháza óvodáiban és folyamatosan nő azoknak az óvodáknak a száma, ahol heti rendszerességgel szerveznek játékos idegen nyelvű foglalkozásokat. A rendelkezésre álló adatok alapján azt látjuk, a Nyíregyházán működő 34 óvodából jelenleg 23-ban van korai idegen nyelvi fejlesztés (67%). 1990 óta, visszaesések nélkül folyamatosan nő azoknak az óvodáknak a száma, ahol a korai idegen nyelvi fejlesztés mellett döntenek az óvodapedagógusok.

Az óvodapedagógusokkal és a nyelvtanárokkal készített interjúkból kiderült, hogy milyenek voltak régen a tevékenységek. A rendszerváltás idején (1990-es évek) és a jelenleg zajló idegen nyelvi tevékenységek között számos különbséget fedezhetünk fel. Egyrészt megváltozott a törvényi háttér, a fenntartó engedélyével szervezhetnek idegen nyelvi tevékenységeket az óvodák, és megjelentek az üzleti célú vállalkozások is a korai angolnyelv-oktatás területén. Az 1990-es években gyakran nem óvodapedagógusok tartották a

nyelvtanulási tevékenységeket, még 2017-ben egyre több óvodában módszertanilag is felkészült pedagógusok tartják azokat. A további különbségek a technika fejlődéséből erednek, és a szemléltetőeszközökre, auditív és audiovizuális eszközökre vonatkoznak. A módszertani szempontból vizsgált idegen nyelvi foglalkozások központi kérdése a játékoság, ami régen is jelen volt minden idegen nyelvi tevékenységben. Az is világossá vált számunkra, hogy az 1990-es években kevés óvodapedagógus beszélt idegen nyelvet, ezért több intézményben általános iskolai nyelvtanárok tartották a foglalkozásokat. Az interjúalanyok visszaemlékezéseiből az is kiderült, hogy nehéz volt az idegen nyelvi foglalkozásokhoz a személyi feltételek biztosítása. A 2000-es évektől kezdve több óvodában van nyelvtudással rendelkező óvodapedagógus, aki vállalja, hogy az óvodás gyerekek nyelvi fejlesztésében rész vesz, de még most is vannak olyan intézmények, ahol általános iskolai nyelvtanárt bíznak meg a feladat elvégzésével. A rendelkezésünkre álló adatok alapján megállapíthatjuk, hogy az óvodákban az angol nyelv mellett jelenik meg a német és a francia mint idegen nyelv. Az Eszterlanc Északi Óvodában a Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziummal közösen indult 2016-ban egy közös, francia nyelvű program. Az óvodások hetente két alkalommal vesznek részt játékos francia nyelvű tevékenységeken. A vizsgálatunk arra is kiterjedt, hogy feltérképezzem, hogy milyen alternatívák vannak Nyíregyházán óvodáskori nyelvtanulásra. Sorra vettük a városban üzleti vállalkozásként működő nyelviskolákat, így a Helen Doron Early English nyíregyházi nyelvoktató központját, a BubblEnglisht, a Little School Nyelviskolát és a Kicsik Vidám Háza családi bölcsődét, ahol kétnyelvű neveléssel segítik a gyermekek fejlődését. A kutatás eredményei igazolják, hogy 2017-ben a Nyíregyházán működő óvodák többségében, a szülők növekvő érdeklődésével összhangban, felismerték a korai nyelvtanulás fontosságát, ezért egyre több intézmény szervez idegen nyelvi foglalkozásokat. Az ott dolgozó óvodapedagógusok és nyelvtanárok igyekeznek minél változatosabb módszerekkel biztosítani a 3–7 éves korú gyerekek idegen nyelvi fejlesztését. A korai nyelvtanulás elsődleges célja a pozitív attitűd és a motiváció felébresztése és megőrzése, hiszen ezekkel alapozható meg a későbbi sikeres nyelvtanulás. A gyermek számára nem okoz szorongást az idegen nyelven való megszólalás a korai idegennyelv-tanulás keretei között, mivel a keretek, a követelmények illeszkednek a korához és kommunikációs képességeihez. Gyermekkorban alakul ki a nyelvtanulás iránti érzékenység és a nyelvi fogékonyság is. A nyelvtanulás egész életen át tartó folyamat, ami kezdődhet bölcsődében vagy az óvodában, de még az középiskola vagy az egyetem befejezése után is tart. A korai nyelvtanításnak jelentős szerepe van a későbbi idegennyelv-tanulás folyamatának optimalizálásában, a különböző hatékony tanulási stratégiák kialakításában is. A stressz nélküli, élményalapú tanulás átvivődik a későbbi tudatos nyelvtanulásra is, ami a korai nyelvtanulás egyik legfőbb előnye.

IRODALOM

Bán Annamária (2013) *Nevelj kétnyelvű gyereket!* h.n.

Helen Doron (2010) *A nyelv zenéje*. Helen Doron Early English Országos Franchise Központ, Budapest. J.G.K. Kft.

<http://helendoron.hu/kids-2-6> Hozzáférés: 2017-03-04 13:15

<http://kivihaz.hu> Hozzáférés: 2017-03-04 13:22

<http://www.littleschoolgyerekenyelviskola.hu> Hozzáférés: 2017-03-03 16:42

Kasza Sándor, Bacsa Tibor, Bunovác Dezső (1998): *Szabolcs-Szatmár-Bereg megye kézikönyve*. CEBA Kiadó

- Muszka Gabriella (2013): *Az óvodás gyermek és az óvodai angoloktatás Debrecenben.* Hajdúböszörmény. (szakdolgozat, kézirat)
- Nemes Magdolna (2016): A többnyelvű családok nyelvhasználat lehetőségei In: Vargáné Nagy Anikó (szerk.) *Családi nevelés.* Debrecen. 115–132.
- Nemes Magdolna, Hirzics Dóra (2016): A mesepedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. In: Renata Jukic, Katarina Bogatic, Senka Gazibara, Sara Pejakovic, Sanja Simel, Anikó Nagy Varga *International Scientific Conference 'Global and Local Perspectives of Pedagogy'. Conference Proceedings Book* (professional papers). Osijek, pp. 70–80.
- Nemes Magdolna, Megyesiné Varga Zsuzsa (2016) A játék szerepe az idegen nyelvi foglalkozásokon. In: Vargáné Nagy Anikó, Pálfi Sándor (szerk.): *Játékkal a világ körül–Play Around the World.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 115–129.
- Nemes Magdolna, Révészné Nagy Orsolya (2017): A mesterséges kétnyelvűségről - angolul nevelő magyar családok. In Éva Borsos, Zsolt Námesztovszki, Ferenc Németh (Szerk). *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciájának tanulmánygyűjteménye.* Szabadka. 997–1010.
<http://magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/konf2017/kotet/ConfSubotica2017.pdf>
- Nikolov Marianne (2004): *Az életkor szerepe a nyelvtanulásban.* Modern nyelvoktatás. X. évfolyam 1. szám.
- Téglás Zsolt (2017): *A nyelvtanulás jelentősége:* <http://nyelvicentrum.com/node/1677>
 Hozzáférés 2017-03-31 20:53
- Vargáné Nagy Anikó (2010): Az Oral history források jelentősége. In: Juhász Erika (szerk) *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus.* Debrecen CHERD Hungary. 292–298
- Vargáné Nagy Anikó (2010): Az Oral history kutatási módszer bemutatása. In Kovácsné Bakosi Éva (szerk): *Társadalomtudományi Tanulmányok III.* Tanulmánykötet a kar oktatóinak írásaiból. Hajdúböszörmény. 31-46

MELLÉKLET

Az interjúalanyok

| Az interjúalany neve | Az interjú időpontja | Életkor | Intézmény típusa |
|----------------------|----------------------|---------|------------------|
| 1. H.P. | 2016.12.16. | 66 év | Óvoda |
| 2. É.G. | 2017.01.25. | 59 év | Óvoda |
| 3. B-B.A. | 2017.02.10. | 36 év | Óvoda |
| 4. K.H. | 2017.02.14. | 34 | Óraadó |
| 5. E.H. | 2017.02.27. | 40 | Óvoda |
| 6. H.F. | 2017.01.27. | 26 | Nyelviskola |
| 7. K.V. | 2017.02.07. | 42 | Óraadó |
| 8. N.I. | 2017.02.17. | 59 | Általános Iskola |

INTERJÚ KÉRDÉSEK

Bemutatkozás: Hogy hívják? Mi a foglalkozása? Milyen képzettséggel/ iskolai végzettséggel rendelkezik?

1. Hány éve dolgozik óvodás korú gyerekekkel?
2. Mikor kezdett korai idegen nyelvi foglalkozásokat tartani? Milyen indítatásból?
3. Mikor kezdtek el az idegen nyelvi foglalkozásokat? Milyen helyszínen, hol tartják a foglalkozásokat?
4. Hány fős csoportok vannak?
5. Milyen korosztályú gyerekekkel foglalkoznak? Hány éves kortól járhatnak önökhöz gyerekek?
6. Milyen gyakran tartják a foglalkozásokat? Korosztály szerint bontott csoportokkal dolgoznak?
7. Kik tartják a foglalkozásokat? Milyen szempontok szerint választották a nyelvtanárokat?
8. Milyen módszertani alapelveket vesznek figyelembe az óvodai idegen nyelvi foglalkozásokon?
9. Milyen tervet alapján dolgoznak? (ütemterv, éves terv, stb.)
10. Milyen szempontok alapján választják ki a tevékenységek anyagát? Használják-e a klasszikus évszakokhoz igazított tevékenységszervezést?
11. Milyen eszközöket illetve szemléltetőeszközöket használnak? Bábok, Képek, fotók? Társas játékok? Fejdzsek?
12. Használnak-e auditív eszközöket?
13. A hanganyagokat honnan szerzik be?
14. Használnak-e audiovizuális eszközöket?
15. A játékoság, a mozgás és a különböző módszertanok (vizuális nevelés, külső világ megismerése, ének, zene, irodalmi nevelés) hogyan jelennek meg a foglalkozásokon? Olvasnak-e idegen nyelven meséket?
16. Milyen munkaformákat részesítenek előnyben?
17. Milyen módon tudják a leghatékonyabban a gyerekek szókincsét gyarapítani?
18. Próbálják-e megismertetni a gyerekekkel a célnyelvi országok kultúráját? (például angol nyelvhez zászló, emeletes busz stb.)
19. Milyen motivációs eszközöket alkalmaznak a gyerekek érdeklődésének felkeltésére és fenntartására?
20. Hány perces egy foglalkozás? Az időkeret korosztályonként változik-e?
21. Milyen szülői elvárások vannak?

A MAGYAR SPORTPOLITIKA LEGFŐBB JELLEMZŐI, INTÉZKEDÉSEI 1945-TŐL KEZDŐDŐEN A RENDSZERVÁLTÁSIG ÉS NAPJAINKIG, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A LABDARÚGÁS SPORTÁGÁRA

Szerzők:

Rábai Dávid
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
david.rabai67@gmail.com

Lektorok:

Prof. Dr. Kozma Tamás, PhD
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Dr. Fenyő Imre, PhD
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Rábai Dávid (2018): A magyar sportpolitika legfőbb jellemzői, intézkedései 1945-től kezdődően a rendszerváltásig és napjainkig, különös tekintettel a labdarúgás sportágára. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/1. szám, 19–33. DOI 10.18458/KB.2018.1.19

Absztrakt

Jelen elméleti jellegű tanulmányunk célkitűzése, hogy felderítse és bemutassa a magyar sporton és a labdarúgáson belül végbemenő sportpolitikai intézkedéseket és piacosítási folyamatokat, amely a neoliberais gondolkodás egyik eredményeképpen indult be és ment végbe hazánkban a rendszerváltástól kezdődően. A dolgozatunkban ezeket a lehetséges kiváltó okokat vesszük górcső alá az ebben a témában született kutatási eredmények és tanulmányok alapján. Célunk, hogy 1945-től kezdődően keressük azokat a kiváltó eseményeket, amelyek a sportpolitikai folyamatok változásaihoz, esetleges paradigmaváltásához vezethettek. Célunk még, hogy kiemelten a labdarúgás sportágát sportpolitikai vizsgálódás alá vessük és kapcsolódási pontokat keressünk a labdarúgó akadémiákkal összefüggésben.

A tanulmányunk több fejezetből épül fel. Az első fő részben a magyar sport helyzetét tekintettük át a sportpolitikai változások tükrében 1945-től kezdődően egészen a rendszerváltásig, illetve az azt követő évekig. A második fő fejezetben a labdarúgással kapcsolatos legfőbb sportpolitikai intézkedéseket és az ezzel járó változásokat tekintettük át ugyanezen korszakot vizsgálva. Ennek a fejezetnek a harmadik alegységében, külön alfejezetben tárgyaltuk a labdarúgó akadémiákkal kapcsolatos legfőbb politikai változásokat.

Kutatásunk eredményeképpen kiderült, hogy a szocialista rendszert befejező rendszerváltás jelensége markáns politikai változásokat hozott mind a sport, mind pedig szűkebb értelemben a labdarúgás sportágán belül. A legfőbb változásként a piacosodási folyamat emelhető ki, amellyel hazánk labdarúgása a nyugati minták követésének irányába indult. A labdarúgó akadémiák széleskörű elterjedése politikai döntések eredményeként határozható meg,

azonban hiába működnek közel már 17 éve hazánkban, mégsem tudják határozottan igazolni a létjogosultságukat.

Kulcsszavak: szocializmus, rendszerváltozás, politika, labdarúgó akadémiák

Diszciplina: sportpolitika, sportszociológia, sportpedagógia

Abstract

The aim of our present theoretical study is to explore and present the sport policy measures and marketization processes within the Hungarian sport and football that started and has been going on as a result of neoliberal thinking in our country since the change of the political regime (1989/90). In our paper, we are looking at these potential causes based on the research findings and studies that have emerged in this topic. Our goal is to find the events that triggered changes from the 1945 onwards, which could have led to changes in the sport policy processes and possible paradigm shift. Our goal is to focus on the sport of football in sports politics and to look for links in connection with the football academies.

Our study has several chapters. In the first major part, we review the situation of the Hungarian sport in the light of sport policy changes from 1945 until the change of the political regime and the following years. In the second major chapter, we survey the major sports policy measures and related changes in football during the same era. In the third subsection of this chapter, we discussed the major political changes in football academies in a separate subchapter.

As a result of our research, it has turned out that the change of the political regime brought up significant political changes both in sports, and properly in the field of football. The major change could be the marketization process with which our country's football started to follow western patterns. The widespread dissemination of football academies can be explained with a set of political decisions. Even though they have been working for almost 17 years in Hungary they can not fully justify their legitimacy.

Keywords: socialism, political transformation, policy, football academies

Disciplines: sports policy, sport sociology, sport pedagogy

Bevezetés

Ami bizonyos, hogy a futball rendkívül demokratikus játék volt a régi időkben: amikor a szurkolók a stadionba jutottak, gyakorlatilag megszűntek azok az elvi kérdések, miszerint ki mivel foglalkozik, milyen körülmények között él, hol éli a mindennapjait. Egy-egy mérkőzéskor az imádott csapatuk góljainál egymás nyakába ugorva ünnepeltek, nem törődve semmilyen esetleges hierarchisztikus okokból fakadó előítéllettel. Krausz (2008) szerint azonban mára ez már nem több egy pozitív töltetű nosztalgikus élménynél: szerinte ugyanis a futballt totálisan ellenőrzés alá helyező tőkerendszer kiterjesztette a futballipart az újrapitalizálás útjára terelve, megszüntetve ezzel a régebbi korokra jellemző, leggyakrabban a stadionokban tapasztalható különös egységet a szurkolótársadalom között (Krausz, 2008). Ennek a részeként a szerző több lényegi változást is hoz példaként: szerinte napjainkban a

stadionokban a pénz alapján strukturálódnak az emberek, éppen ezért a legszegényebbek egyszerűen alig jutnak be egy-egy mérkőzésre elsősorban a horribilis jegyárak miatt. Általában a leggazdagabbak kerülnek a legjobb helyekre, elzárják a többiektől és különböző privilégiumokkal (étel, ital, jobb ülőhely, stb.) illetik meg őket. Nem beszélve a stadionokba érkező vendégszurkolók „fogadtatásáról” sem, akiket szinte kirekesztenek a többiektől, őrzött gettót létrehozva ezzel, melynek eredőjeként a rasszizmus és a tömeges erőszak kiszorítását, megfélemezését lehet említeni legfőbb okként (Krausz, 2008).

Ami azonban kijelenthető, hogy a labdarúgásban megjelenő üzleti elemek két „siker” fogalmat alkottak, amely által kétféle sikermércét tudunk megkülönböztetni egymástól (András, 2004). Az egyik „sikerféle” a sportspecifikus, amely egy adott versenysorozatban elérhető sportszakmai sikert jelenti, a másik „sikerféle” pedig a gazdasági siker, amely leírható eredménykategóriával és számvitelileg elszámolható (András, 2004).

Érdekes kérdésként jelenik meg a tehetséggondozás kérdésköre is a labdarúgás sportágán és a sportpolitikán belül (Orosz & Mező, 2015). Köztudott, hogy minden sportág jövőjét éppen a magas szintű utánpótlás-nevelés hivatott előidézni, ezért is elengedhetetlen kérdés az, hogy milyen szintű az adott sportág utánpótlásnevelő képzése, illetve milyen infrastruktúra van jelen egy-egy ilyen bázisban. Vincze (2008) szerint az 1980-as években végbemenő politikai és gazdasági változások az utánpótlás-nevelésre és azon belül a labdarúgó-tehetséggondozásra egyaránt rendkívül negatív hatással voltak elsősorban az abban az időben jellemző pénzelvonások, illetve a fejlődési és fejlesztési lehetőségek erőteljes lecsökkentése miatt. A labdarúgó akadémiák kapcsán létrejött korábbi (Rábai, 2016) eredményekből tudhatjuk, hogy a vizsgált labdarúgó akadémiák különböző infrastrukturális háttérrel rendelkeznek, amely nem biztos, hogy az elitképzésre enged elsősorban következtetni (Rábai, 2016). Mindezt azonban érdemes lesz majd nagyobb mintán is megvizsgálni a jövőben, amely azonban nem a jelen tanulmány feladatáént jelenik meg.

A bevezetést követő első fő részben áttekintésre kerülnek a magyar sportpolitikára jellemző legfőbb változások 1945 utáni évektől kezdődően egészen a rendszerváltásig és az azutáni időkre terjedően. Láthatjuk majd, hogy melyek voltak azok a lényegi változások, események, amelyek megalapozták a rendszerváltás előtti és utáni sportpolitika fontosabb elemeit.

A magyar sport és politika kapcsolata az 1945 utáni években

A II. világháborút követően a szocialista sportvezetés több területen is szakítani akart az addig leginkább militaristaként és hazafiasként ismert sportpolitikával. Az volt a legfőbb céljuk, hogy a széles tömegek sportját hangsúlyozzák (Dóczi, 2011). Emellett a rendszernek legitimitációra is szüksége volt, amelyet viszont az élsport segítségével igyekeztek elérni az akkori sportvezetők (Újhegyi, 1949; Dóczi, 2011). Az 50'-es, 60'-as évek jellemző volt, hogy rengeteg sportegyesület alakult meg és mivel a politika ezeket szervezetileg nem tudta államosítani, így az egyes ágazatokat, állami vállalatokat kötelezte a megalakuló klubok finanszírozására, mindezt pedig szovjet mintára alapozva. Ennek a lényegi következményeként jelentkezett, hogy a politikai vezetés korlátlan befolyást szerzett az elvileg civil szervezetként működő sportszervezetek döntéshozatalában (Dóczi, 2011). Az 1950-es évek jellemzője volt, hogy az új rendszerként működő kommunista rezsim igyekezett átfogalmazni a különböző sportegyesületekhez köthető társadalmi identitásokat. Erre releváns példaként jelentkezett, hogy átszervezés és átnevezés alá kerültek bizonyos labdarúgóklubok is. Így jöhetett létre az, hogy a futballpályákon a különböző szakmák vagy szakszervezetek csapatai estek egymásnak, mint például a bányászok, vasutasok vagy éppen a honvédség, rendőrség csapatai (Hadas és Karády, 1995; Dóczi, 2011). 1956 után némi enyhülés volt

megfigyelhető, amelynek ékes példajaként jelentkezett, hogy a sportegyesületek visszakapták a korábban elvett jelvényeik és klubszíneik használati, működési jogait (Dóczi, 2011). Ez azt akarta sugallni, hogy hiába volt jelen keményen a sportban a vasmarkú rendszer, ettől függetlenül a szurkolók kulturális örökségéből fakadó identitását mégsem lehetett intézményes eszközökkel megváltoztatni vagy felülírni (Dóczi, 2011). A 70'-es évekre már egyértelműen megmutatkoztak azok a válságjelenségek, amelyek gyakorlatilag az ezutáni időszak honi sportját nagyban befolyásolták. Ennek a legfőbb jeleként a tömegsport és az utánpótlás-nevelés is egyre inkább a hazai sportélet peremére szorult, míg az élsport tömege mindinkább redukálódott. A kormányzat ezt a sport társadalmi irányításának a csődjével magyarázta, ezért 1973. április elsején megalkotta az új központi sportvezetést, az OTSH²-t. Mindez azonban az elsősorban egyre nagyobb mértékű finanszírozási gondok miatt lényegi változtatásokat már nem tudott eszközölni, így az új szervezet csupán még erőteljesebb ellenőrzés alá tudta vonni az állami és pártszervezeteket (Dóczi, 2011). Ez az intézkedés tehát nem tudta megakadályozni azt a már úton lévő folyamatot, hogy az élsport társadalmi bázisa egyre inkább zsugorodjon. Ezek az eredmények a különféle statisztikai kimutatásokban nem keltettek különösebb feltűnést, hiszen a hivatalos eredményekben mindig nagy létszámról beszéltek és ezeket is tekintették mérvadónak. A valóságban azonban teljesen másképp volt: körülbelül 350-400 ezer sportoló váltogatta folyamatosan egymást, így ők jelentették a sportolók akkori egyedüli krémjét. Még mindig az 1970-es évekre tehető változás, hogy a sportegyesületek és a benne lévő szakosztályok is lassú leépülésnek, létszámbeli csökkenésnek indultak. Mindez az állami vállalatok egyre inkább romló gazdasági helyzetének eredményeképpen következett be. A legnagyobb gödörbe éppen a rendszerváltás idejére kerültek, 1990-ben ugyanis összesen 2716 egyesületet számláltak 5887 szakosztály kíséretében (Dóczi, 2011). A sport további veszteségeihez sorolandóak továbbá azok a korántsem elhanyagolható tényezők is, mint a sportegyesületi tagok és az igazolt versenyzők számának jelentős csökkenése, illetve a sportban dolgozó sportvezetők, szakemberek foglalkoztatottságának erőteljes leépítése (Dóczi, 2011).

Az 1980-ban Moszkvában megrendezett olimpiai játékok csak mérsékeltebb sikereket hoztak a magyar sportolók számára, így a 84'-es bojkottot követően ismételten lényeges legitimációs forrásoktól esett el a magyar (sport)politika. Az 1986-os mexikói labdarúgó világbajnokság kudarca³ azonban végképp betette a kaput: a sportrendszer működését immáron a nyilvános fórumokon keresztül kezdték el kritizálni. Ezzel szemben azonban mégis érdekes, hogy mégsem voltak forradalmi jellegű megmozdulások, viszonylagos csend övezte a rendszerváltozást megelőző éveket. Ezek mellett új törekvések indultak be hazánkban, amelyek leginkább nemzetközi versenyek szervezésében mutatkoztak meg. Ilyennek számít például a Budapesti Atlétikai Verseny vagy a Mogyoródon a mai napig otthont adó Forma 1-es Magyar Nagydíj szervezése és lebonyolítása, amelyek nem mellékesen az ország arculat építésének is a szerves részét képezték (Laki és Nyerges, 2006; Dóczi, 2011). A 80'-as, 90'-es évek fordulóján végbement forradalmak eredményeképpen felszámolásra kerültek a totális rendszerek szerte Kelet-Közép-Európában, minekután egy olyan jellegű paradigmaváltás indult el ezekben a térségekben, amely kulturális, politikai és gazdasági alapokon nyugodott. Takács (1996) szerint ez a jelenség nemcsak a társadalmi szférák rendszereire, hanem a sportra is nagy hatással bírt (Vincze, 2008).

² OTSH=Országos Testnevelési és Sport Hivatal

³ Az 1986-os Mexikói világbajnokságon a magyar futballválogatott csalódást keltően nem jutott tovább a csoportjából, csak a harmadik helyen végzett az utolsó Kanadát megelőzve. Egyetlen győzelmét a világbajnokságon éppen Kanada ellen érte el a Mezey György-féle válogatott.

Ebben a fejezetben áttekintésre kerültek a magyar sportpolitikára jellemző legfőbb változások, események a II. világháborút követően egészen a rendszerváltozásig. A dolgozat ezt követő fejezetében a rendszerváltozás és az azt követő éveket járjuk körbe ugyanezen kérdéskör mentén.

A magyar sport és politika kapcsolata a rendszerváltozás idejében és az azt követő években

Viszonylag kevés azon empirikus kutatások száma, amely a rendszerváltás óra bekövetkezett sportbéli változásokkal foglalkozna. Ez azonban nem csak hazánkkal kapcsolatban van így, hanem minden olyan posztszocialista ország esetében, ahol a sport és a politika a miénkkal hasonló utakon ment keresztül. Ennek a legfőbb oka abban keresendő, hogy a társadalomtudósok számára kutathatóvá váltak olyan sporton kívüli területek is, amelyek eredményei a tudományos közvéleménynek jobban felkeltették a figyelmét, hiszen látványosabb lehetséges eredményeket hordoztak magukban (Dóczi, 2011).

Vincze (2008) szerint a rendszerváltás kezdete óta a sportot érintő és meghatározó folyamatok, változások a gazdasági, társadalmi és a politikai döntések, történések következményeként határozhatók meg, tehát semmiképpen sem az átgondolt cselekedetek voltak a jellemzőek rájuk (Vincze, 2008). Ahogyan az előző fejezet végén olvashattuk, új indítatású törekvések indultak be hazánkban, amelynek részeként nemzetközi versenyek lebonyolítását vállalták a magyar sport vezetői. A magyar sportot azonban az 1989/90-ben végbemenő rendszerváltozás kapcsán egyfajta transzformációs veszteség érte (Váczi, 2010). A 90'-es évek fordulóján bekövetkezett politikai és gazdasági rendszerváltás a sportegyesületek gazdasági helyzetére volt rendkívül negatív hatással. Ezáltal több sportszervezet saját bázisszervezetének az elvesztése végett a megszűnésre kényszerült, mindemellett az utánpótlás-nevelést, illetve a magyar diák-és egyetemi sportot szintén rendkívüli veszteségek érték ebben az időszakban (Váczi, 2010). Ezen túl fontos tényezőként jelentkezett a krónikus forráshiány, a jövedelmek beláthatatlan áramlása, illetve a sportsikerek nagyfokú elmaradása is (Berkes, 2008). Az biztosnak tűnt, hogy a jóléti társadalmakban alkalmas modell alkalmazhatatlan a posztszocialista országok rendszerében. A kelet-közép európai országoknak a piacgazdaságok felé kellett orientálódniuk, amely erősen megterhelő volt mind az államháztartásra, mind pedig az állampolgárookra nézve. Az ezzel járó finanszírozási takarékoskodás elsősorban a szociálpolitikai szolgáltatásokat érintette, mint például az egészségügy, a kultúra-és testkultúra, illetve az oktatás. Takács (1996) szerint ez azóta is visszafordíthatatlan és javíthatatlan károkat okozott ezeken az előbb felsorolt területeken (Vincze, 2008).

A rendszerváltás utáni években a sportban bekövetkező markáns változások rendre sporton kívüli társadalmi nyomás eredményeképpen következtek be. A gazdasági és jogi szférák megváltozásának egyik eredményeképpen az 1989. évi II. törvény került megalkotásra, amelyben többek között az új adótörvények, a magánosításról szóló törvények, illetve a régiék átalakítása miatt a sportban is változtatásokra volt szükség. A sportpolitikában a legnagyobb hangsúly a folyamatosságra hárult, ezzel igyekeztek elkerülni a vészesen fenyegető összeomlást (Dóczi, 2011). Ezek a társadalmi-gazdasági működésbeli változások negatív hatással bírtak mind a látványsportok, mind pedig a szabadidős sportpiac iránti kereslet majdnem minden tényezőjére. Ez az átmeneti időszak azt eredményezte, hogy a piacgazdaságra való átállás részeként a honi társadalom javarésze súlyos reáljövedelem csökkenést kényszerült elkönyvelni, így egyre kevesebb volt azoknak a száma, akik megengedhették maguknak a sportolást. Ezzel szoros összefüggésbe hozható az is, hogy ez a tényező nagyban hátráltatta a sportszolgáltatások piacán megjelenő fizetőképes kereslet

megjelenését, felfutását. A sportban az imént említett tényezők tükrében így nem rendszerváltásról, hanem inkább leépülésről beszélhetünk (Váczi, 2010). A már említett társadalmi és gazdasági változások a sportélet résztvevőinek körében alig éreztették a hatásukat, mivel autonómiát élveztek a különböző sportegyesületek és sportszervezetek, ezért egyfajta szabadságérzet árasztotta el a sportolókat ezekben az időkben. Így az „újkapitalizmus” rohamos keletkezését és az ehhez szükséges gazdasági viszonyulás szükségességét alig érzékelték (Sárközy, 2009; Dóczi, 2011). A gazdaságban nagyobb tájékozottsággal rendelkezők tudhatták, hogy ha Magyarországon egyfajta erőltetett ütemű és időtartamú privatizációs folyamat indul be, akkor az új tulajdonosok drasztikusan le fogják építeni azokat a sportlétesítményeket és a velük járó sportfeladatokat, amelyek korábban az állami vállalatokba lettek mesterségesen beépítve (Dóczi, 2011). A sportvezetők nem vették észre azt, hogy ezek a privatizációs folyamatok gyakorlatilag elveszik tőlük az anyagi javakat, éppen azért, mert a profitorientált tulajdonosok nem akarták átvenni a szocializmusból örökölt, mesterségesen beépített sportfeladatokat (Váczi, 2010). Szintén sokan sejtették a gazdaságban járatos személyek közül, hogy a multinacionális vállalatok mindaddig nem fognak a magyar sportban jelentősen szponzorálni, amíg vissza nem nyerik a befektetéseiket. Mindezt az elgondolást az akkor sokszor átláthatatlan tulajdonosi viszonyok és a gazdasági dekadencia következményei még inkább erősítették. A sportfinanszírozás területén, azon belül is az értelmezés terén így sokkal kevesebb előrehaladás történt, mint amit jósoltak az 1990-es évekre (Dóczi, 2011).

A honi civil társadalomban a szervezetek számát tekintve nagyméretű fejlődésről beszélhetünk az 1989-1995 közötti periódusban, de a sportra inkább egyfajta kettős folyamat volt ekkoriban a jellemző. A 70'-es, 80'-as évekre tehető leépülési folyamat az állami vállalatok válságával vette kezdetét, a rendszerváltozás után pedig ez még erőteljesebben azoknál a sportegyesületeknél jelentkezett, amelyek 1989 előtt alakultak meg. (Dóczi, 2011). Bukta (2003) szerint az egyesülési törvény hatására létszámban több új, kisebb egyesület is megalakult, amelyekre az alulról szerveződés volt a legjellemzőbb (Dóczi, 2011). Az új törvénynek az életbe lépése azonban felkészületlenül érte a sportszférát, emiatt a sportban – nem úgy, mint a politikai, gazdasági szférákban – egyértelműen lassabban és szűkebben ment végbe az átalakulás (Vincze, 2008). Az állami sportvezetés – szemben a szocialista korszakban tapasztaltakkal – nem tilthatta meg az újonnan megalakuló és beinduló, saját erőn alapuló sportágak és szövetségeik működését (Dóczi, 2011). Váczi (2010) szerint a piacosodás egyik következményeként a 80'-as évektől kezdődően hazánkban több sportág (pl.: labdarúgás, kosárlabda, tenisz, atlétika, stb.) kapcsán nagyfokú sikertelenség mutatkozott éppen amiatt, mert ezekben az elüzletiesedett sportágakban egyre nagyobb befektetésekre volt szükség a sikerek elérése érdekében. Ehhez hozzátevéődik az, hogy maga a befektetői tőke is üzletet látott ezekben a sportágakban (Váczi, 2010). Ez a fokozatos piacosodás azonban a mai sportéletre szintén nagy hatással bírt: azokban a sportágokban, amelyekben hazánk hagyományosan sikeresnek tekinthető olyan erős nemzetközi verseny alakult ki, hogy a nemzetközileg elismert eredmények és sikerek elérése is egyre nehezebbé vált a sportolók számára (Váczi, 2010). Váczi (2010) szerint az állami sportfinanszírozás nem megfelelő működésében, az elavult magyar sportszerkezetben és az abban tevékenykedők fundamentalista szemléletében szükséges keresni a legfőbb kiváltó okokat. Szerinte szükséges lenne néhány olyan tényezőt megváltoztatni, amely nagy befolyással lehetne erre a folyamatra. Ezek között említi többek között a stratégiai koncepciót, a menedzsment-szemléletet és a gyakorlati megvalósításra való hajlamot. A modern sportipar sikerességét a sportszakmában és a gazdaságban való sportiparági élet-és versenyképességben látja (Váczi, 2010).

Érdeemes áttekinteni a sport társadalmi környezetében végbemenő főbb változásokat is. A fogyasztói kapitalizmusban két réteget tudunk megkülönböztetni Sárközy (2009) szerint: az egyik rétegben a „gazdagok” sportjai, a másikon pedig a „szegények” népszerű sportjai jelennek meg. A fő különbség a két réteg között, hogy míg a „szegények” csoportjának legnépszerűbb sportágaiban a teljes leépítés figyelhető meg, addig a másik oldalon tenisz-és golfpályák szaporodnak sorra, teret nyernek a lovaspóló és a squash sportágak, illetve bowlingközpontok is egyre gyakrabban létesülnek (Sárközy, 2009; Dóczy, 2011). Az állami támogatások rendszerében a felépítés markánsan nem változott a rendszerváltozás óta, még mindig az élsport-és nyári olimpia centrikusság maradt a középpontban a szervezetcentrikusság mellett. Ha az állami költségvetés radikális módon változtatna és átalakítana, akkor annak minden bizonnyal az élsport lenne az elsődleges áldozata, amely azonban minden erejével és a már meglévő, erős kapcsolatrendszerének a segítségével igyekezne védeni az eddig megszerzett pozícióit (Dóczy, 2011). Hiába volt tehát jelentős szemléletbeli változás a rendszerváltozás utáni kormányok szemléletmódjaiban, a sportpolitika szférájában mégis több azonosságot is fel tudunk fedezni a szocialista időszakra jellemző sportpolitikával. Dóczy (2011) szerint a rendszerváltozás utáni kormányok deklarált céljai között jelentek meg a sport egységének, egyenlőségének megteremtése és fenntartása, a sporttehetségek felkarolása és támogatása, valamint a sport általi egészségfejlesztés, ezek azonban korántsem valósultak meg következetes módon. Az 1990 és 2008 között kormányon lévő pártok túlzott mértékben is prioritizálták az élsportot a nem élsportnak számító sportágakkal szemben, mindemellett az élsportolók sikereiből igyekeztek politikai előnyöket megszerezni. Tehát hiába volt gyökeresen más az ideológiai, politikai kulturális és a stílusbeli meghatározottság, mindkét korszak politikája egyezik abban a tekintetben, hogy a legitimitásukat a magyar sportsikerekkel igyekeztek megerősíteni (Bakonyi, 2007; Dóczy, 2011).

Összegzésként kíváncsiak voltunk az előbb áttekintett szakirodalmak tükrében, hogy a sportipar működési modellje miként változott az államszocializmus idejéből kiindulva egészen a rendszerváltás utáni időszakba kitekintve. András (2004) eredményeként a sportipar működési modellje esetében két fő ágens különíthető el egymástól: az egyik az állami, a másik az üzleti modell (1. táblázat).

1. táblázat: *Az állami és az üzleti alapú sportmodell összehasonlítása (forrás: András, 2004, 10. o.)*

| Jellemzők | Állami modell | Üzleti modell |
|-------------------------------------|--|---|
| Finanszírozás forrása | Állami bevételek | Üzleti bevételek |
| Költségvetési korlát szerepe | Puha költségvetési korlát | Kemény költségvetési korlát |
| Tulajdonos jellemzője | Nincs valós tulajdonos | Valós tulajdonos megléte |
| Működési kerete | Non-profit: társadalmi, egyesületi forma | Üzleti: gazdasági társasági forma |
| A sport jellemző szerepe | Politikai rendszer legitimálása, közhangulat javítása | Szolgáltatás a szórakoztató iparág részterületként |

Az államszocializmus idején az állami sportmodell a kelet-európai országok esetében volt a leginkább jellemző, így hazánk is ebbe tartozott. A legfőbb ismérveként az említhető, hogy az állam komoly hatással és befolyással bírt a különböző sportágak irányításába,

finanszírozásába és működésébe egyaránt, ezáltal a bevételek állami forrásból valók voltak (Váczai, 2010). Üzleti alapú működésről akkor tudunk beszélni, ha a sportágak működésében keletkező kiadások fedezetét azok a bevételek biztosítják, amelyeket a piacról szereznek meg. Tehát ez a modell mindenképpen piaci meglétet és fogyasztói jelenlétet is feltételez egyben (András, 2004).

Ha megvizsgáljuk az állami és az üzleti alapú sportmodell működési elemeit, akkor lényegi különbségeket fedezhetünk fel bennük. Például a tulajdonos kérdésében látható, hogy míg az állami modellben nincs valós tulajdonos (ami maga az állam), addig a rendszerváltás utáni években előtérbe került üzleti modellben már van. A markáns különbség még tetten érhető a működési keretekben is, ugyanis az állami modellben non-profit, társadalmi egyesületi forma volt a jellemző, az üzleti modellben pedig gazdasági társasági formaként működtek és működnek az egyesületek. Ami még jelentős különbség, hogy míg a korábbi modellben a sport a politikai rendszer legitimálásaként volt jelen elsősorban, addig az üzleti modellben egyfajta szolgáltatásként funkcionál a szórakoztató iparág részterületeként (András, 2004). Érdemes még áttekinteni emellett az üzleti alapú modell működésének feltételeit is a labdarúgás példáján keresztül vizsgálódva: nagyon fontos, hogy a labdarúgás eladhatóvá váljon a sportfogyasztó részére, ami azt jelenti, hogy a jegy-és bérletbevétel feltételeit a fizetőképes kereslet alapján határozzák meg. Mindemellett szintén lényeges, hogy a labdarúgásba anyagi forrást fektetett szponzorok számára a futball által elérendő célcsoportjuk gazdaságilag minél inkább értékes legyen számukra. A futballvállalatok további bevételeket tudnak szerezni a játékoseladásokból, de ezeknek a nagyságát egyaránt a külső (pl.: az adott bajnokság színvonala, válogatottjának eredményei, stb.) és a belső (a futballvállalatnál létrejövő utánpótlás-nevelési munka milyensége, a játékos-kiválasztási részleg eredményes működése, a klub földrajzi elhelyezkedése, mérete, stb.) tényezők együttese adják (András, 2004).

Ebben a fejezetben áttekintésre kerültek azok a lényegi elemek és történések, amelyek nagyban befolyásolták a rendszerváltás környéki és az azutáni időszak sportpolitikai nézeteit, főbb változásait. A következő szerkezeti egységben szeretnénk a sport egyik szűkebb rétegeként a labdarúgás sportágával kapcsolatos főbb sportpolitikai változásait is áttekinteni 1945-től kezdődően egészen a napjainkig. Célunk még, hogy a labdarúgáson belül a labdarúgó akadémiák jelenségére is rámutassunk, működésüket a sportpolitikai folyamatokban elhelyezzük.

A labdarúgás sportpolitikával kapcsolatos helyzete, álláspontja 1945-től a rendszerváltásig terjedően

A II. világháború utáni években a többpártrendszer idején viszonylag nyugodtan, önállóan működtek a különböző labdarúgó-szakosztályok, azonban a szocialisták hatalomra kerülésük után teljesen átszervezték a sport rendszerét (Vincze, 2008). Kezdetben a labdarúgás elsősorban a társadalmi hasznossága miatt kaphatott politikai figyelmet, leginkább jellem-és közösségformáló szereplőként, illetve az egészségre gyakorolt kedvező hatásként tekintettek rá a politikai gondolkodásban (Berkes, 2008; Kozma-Nagy 2002). A szocialista rendszerben a labdarúgás által igyekeztek a politikai vezetők a politikai legitimációjukat, a közhangulatot és az akkor megtört nemzeti hovatartozásukat egyaránt erősíteni. A gazdasági működés tartópilléreként a sportegyesületek funkcionáltak, amelyeknek az elsődleges céljuk a minél több sportsiker elérése volt. Mivel ezek a sikerek közcélt szolgáltak, ezért állami finanszírozásba részesülhettek (Berkes 2008; Kozma-Nagy, 2002). Ekkoriban a legnagyobb

futballkluboknak számító hazai egyesületek finanszírozását tekintve jelentős szereppel egy-egy állami vállalat vagy minisztérium bírt. Így történhetett meg az is, hogy például a Ferencváros esetében a mezőgazdasági minisztérium, az Újpesti Dózsa mögött a belügyminisztérium, míg a Győri ETO működésének háttérében a Rába állt (Kozma-Nagy, 2002). A hatalomnak ezzel a legfőbb célja az volt, hogy megfosztják a klubokat a szurkolóiktól, anyagi bázisuktól és legfőbb támogatóiktól. Ebben az időszakban kezdődtek el a stadionépítések is hazánkban, ennek egyik fő állomásaként 1953-ban felavatásra került a Népstadion, amely 100 000-es befogadóképességgel bírt. Emellett számos első osztályú klub labdarúgópályája szintén felújításra került (Vincze, 2008). Ezekkel összefüggésben egyre több és több ember tekintette úgy, hogy a sport sikere és támogatása egyaránt a „nép érdeke”, ebben a sportszervezetek és a sportolók feladatául a sportsikerek elérése jelent meg, azonban a gazdasági háttérműködés egyértelműen az állam kezében volt. Ennek talán a legkésebb példája maga az Aranycsapatként⁴ elhíresült nemzeti labdarúgó tizenegyünk volt, amely az ötvenes években világraszóló sikereket aratott a nemzetközi színtereken, ismertséget és elismertséget is szerezvén ezzel Magyarországnak. A nép szinte egy emberként állt be a csapat, illetve a sportág mögé, ők pedig sorra szállították a nagyobb-nál nagyobb dicsőséges diadalokat a nemzetnek (Kozma-Nagy, 2002). Az Aranycsapat ezáltal a politikai belső vezetés egyik kedvencévé és büszkeségévé nőtte ki magát, egyúttal hivatkozási alappá válva ezzel. A sportba ettől kezdve rendkívül komoly állami pénzt investáltak, az élsportolók pedig egyfajta kiváltságos szerepkörrel bírtak (Vincze, 2008). Mivel azonban a honi labdarúgás első jelentősebb sikerei klub-és válogatott szinten is a tervezőidőszakra estek, így a sportág könnyen a regnáló gazdasági-társadalmi rendszer ideológiai csapdájába tudott kerülni (Berkes, 2008). A sport, ezen belül pedig a labdarúgás a politikai rendszer adujává vált, éppen ezért mindent megtettek annak érdekében, hogy továbbra is fenntartsák a sportolók ezt a sikerességét. Ennek érdekében a politikai vezetés minden támogatást megadott, viszont a döntések jogát saját maguknak tartották fent. Ennek a korszaknak a sportvezetői így a politika által kiválasztott és megnevezett személyek voltak, akik teljes mértékben azonosultak a rendszerrel és megfeleltek az előírt elvárásoknak (Vincze, 2008). 1956-ban újabb mérföldkőhöz érkezett a honi futballrendszerünk, ekkor ugyanis a forradalom hatására szétesett az Aranycsapat, sokan disszidálni kényszerültek, a labdarúgás rendszerét pedig teljes átalakítás alá vetették. Elérkezett a szocializmus Kádár-korszaka, amelyben elindult a labdarúgás önállósodási folyamata. A Puskás-korszak megszűnését feledtetve a hatalom visszaadta a klubok eredeti színeit és neveit, emellett a rendszer már csak közvetve avatkozott bele a labdarúgásba, amennyiben nagy szükségességét érezte. A Kádár-korszak további jellemzőjeként a vidéki egyesületek térnyerése említhető meg, amely során a Rába ETO megnyerte az 1982-83-as magyar bajnokságot, a Videoton pedig 1980-ban a második helyet szerezte meg az UEFA Kupa küzdelmei során. Mindezen eredmények azt jelentették, hogy a helyi szervezetek is elindultak a megerősödés útján (Vincze, 2008).

Ebben a fejezetben áttekintésre kerültek azok legfontosabb sportpolitikai megmozdulások, változások, amelyek a szocializmus korában jellemezték a honi labdarúgást a II. világhégtől kezdődően egészen a rendszerváltozásig. De vajon a rendszerváltozás milyen hatással volt a magyar labdarúgás politikájára? Beszélhetünk-e a labdarúgás sportpolitikai aspektusában paradigmaváltásról? Ha igen, akkor ez milyen hatással volt ez a rendszerváltozás utáni évekre? A következő alfejezetben ezekre a kérdésekre keressük a választ.

⁴ Az Aranycsapat nemzetünk 50'-es évekbeli sikerválogatottja volt, amely az 1954-es világbajnokság döntőjében elszenvedett veresége előtt mindösszesen egy vereséget számlálhatott az öt év alatt. A legnagyobb játékosok között kell említeni például Puskás Ferenc, Hidegkuti Nándor, Kocsis Sándor és Czibor Zoltán nevét is. Az Aranycsapat egyik legnagyobb diadalaként első ízben győzte le hazai pályán az angol válogatottat 1953-ban, a Wembley-stadionban (Vincze, 2008)

A rendszerváltás és az azt követő évek labdarúgáspolitikája

Ennek az említett lehetséges paradigmaváltásnak az egyik meghatározó előzményének tekinthető, hogy a szocialista rendszerrel kapcsolatos problémák hosszú ideig megválaszolatlanok maradtak a sportban érdekelték körében. Ennek a fő okaiként az állami támogatás és a sportsikerek nagyfokú megrendülése említhető, amelyek szinte egymással egyidejűleg következtek be (Kozma-Nagy, 2002). Egészen 2016-ig 1986-ban volt utoljára nagy labdarúgó világesemény résztvevője nemzetünk válogatottja, akkor is csupa negatív élménnyel térhettek haza labdarúgóink. Sokak szerint a mexikói világbajnokságon a Szovjetuniótól elszenvedett 6-0-s vereség szintén a hanyatlás egyik első komoly állomásaként tekinthető (Kozma-Nagy, 2002). A politikai rendszerváltozás önmagában rendkívül éles változásokat hozott a társadalom életének legtöbb területén. A sportban – mint egyfajta társadalmi alrendszerben – csak idővel kezdődtek el ezek a rendszerváltozás által kiváltott átalakulások. A rendszerváltáskor a társadalom, a politika és a sportszakma is úgy tekintette, hogy a sporttársadalom képes lesz megteremteni a működőképes demokráciát (Bakonyi, 2004; Berkes, 2008). Viszont felmerültek ezzel kapcsolatban olyan kérdések is, amelyek nagyfokú bizonytalanságérzetet hordoztak magukban. Kérdésként merültek fel többek között, hogy vajon az állam magára hagyhatja-e a sportszférát és ezen belül a labdarúgást a kialakulóban lévő piacgazdasági feltételekben? Vajon lépést tudnak-e tartani az éppen végbemenő politika-gazdasági és egyúttal társadalmi átalakulással? A válaszok elég sok bizonytalanságot, kétkedést hordoztak magukban, abban viszont biztosak voltak, hogy az előző rendszer maradványait, megmaradt szegmenseit nem lehet egyik pillanatról a másikra megváltoztatni, a sportszféra pedig önmagában nem lett volna képes megfelelni a körülötte nagyban megváltozott körülményeknek (Kozma-Nagy, 2002).

A váltást követően hazánk sportja – és egyúttal a labdarúgása is – a nyugati minták követésének irányába indult. Emellett lényeges változás volt még, hogy kényszerűségből a finanszírozási és az irányítási szerkezete is megváltozott a futballnak. Az ennek a háttérben meghúzódó piacgazdaságnak a sportra való hatása teljesen más megközelítési módokat igényelt, mint az előző rendszeré. Ez újabb kérdéseket vetett fel, és egyúttal a paradigmatisztikus alapok újraértelmezése is elkezdődött. A megszületőben lévő új paradigma középpontjában immáron az üzleti hasznosság motívuma került, amely a szocializmusban ismeretes társadalmi hasznosság paradigmájának az utódjaként tekinthető (Kozma-Nagy, 2002). A szakemberek a problémák tudatában afelé a megoldási lehetőség irányába hajlottak, hogy egy teljesen más, az eddigiektől különböző logika alapján működtethető rendszert szükséges kiépíteni. Ez olyan átértelmezéseket tett szükségessé, mint például a futball társadalmi-gazdasági létjogosultságának a kérdése. Ez azonban a meglévő paradigma mélyrehatóbb átalakítását vonta maga után (Kozma-Nagy, 2002). Az egyik legfőbb változásként 1989 után a labdarúgásnak váltania kellett az állami támogatásról a piaci alapú támogatásra, amely folyamat nagyon lassan és rendkívül sok ellentmondással tarkítva telt (Vincze, 2008). Ez azzal is járt, hogy az inkább puha költségvetési korlátokat ismert sportvezetők eleinte nehezen találták magukat a piacgazdasági viszonyok rengetegében (Berkes, 2008). Krausz (2008) szerint a magyar futball a piacra nyitás után óriási veszteségeket szenvedett. A legtöbb magyar labdarúgóklub azzal próbálta meg fenntartani magát, hogy a saját szempontjukból kedvezőtlen feltételek mellett is eladták a legjobb játékosait külföldre úgy, hogy nekik nem volt lehetőségük külföldről játékosokat csábítaniuk a csapataikba. Ennek a következménye mára az lett, hogy rengeteg honi labdarúgónk játszik jelenleg a különböző külföldi bajnokságokban, amely nagy vérvesztéssel jár manapság is a magyar élvonal számára (Krausz, 2008).

Az üzleti paradigma előtérbe kerülése és hatalomátvétele 1997 és 1998 közé illeszthető a honi labdarúgásunkat tekintve. Ehhez kiindulópont volt a Jugoszlávia ellen elszenvedett kettős vereség is, amely után a felállított munkabizottság javaslatára törvénymódosításra került sor. Az akkor hatályban lévő 1996. évi LXIV törvény került módosításra úgy, hogy csak gazdasági társaságként indulhattak a csapatok a hivatásos bajnokságokban (Kozma-Nagy, 2002). Az 1998-as évben a futball tisztán üzleti alapon kezdődő működése új lehetőségként jelent meg a sportközvéleményben. Ha a kormánypártokat vesszük górcső alá, akkor elmondhatjuk, hogy az üzleti paradigma térnyerése és túlsúlyba kerülése a FIDESZ 1998-as választási programjában, majd az aztán megalakuló koalíciós kormány programjában és szakmai anyagaiban jelentek meg első ízben. A programalkotók legfőbb elképzelései szerint a labdarúgásnak látványsportként volt szükséges működnie a jövőre tekintve, olyan szolgáltatásként funkcionálva, amelyben a labdarúgás iránti keresletet kiegészítve profitot is biztosít az iparág részére. A program szerint az állam számára a labdarúgás hosszú távon tekintve a bevételi oldalon jelenne meg a kiadásival oldallal szemben (Kozma-Nagy, 2002). Ugyanakkor ez a fajta vélekedés szintén erős óvatosságra intett, hiszen az effajta modell még a legjobban és a legbiztosabban működő nyugat-európai országokban sem volt mindenhol üzemképes. A kisebb, kevésbé ismert vagy elismert csapatok nem mindig tudják megteremteni maguknak azt a nyereséget, amely a hosszú távú működésük alapjául szolgálhatna. Ráadásul – cseppet sem mellékesen – a futball-iparág működését a médiapiaci bizonytalanságok is erőteljesen kétségbe vonják (Kozma-Nagy, 2002).

Ami tehát összegzésként megállapítható, hogy a paradigmaváltás nem ment végbe teljesen abban az értelemben, hogy a szocialista rendszerre jellemző társadalmi hasznosság paradigmáját felváltotta volna teljes egészében az üzleti hasznosság paradigmája. Ahogyan ez látható, mindkettő paradigma jelen van a sportpolitikai koncepciókban, így lényegében egymás mellett működnek szorosan (Kozma-Nagy, 2002).

A jelen vizsgálata: a labdarúgó akadémiák megjelenése, térnyerése és politikája

Ebben az alfejezetben kitekintést teszünk a magyar labdarúgás utánpótlásnevelésén belül működő labdarúgó akadémiák sportpolitikai helyzetére.

András (2003) esettanulmányon alapuló kutatása szerint hiába történt meg honi futballunkban a piacosítás, a futballtársaságok jelenlegi működését mégsem az üzleti alapon nyugvó üzletmenet határozza meg, hanem a tulajdonosok által máshol kitermelt pénzek folyamatos futballba való forgatása, a törvényi kiskapuk kihasználása vagy éppen a köztartozások magántartozásként való átkonvertálása (András, 2003; Berkes, 2008). Szegedi (2003) szerint szintén alapvető probléma, hogy a labdarúgás berkein belül eddig nem jelent még meg az a magánszféra, amely hosszú távon is képes üzletet és befektetés látni a sportágon belül. Éppen ezért az állami támogatásoknak rendkívül kiemelt szerepük van, olyannyira, hogy több egyesület esetében egyedüli bevételnek számítanak (Vincze, 2008). Vincze (2008) szerint a sport egyszerűen képtelen állami segítség nélkül működni, amelyre jól rámutat az is, hogy manapság mely sportágakban számítunk a legsikeresebbeknek. Azokban a klasszikus sportágakban, látványsportokban, ahol a nagyobb pénzek forognak (pl.: kosárlabda, tenisz vagy labdarúgás) kevésbé vagyunk eredményesek és kevesebbszer jutunk az élmezőny közelébe. Azokban a sportágakban azonban, amelyek kevésbé preferáltak (pl.: kajak-kenu, öttusa) folyamatosan szállítjuk a nemzetközi sikereket, emellett a nagyobb sportrendezvényeken, mint például az olimpiákon vagy a különböző világ-és Európa-bajnokságokon rendre a világ élmezőnyébe végeznek sportolóink (Vincze, 2008). Ami manapság további problémát okoz, hogy a honi labdarúgás alacsony színvonala, eredménytelensége miatt a nézők más sportágak és szórakozási lehetőségek felé kezdtek el

nyitni és orientálódni. Ennek következményeként a labdarúgás népszerűsége és gazdasági ereje egyaránt erősen lecsökkent (Vincze, 2008).

Talán ennek a labdarúgással kapcsolatos kiábrándultságnak és népszerűségvesztésnek köszönhetően indulhatott be Magyarországon az elsősorban utánpótlás-nevelés előmozdítását megcélzó labdarúgó akadémiai rendszer egyre nagyobb arányú térnyerése hazánkban. A nyugat-európai mintákon szerveződő akadémiai rendszer azonban nem volt teljesen ismeretlen sem a magyar, sem pedig a kelet-európai sporttörténetben. Az NDK-típusú sportiskolák kísértetiesen hasonló metódusokkal működtek, mint a mai futballakadémiák. Ott ugyanis szintén megjelent a bentlakásos rendszer, illetve a munkaerő-szakképzés is. Ezek a tervgazdaság éveiben aktívan működtek hazánkban (Dénes, 2015). 2001-ben Agárdon, Várszegi Gábor indíttatásából és finanszírozásából megalakult az első honi labdarúgó akadémia, amely a mai napig az Aranycsapat egykori kiváló szélsőjének a nevét, Sándor Károlyét viseli.

Ezek után szinte gombaszámra alakultak meg az újabb és újabb labdarúgó akadémiák, így manapság már közel 15-öt számlálhatunk. Ugyanakkor – ami a labdarúgó akadémiai rendszer egyfajta kritikájaként is felfogható – az egyes objektív mércékkel mérhető mutatók és a különböző klub vagy nemzeti rangsorok (mint például a magyar labdarúgó válogatott sorozatos elmaradása az egyes világtornáktól vagy éppen a honi klubcsapataink javarészt eredménytelen szereplése a nemzetközi futballban) mind azt mutatják, hogy korántsem talált még magára nemzetünk futballja (Orosz, 2009). Ezen problémák alapjául szolgál továbbá az is, hogy az utánpótlás-nevelés kérdésköre eddig még nem teljesen megoldott hazánk labdarúgásában, mindemellett ez hiányosságként mutatkozik a sporttudományos élet szféráin belül is (Csáki és mtsai, 2013). Dénes (2015) szerint a labdarúgó akadémiák megjelenésének a legfőbb céljai közé sorolhatók a hivatásos, profi labdarúgók nevelése, emellett a futballipar utánpótlásának szakképzése, biztosítása. Az akadémiák üzleti modelljének az alapja, hogy a nyugat-európai országok díjaihoz képest olcsóbbak a fiatalok képzésének a költségei, azonban ezzel szemben a nemzetközi futballpiac játékosainak az ára sokkalta magasabbak, mint a magyar árszint (Dénes, 2015). A számítások szerint egy-egy labdarúgó akadémia éves működési költsége 80-130 millió forint közé esik, amely kiadást akár egy-egy nagyobb értékű játékos eladásával kényelmesen kompenzálhatnak és megtermelhetnek az utánpótlás bázisok (Dénes, 2015). Szabados (2008) megjegyzi tanulmányában, hogy a transferstratégia minden magyar klub esetében megjelenik, amelynek lényege, hogy a klubok minél több játékosukat igyekeznek minél magasabb áron eladni külföldi egyesületekbe. Ezt segíti az is, hogy a nemzetközi árak sokkal magasabbak a magyar viszonylatokhoz képest, így egy-egy játékos eladása egy klub esetében akár a teljes éves költségvetést is fedezheti (Szabados, 2008). A labdarúgó akadémiák széleskörű elterjedése egyértelműen kontextusba hozható a jelenleg regnáló kormány egyik politikai célzatú intézkedésével, hiszen az akadémiák sorozatos megalakulása és bázisuk bővülése éppen erre az időszakra tehető. A politikai célzat azonban nem teljesen ismert, viszont éppen a hatalmas infrastrukturális fejlesztések és az ebbe fektetett tőkék okán egyre több sportban és sporton kívül tevékenykedő ellenszenvét váltja ki. Mindez azzal is párosul, hogy hiába rendelkezik immáron közel 17 éves múlttal a magyar labdarúgó akadémiai rendszer, számottevő eredményt nem sikerült elérni azóta sem, így lényegi előrelépésről nem tudunk beszélni a jelenségüket illetően.

A magyar labdarúgó akadémiai rendszer kialakítása tehát egyfelől mindenképpen lehetőség arra, hogy már gyermekkortól kezdve a fiatal labdarúgók professzionális sportági szakképzésben részesülhessenek, ezáltal olyan alapokra tegyenek szert az akadémia képzésen belül, amely valóban minőségi és eredménybeli javulást hozhat a labdarúgásunkban. Másfelől azonban több kérdés is felvetődik a laikusok és a sportban járatosak között egyaránt velük kapcsolatban, éppen ezért a labdarúgó akadémiákkal kapcsolatban a hazai közvélemény

erősen megosztottnak tekinthető. Ez a megosztottság részint annak köszönhető, hogy mind a sportszakmabeliek, mind pedig a laikusok erősen hiányolják azokat a szakmai sikereket, eredményeket, amelyeket a magyar labdarúgásnak kellene folyamatosan produkálnia ilyen szintű háttér mellett. Ennek az elvárt eredményességnek nélkülözhetetlen elemei a közel 17 éves múlttal rendelkező, a magyar labdarúgás utánpótlás-fejlesztésének érdekében létrehozott labdarúgó akadémiák is. További kérdéseket vetnek fel az ezen intézményekkel erősen kapcsolatba hozható, nagy volumenű infrastrukturális fejlesztések és a komoly pénzek, melyek köz- és magánforrásokból egyaránt megjelennek a működésben. Amíg azonban elmaradnak a sikerek, addig mindig lesznek kétkedők az akadémiákat és az akadémiai rendszert illetően. Talán a 2016-os Európa-bajnokságra való kijutás és eredményes helytállás enyhített valamelyest a negatív hangokon, de mint utóbb kiderült, ez az eredmény is inkább időszakos tűzoltásként volt jelen, mintsem ténylegesen is a futballunk magára találásáról szólt volna.

Konklúziók

Jelen elméleti jellegű publikációnkban áttekintésre kerültek a sportpolitika legfőbb intézkedései, jellemzői a II. világháborútól kezdődően egészen a rendszerváltásig és napjainkig terjedően.

A tanulmány első fő egységében a magyar sport helyzetét tekintettük át általánosságban a sportpolitika vetületében, ezen belül két alegységben tárgyaltuk a rendszerváltásig, illetve a rendszerváltás és az azt követő időszakok főbb jellemzőit. A dolgozat második fő egységében már a sport egyik szűkebb területeként a labdarúgással kapcsolatos legfontosabb sportpolitikai változásokat, intézkedéseket tekintettük át. Ezen fő fejezet első alegységében a II. világháborútól kezdődően egészen a rendszerváltozásig vizsgáltuk meg a labdarúgás sportpolitikai helyzetét, a második alegységben a rendszerváltozás és az azt követő éveket elemeztük, majd a harmadik alegységben a jelen idők és a labdarúgó akadémiák jelenségeit vizsgáltuk ugyanezen aspektusból.

Eredményeink alapján elmondható, hogy a magyar sportrendszert általánosságban tekintve a szocialista korszakban inkább a széles tömegek megmozgatása volt a legfőbb cél a politikai vezetés részéről. Ezek mellett fontos céljuk volt még a legitimitáció megszerzése és megtartása, ezért az élsportot helyezték előtérbe, amely miatt a tömegsport indult hanyatlásnak. A rezsím ugyan minden támogatást megadott az általuk preferált sportágaknak, a háttérben mégis minden intézkedés mögött a politikai vezetés állt. A rendszerváltás a sport területén vontatottabban ment végbe, a beindult piacosodási folyamat miatt pedig több sportág is eredménytelenné vált. Váczi (2010) szerint így inkább leépülésről, mintsem rendszerváltásról beszélhetünk a magyar sportrendszert tekintve (Váczi, 2010).

A labdarúgás kapcsán a szocializmus egyik fő sportbéli bástyája az Aranycsapat lett, amely mögé teljes mellszélességgel állt a politikai vezetés, nyilván ezzel a rendszer hivatkozási alapjává is téve a válogatottat. Az 1956-os forradalom után némileg puhult az addig kemény kézzel bánó szocialista rezsím, az Aranycsapat elvesztését pedig azzal igyekeztek kompenzálni, hogy a labdarúgóegyesületek részére visszaadták az elvesztett klubszíneket és neveket. A rendszerváltást követően hazánk labdarúgása a nyugati minták követésének irányába indult. Mindeközben megszületőben volt az új paradigma, amely az addigi társadalmi hasznosság paradigmáját igyekezett leváltani és az üzleti hasznosság útjára terelni. Mint ahogyan azonban a szakirodalmak alapján kiderült: ténylegesen mégsem ment végbe a teljes paradigmaváltás, hiszen a mostani működésben továbbra is megfigyelhetők a szocializmusra jellemző sportpolitikai jellemzők.

A labdarúgó akadémiák kapcsán erősen megosztott közvéleményről beszélhetünk. A rendszer közel 17 éves múltja tekint vissza és láthatóan a regnáló kormányvezetés egyik

politikai döntésének eredményeképpen szaporodik folyamatosan a létszámuk. Az akadémiai rendszer a sok hasznossága mellett veszélyeket is rejt magában, de ami a legégetőbb probléma, hogy a közel 17 éves működésük után sem tudták még teljes mértékben igazolni a létjogosultságukat éppen azért, mert nagyfokú bizonytalanság övezi egyaránt a működésüket és az eredményességüket.

IRODALOM

- András, K. (2003). *Üzleti elemek a sportban, a labdarúgás példáján*. Doktori értekezés. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Gazdálkodástani Ph.D. Program, Vállalatgazdaságtan Tanszék.
- András, K. (2004). *A hivatalos labdarúgás piacai*. 53. számú műhelytanulmány. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Vállalatgazdaságtan Tanszék.
- Bakonyi, T. (2007). *Állam, civil társadalom, sport*. Budapest: Kossuth.
- Bakonyi, T. (2004). *Civil álmok és politikus állam – adalékok a civil sportszervezetek státuszának legújabb kori politikatörténetéhez Magyarországon*. Budapest: Doktori értekezés.
- Berkes, P. (2008). *Marketingorientációs tényezők a honi professzionális labdarúgás szponzorációs piacának tükrében*. Doktori értekezés. Budapest: Nevelés-és Sporttudományi Doktori Iskola.
- Bukta, Zs. (2003). A sport civil szférája Magyarországon. *Civil Szemle* 3, 59-77.
- Csáki, I., Bognár, J., Trzaskoma-Bicsérdy, G., Zalai, D., Mór, O., Révész, L. & Gécz, G. (2013). A sportágválasztás, a tehetség gondozás és az edző sportoló kapcsolat vizsgálata elit utánpótláskorú labdarúgók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14. 55. 9-16.
- Dénes, F. (2015). *Sportközgazdaságtan*. Debrecen: Campus Kiadó.
- Dóczi, T. (2011). *Rendszerváltás, globalizáció és nemzeti identitás a sportban a XXI. század kezdetén Magyarországon*. Doktori értekezés. Budapest: Semmelweis Egyetem, Sporttudományi Doktori Iskola, Sport-és Társadalomtudományi Program.
- Hadas, M. & Karády V. (1995). Futball és társadalmi identitás. *Replika* 17-18. pp. 89-119.
- Kozma, M. & Nagy, T. (2002). *Nagy pénz - kis foci avagy a paradigmaváltás lehetősége a magyar labdarúgásban*. Műhelytanulmány. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Vállalatgazdaságtan Tanszék.
- Krausz, T. (2008). Bevezetés – A magyar futball „szétglobalizálása”. In *A játék hatalma: Futball-pénz-politika. Kelet-európai tanulmányok II.* (Krausz T. & Mitrovics M. szerk.). Budapest: L'Harmattan Kiadó, ELTE BTK Kelet-Európa története tanszék pp. 11-28.
- Laki L. & Nyerges M. (2006). Politika és élsport. *Társadalomkutatás* 24, pp. 493-513.
- Orosz, R. (2009). *A labdarúgó tehetség kibontakozását befolyásoló pszichológiai tényezők vizsgálata*. Doktori értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Orosz, R., Mező, F. (2015). Psychological Factors in the Development of Football-Talent from the Perspective of an Integrative Sport-Talent Model. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 1: pp. 58-76.
- Rábai, D. (2016): Labdarúgó akadémia mint oktatási, nevelési környezet. Szakdolgozat, Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Kézirat.
- Sárközy, T. (2009). Amit nem láttunk, de ma már látszik a sportban. *Mozgó Világ* 35(1).
- Szabados, G. (2008). A labdarúgóklubok stratégiái. In *A játék hatalma: Futball-pénz-politika. Kelet-európai tanulmányok II.* (Krausz T. & Mitrovics M. szerk.) Budapest: L'Harmattan Kiadó, ELTE BTK Kelet-Európa története tanszék, pp. 58-76.

- Szegedi, P. (2003). *Az utánpótlás-nevelés a magyar labdarúgás struktúrájában*. Századvég, Budapest.
- Takács, F. (1996). Testkultúránk aktuális szociológiai problémái a rendszerváltozás után. In: Földesiné, Sz. Gy. (szerk.) *A magyar sport szellemi körképe 1990-1995*. Budapest: OTSHMOB, pp. 53-67.
- Újhelyi, J. (1949). *Népi demokrácia és sport*. Budapest: OSH.
- Váczi, J. (2010). *Az állami sportfinanszírozás új útjai*. Doktori értekezés. Budapest: Nevelés- és Sporttudományi Doktori Iskola.
- Vincze G. (2008). *Az 1989-90-es politikai rendszerváltás hatása a labdarúgó utánpótlás nevelésre*. Doktori értekezés. Budapest: Semmelweis Egyetem, Nevelés-és Sporttudományi Doktori Iskola, Sport-, Nevelés- és Társadalomtudományi Program.

AZ AUGMENTATÍV ÉS ALTERNATÍV KOMMUNIKÁCIÓ MEGJELENÉSE AZ ÉRTELMILEG AKADÁLYOZOTT GYERMEKEKET ELLÁTÓ ÓVODÁKBAN

Szerzők:

Varga Eszter
Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai
Szakszolgálat Hajdúböszörményi
Tagintézménye

Első szerző e-mail címe:
varga.eszter1992@gmail.com

Lektorok:

Dr. Pető Ildikó
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar (Magyarország)

Dr. Mező Katalin
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar (Magyarország)

Varga Eszter (2018): Az augmentatív és alternatív kommunikáció megjelenése az értelmileg akadályozott gyermekeket ellátó óvodákban. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/1. szám, 35–44. DOI 10.18458/KB.2018.1.35

Absztrakt

Jelen tanulmány az augmentatív és alternatív kommunikáció megjelenésére fókuszál az értelmileg akadályozott gyermekeket ellátó óvodákban. Az augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK) lehetővé teszi, hogy a hangzó beszéd sérülése vagy hiánya következtében az egyén képes legyen a kommunikációs szándékát valamilyen módon kifejezni (Kálmán, 2006).

A vizsgálat során értelmileg akadályozott gyermekeket ellátó óvodákban dolgozó gyógypedagógusok véleményét és személyes tapasztalatainak a felmérésére került sor kérdőíves formában az AAK használatával kapcsolatban. A kérdőívet N=21 gyógypedagógus végzettségű nő töltötte ki, akik mind fővárosi óvodákban dolgoznak. Az eredmények azt mutatják, hogy az értelmileg akadályozott gyermekek többségének szüksége van AAK-ra. A megkérdezett gyógypedagógusok mindegyike alkalmazza az AAK-t a pedagógiai munkája során, és legtöbbször fejlesztési helyzetekben teszik azt. Mivel egy fiatal tudományágról van szó, ezért még számos nehézség adódik a használatával kapcsolatban, további kutatásra érdemes területek merülhetnek fel a témával kapcsolatban.

Kulcsszavak: AAK, kommunikáció, értelmileg akadályozottak, óvoda, gyógypedagógus

Diszciplína: pedagógia

Abstract

Present study focuses on the appearance of the augmentative and alternative communication in kindergartens, which are supplying children with intellectual disability. The augmentative and alternative communication (AAC) makes it possible, that as a result of the injury of the sounding speech or its deficiency the individual be able to express his communicational intention on a some kind of manner (Kálmán, 2006).

In my research i examine the opinions and personal experiences about the use of AAC of special education teachers. 21 special education teachers filled out the questionnaire. All of the special education teachers are women and they work in metropolitan kindergartens. The results indicate that the majority of children with intellectual disability need AAC. All of the asked special education teachers use the AAC in their work. The most of them use AAC in the course of development. It's a young discipline, so there are many difficulties about its use.

Keywords: AAC, communication, intellectual disabilities, kindergarten, special education teacher

Disciplines: education

Az augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK) még kevésbé kutatott, hiszen a kommunikációtudomány legfiatalabb ága (Erdélyi, 2008). Jelen publikációban sor kerül az anyanyelv-elsajátítás tipikus fejlődési menetének bemutatására, az értelmileg akadályozott személyek kommunikációs sajátosságainak ismertetésére, illetve az augmentatív és alternatív kommunikáció lényeges elemeinek megjelenítésére és végül egy saját vizsgálat eredményeinek közlése is megvalósul.

Az anyanyelv elsajátítása tipikus fejlődésmenet esetén

Az anyanyelv elsajátítása egymást követő, megfordíthatatlan fejlődési szakaszokhoz kötött, amelyek univerzálisak, tehát minden gyermekre jellemzőek, de a kezdetük, a tartalmuk, a módosulásuk egyénenként változó lehet (Kenesei, 2004).

Az újszülött számos olyan készséggel (pl. érzékenyen reagál az anya mentális állapotára) rendelkezik már, amelyek bizonyítottan nem a születést követő tapasztalatok eredménye (Dornes, 2002). A születés és az első életév között három területen fejlődik jelentősen a gyermek nyelvi képessége: a hangadásban, a beszédészlelésben, és az interakcióban (Crystal, 1998). A beszéd kialakulása előtti preverbális korszaknak több olyan jelzőrendszere (pl. sírás, hangadás) van, mely kifejezi a csecsemő testi és pszichés állapotát. A 4-6. hét táján megjelenik a szociális mosoly, amellyel kibővül az üzenetváltás. Ugyanebben az életszakaszban kezdenek a babák spontán gögicsélni. Erre a korai időszakra jellemző még az emberi hang és emberi arc preferenciája, a mimika utánzása, a gondozóval folytatott diádikus strukturált párbeszéd és a szinkronicitás elemi formái (Tomasselo és mtsai., 2007). 7-10 hónapos kor körül jelenik meg a gagyogás, amely az első szavak ejtését jósolja be (Lengyel, 1981).

Az első év vége felé a gyermekek olyan szótagsorozatokat alkalmaznak, melyek intonációja, hangsúlyozása anyanyelvük mondataira emlékeztetnek, de ezek jelentéssel nem bírnak vagy csak egy-két értelmes, ismert szót tartalmaznak. Ezt nevezzük expresszív zsargonnak, vagy szituatív beszédnek, mivel ebben az időszakban a beszéd önmagában nem, csak a helyzet ismeretében érhető meg (Gósy, 2000). A 12–16. hónapos kor a passzív beszéd időszaka, melyet követ az első szó megjelenése. Valamikor másfél-kétéves kor környékén látványosan megváltozik a gyermek beszédprodukciója, gazdagodni és bonyolódni kezd nyelvhasználata. Ekkorra tehető a szótári robbanás és az aktív és passzív szókincs növekedése. Fokozatosan eljut a gyermek a szómondatoktól az ún. telegrafikus beszédhez, amely során a gyermek szavakat (morfémákat) illeszt úgy össze, hogy közben nem használ ragokat és más toldalékokat, illetve kimondottan nyelvtani funkciókat szolgáló szavakat pl. apabú — 'apa haragszik' (Bloom 1994). A grammatikai formák intenzív elsajátításával kialakul az ún. flexiós beszéd, illetve sorban jelennek meg a különböző nyelvtani elemek pl.

toldalékok, névelők, igekötők. A gyermek egyre bonyolultabb szerkezetű és jelentésű viszonyokat kifejező mondatokat képes megérteni, illetve maga is használni (Gósy, 2005).

A gyermek nyelvhasználatában óvodás korban folyamatos minőségi és mennyiségi fejlődés tapasztalható a nyelv szintjein. Ebben a korban a gyermekek többsége sokat és szívesen beszél, illetve szókincsük lényegesen gazdagodik, csökkennek a túláltalánosítások. A kommunikációt az igék használatának túlsúlya jellemzi (Gósy, 2005). Hároméves kor körül megjelennek a gyermeki beszédben az első összetett mondatok, és gyakoriakká válnak mondatfűzésben az és, hogy, mert kötőszavak (Gósy, 2005). Az óvodás kor jellemzője az egocentrikus beszéd, amely során a gyermekek hosszú monológokat, önmaguknak szóló hangos vagy motyogott kísérelő, kommentárokat használnak tevékenykedés közben. Az egocentrikus beszéd különleges átmeneti szakasz a kommunikáció és a gondolkodás között (Vigotszkij, 2000). Az óvodás korú gyermek kommunikációs stratégiái differenciálódnak, tehát már sok társalgási fordulatot, társalgást szabályozó tényezőt ismer és ezeket hasonló helyzetekben, egyre biztosabban alkalmazza, illetve tudja, hogyan kell a hallgató figyelmét felkelteni és fenntartani és így tovább. Ugyanakkor a stílusminősítésekkel, tehát, hogy kinek mikor mit illik mondani, még nincs mindig tisztában (Lengyel, 1996).

Az értelmileg akadályozott személyek kommunikációs sajátosságai

A beszédfejlődés menete az értelmileg akadályozott személyek esetében eltér az ép fejlődés menetétől tapasztaltakéhoz képest (Hatos, 2000). Hatos (2008) későbbi tanulmányában már azt írja, hogy bár az ép értelmű és az értelmileg akadályozott személyek beszédének és kommunikációjának fejlődésmenete megegyezik, mégis az értelmileg akadályozott gyermekek a kognitív hiányosságaik miatt gyakran kommunikációs nehézségekbe ütköznek. Hasonlóan vélekedett Lurija (1975), aki szerint a fejlődés folyamán az értelmi fogyatékos is elsajátítja a beszédet, de a beszéd alapját képező idegrendszeri folyamatok kóros elváltozásokat mutatnak és nem elégségesek ahhoz, hogy kialakuljanak a beszéd normális működéséhez szükséges összetett és mozgékony kapcsolatok. Számos esetben megfigyelhető, hogy már csecsemőkorban kevesebbet gagyognak az értelmileg akadályozott gyermekek.

Radányi (2005) az értelmileg akadályozott gyerekek beszédében megjelenő sajátosságokat nyolc nagyobb területre osztotta, amelyek a következők: lelassult fejlődés, gyenge kommunikációs szándék, beszédészlelés és beszédmegértés zavara, hangok képzési torzítása, a tartalmi kifejezés szegénysége, szűkös szókincs, diszgrammatizmus és megrekedés az alacsony közlési formáknál.

Az értelmi fogyatékos gyermekek fejlődésbeli elmaradásai közvetlenül és erőteljesen megnehezítik a kommunikációját és a vele való kommunikációt (Hatos, 1996). Az értelmileg akadályozott gyermekek ezért gyakran visszavonulnak mindenféle kapcsolattól, és kommunikációs negativizmusba kerülnek, amelynek a legszélsőségesebb kifejeződése az autoagresszió (Speck, 1993). A kommunikációs képesség fejlődésének szempontjából meghatározó a környezet (Hatos, 1996). Az értelmileg akadályozott személyek számára a világ azért is sivárabb és egyhangúbb, mert a beszéd segítségével nehezen tudja azt megismerni (Hatos, 1996).

A fejlődésbeli elmaradások óvodáskorban egyre nyilvánvalóbbá válnak, miszerint a környezet történéseire kifejezéstelenül reagálnak, és nehezen teremtenek kapcsolatot. Észlelésük hiányos, ami a beszédmegértést hátráltatja (Hatos, 2000).

Augmentatív és alternatív kommunikáció (aak)

Az augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK) számos meghatározása napvilágot látott már, amelyek közül némelyik tágabban, némelyik pedig szűkebben értelmezi ezt a fogalmat (Erdélyi, 2008). Wilken (2002, idézi Erdélyi, 2008) AAK-nak tekint minden pedagógiai terápiás segítséget, amelyeket a hangzó nyelvet nem, vagy jelentősen korlátozottan bíró egyéneknek kínálnak a kölcsönös megértetéshez. Von Tetzchner és Martinsen (2000) szerint AAK-ról akkor beszélhetünk, amikor a hangzó nyelvet más módszerekkel egészítik ki vagy helyettesítik. Gordosné (2004) az AAK-t kiegészítő és a beszéd-től eltérő, nonverbális típusú kommunikációként említi. Kálmán Zsófia (2006) nevéhez köthető a kiegészítő, segítő kommunikáció fogalmának bevezetése. Az alternatív jelölés itt is a másságra utal, tehát arra a tényre, hogy a beszéd és a többi megszokott, hagyományos kifejezési mód helyett a sérültség súlyos volta miatt a beszéd-től eltérő, szokatlan, új utakat kell keresnünk (Kálmán, 2006).

Az AAK rendszerezéséhez minimum három szempontot kell figyelembe vennünk: az üzenethordozó természetét, az üzenet kiválasztásának módját, illetve az üzenet továbbításának/közvetítésének módját (Lloyd és mtsai., 1990). Az egyik legegyszerűbb beosztás fő szempontja az, hogy a kommunikációs rendszer működtetése során van-e szükség segédeszközre vagy nincs (Kálmán, 1989). Ez alapján két csoportra oszthatjuk az AAK módszereit: segédeszközt igénylő rendszerek (képtábla, számítógép, stb.), illetve segédeszközt nem igénylő rendszerek (kézjelek, gesztusjelek, stb.). Az üzenetkiválasztás és a továbbítás/ közvetítés módja szerint az AAK-nak két alcsoportja különböztethető meg, melyek a következők: dinamikus és statikus (Fuller és mtsai., 1992). A statikus rendszerek állandóak és tartósak, tehát megfeleltethetők az előzőekben említett segédeszköz-igényes rendszereknek (Kálmán, 2006). Vannak azért kivételek, mint például az ujjábécé elemei, hiszen ezekhez nincs szükség semmiféle segédeszközre. A dinamikus rendszerek esetében a jelentést maga a változás, az átalakulás, a mozdulat, a mozgás hordozza, tehát ez a rendszer megfeleltethető a fentebb említett segédeszközt nem igénylő rendszereknek, de itt is vannak kivételek, mint például a szintetikus beszéd, hiszen ebben az esetben szükség van segédeszközre (Kálmán, 2006).

Segédeszköz nélküli dinamikus rendszerekhez tartoznak a gesztusok, gesztusnyelvek, egyéb manuális rendszerek; a természetes jelnyelvek; a Gestuno; a kézjelekkel kódolt anyanyelvek; a módosított hagyományos jelek és idioszinkretikus jelek; az ujjábécék és egyéb manuális ábécék; gesztusokkal, szemhunyoritással és/vagy hangjellel közvetített ábécékódok; gesztusokkal, szemhunyoritással és/vagy hangjellel közvetített üzenetkódok; a természetes beszéd; a szájról olvasás, kézjelekkel vagy egyéb jelzésekkel érthetővé tett beszéd; a Tadoma és egyéb dinamikus vibrotaktilis kódok (Kálmán, 2006). A segédeszközt igénylő, főleg statikus rendszerekhez tartoznak az üzenetközvetítés különböző módjai; a tárgyak mint üzenethordozók; az egyszerű képek mint üzenethordozók (például logók, fotók, PCS); a bonyolultabb kép-és jelképrendszerek (például PIC, Bliss-nyelv) (Kálmán, 2006).

Az AAK-t használók sok szempontból vizsgálhatóak, ezért több felosztásuk is létezik. A kommunikációs zavarok csoportosítása történhet: az állapotot kiváltó, illetve előidéző betegségek alapján, a beszédképtelenség megjelenésének időpontja szerint, életkori kategóriák alapján, a beszédképtelenség várható időtartama szerint, az értelmi képességek alapján, összetett rendellenesség részeként jelentkezik-e vagy ez az egyetlen tünet, az AAK leendő funkciója szerint, az állapot változása alapján, társul-e a beszédzavar nyelvi zavarral, egyéb közvetlen környezeti és szociális tényezők jelenléte vagy hiánya alapján, a nyelvelsajátítás szintjei szerint; az írásképesség minősége szerint (Kálmán, 2006). Az AAK-t használókkal kapcsolatos gyakorisági adatok vizsgálata nehézséget jelent, hiszen a diagnózisok változatosak, hiányoznak a kategorizálási szempontok és a statisztikák, illetve szűkösek az anyagi források. Blackstone (1990) egész világra vonatkozó kutatása során azt találta, hogy az iskoláskorú gyermekek 0,2-0,6 %-a tartozik a súlyos beszédzavarral élők

körébe, és a népesség 0,4 %-a jobban tudna kommunikálni AAK-módszerek segítségével. Egy tanulmányban (Simpson és mtsai., 1998) azt vizsgálták, hogy az 1991/1992-es tanévben az általános iskolai logopédusok hány százaléka dolgozott AAK-t használó gyermekkel. Az eredmény 47% lett, ami nagyon magasnak mondható.

Amikor egy felmérés, vagy vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy valakinek egyértelműen AAK-intervencióra van szüksége, az első nehéz feladat, a rendszer kiválasztása (von Tetzchner és Martinsen, 1992). A döntés során a következő szempontokat kell figyelembe venni (Kálmán 2006):

- segédeszközt igénylő vagy segédeszköz nélküli rendszert ajánljunk fel,
- manuális vagy inkább grafikus rendszerrel, esetleg a kettő kombinációjával kezdjük,
- ezeken belül melyik manuális, illetve grafikus rendszer lenne a legcélravezetőbb,
- a rendelkezésre álló technikai tárházból mit, mennyit, milyen intenzitású használatra ajánlhatunk fel.

A kommunikáció multikomponensű, azaz több elemből áll, és multimodális, mert egyidejűleg több módot és több csatornát használ a kommunikációs célok eléréséért. Az AAK oktatás célja, hogy multimodális, multikomponensű rendszereket ajánljon fel, amelyek közül mindig rugalmasan választható ki az az elem, amely az adott élethelyzetben a legnagyobb hatékonyságú lehet (Kálmán, 2006). Nem valószínű, hogy egy személy multikomponensű, multimodális rendszere minden elvárásnak megfelel, és a jó rendszer összes jellemzőjével rendelkezik, de egy ideális rendszer a következő tulajdonságokkal rendelkezik (Kálmán, 2006):

- minden kommunikációs funkciót kielégít
- idegenek számára jól elérhető
- egyértelmű igen-nem válaszokat ad
- elősegíti a szemkontaktus felvételét
- nem szűkíti le a kommunikáció témáját
- a lehető legnagyobb sebességet biztosítja
- biztosítja a teljes jogú partnerséget
- a kiválasztott rendszer elérhető, megfizethető, karbantartható, javítható, tartós
- motiváló a magánéletben, a tanulásban, a munkában
- megfelel a jelennek-serkent a jövőre
- a rendszer egyaránt elfogadható az egyén és a partnerek számára.

Az augmentatív és alternatív kommunikáció megjelenésének vizsgálata az értelmileg akadályozott gyermekeket ellátó óvodákban

A kutatás célja

A kutatás során értelmileg akadályozott gyermekeket ellátó óvodákban dolgozó gyógypedagógusok véleményének és személyes tapasztalatainak felmérésére került sor az AAK használatával kapcsolatban.

Hipotézisek

1. Feltételezzük, hogy az értelmileg akadályozott gyermekek többsége a környezetével való kommunikációja során nem használ hangzó beszédet, hanem a kommunikáció valamely más formáját alkalmazza.

2. Véleményünk szerint azok az értelmileg akadályozott gyermekeket ellátó óvodákban dolgozó gyógypedagógusok, akik alkalmazzák az AAK-t, leginkább fejlesztési helyzetekben teszik azt.
3. Úgy véljük, hogy azok az értelmileg akadályozott gyermekeket ellátó óvodákban dolgozó gyógypedagógusok, akik alkalmazzák az AAK-t, többségükben tapasztaltak valamilyen nehezítő körülményt az AAK használata során.
4. Feltételezzük, hogy az értelmileg akadályozott gyermekeket ellátó óvodákban dolgozó gyógypedagógusok többsége igényelné az intézmény keretén belül szervezett szakmai továbbképzés lehetőségét.

Minta

A vizsgálatban használt kérdőívet 21 fő töltötte ki. A kitöltők mind 30-55 év közötti nők, gyógypedagógusi végzettséggel rendelkeznek, illetve fővárosi óvodákban dolgoznak. A megkérdezett gyógypedagógusok összesen 143 gyermeket látnak el. A válaszadók közül 9 fő 2010 előtt, 12 fő pedig 2010-ben vagy azután szerezte meg a diplomáját. A válaszadók többsége, 14 fő hallott az AAK-ról felsőfokú tanulmányai során. 7 fő erre a kérdésre nem-mel válaszolt. Az eredmények alapján 15 fő 10 évnél kevesebb ideje, 6 fő pedig 10 éve vagy annál régebb óta hallott az AAK-ról. 17 gyógypedagógus 10 évnél kevesebb ideje, 4 fő pedig 10 éve vagy annál régebb óta alkalmazza az AAK-t.

Módszer

A kutatáshoz több korábbi kérdőív alapján egy új kérdőív összeállítása mellett döntöttünk (Varga, 2017). Felhasználásra került Krafcsik Erika 2014-es szakdolgozatában alkalmazott kérdőíve, amelynek segítségével egy intézmény AAK használatát tárta fel. Továbbá ennek a kérdőívnek a Kaszás Dóra általi 2016-os átdolgozott változatából is felhasználtunk kérdéseket. Ezek mellett 1-1 kérdés miatt a Kommunikációs Mátrix (Rowland, 2004) és a Burger-Gangkofer (Burger és Gangkofer, 1994; idézi Erdélyi, 2005) kérdőív alkalmazására is sor került.

A Kommunikációs Mátrix (Rowland, 2004) célja, hogy pontosan meghatározza, jelenleg hogyan kommunikál egy gyermek, valamint hogy egy olyan vázat biztosítson, amellyel ésszerű kommunikációs célokat lehet meghatározni specifikus viselkedések és kommunikatív funkciók vagy szándékok elérésének érdekében. A Mátrix olyan gyermekeknél alkalmazható, akiknek súlyos kommunikációs zavarai vannak, beleértve súlyos szenzoros, motoros és kognitív zavarokat (Rowland, 2004).

A Burger-Gangkofer kérdőív célja, hogy felmérje, hogyan kommunikál egy személy a környezetével. A kérdőív több különböző helyzetre (pl. „Hogyan viselkedik a vizsgált személy, ha azt szeretné, hogy egy segítő vele foglalkozzon?”) kérdez rá, és minden esetben 9 kommunikációs forma közül választhatunk (Burger és Gangkofer, 1994; idézi Erdélyi, 2005).

A fent említett kérdőívek alapján került sor egy saját kérdőív összeállítására, amely 19 kérdést tartalmaz.

A vizsgálat menete

A vizsgálati személyeket kétféleképpen értük el, online és papír-ceruza módszerrel. Az online módszer esetében az aktivitás alacsony volt, a személyes megkeresés során viszont a gyógypedagógusok szívesen közreműködtek. A vizsgálati csoport kis létszámú, aminek az oka, hogy csak fővárosi és csak óvodáskorúakkal foglalkozó gyógypedagógusok válaszaira voltunk kíváncsiak. A kérdőív anonim volt, és kb. 15 percet vett igénybe.

Eredmények

A gyermekek kommunikációs formáinak felméréséhez a Burger-Gangkofer kérdőívet alkalmaztuk. A gyógypedagógusoknak egy táblázatban kellett jelölniük, hogy az óvodai csoportjukban a gyermekek hogyan kommunikálnak a környezetükkel. Minden gyermeket külön-külön sorszám jelölt. A válaszadás során 9 kommunikációs forma közül lehetett választani. Egy gyermek esetében több választ is adhattak a kitöltők, ezért az eredmények során lehetnek átfedések. Összesen 143 gyermek kommunikációjáról kaptunk információt. A legtöbb gyermeknél (39 fő) az artikulálatlan hangnyilatkozatokkal kommunikál. 14 gyermek kommunikációja során nincs felismerhető reakció. A további kommunikációs formák közül a hangzó beszéd a gyermekek esetében 28 főnél, a nehezen érthető hangzó beszéd 29 főnél, a gesztikuláció/mutogatás 27 főnél, a kéz vezetése/vezérlése 36 főnél, a pillantás/szemkontaktus 21 főnél, a további magatartás/viselkedés 24 főnél, a térközsabályozás pedig 22 főnél jelenik meg.

Arra is kerestük a választ, hogy milyen kontextusban kommunikálnak a gyermekek az AAK segítségével. Ennél a kérdésnél lehetőség volt arra, hogy a kitöltők több választ adjanak. A válaszadók közül mindenki (21 fő) bejelölte az egyéni fejlesztési helyzeteket. Társas fejlesztési helyzetekben/foglalkozásokon 20 fő; óvodán belül, változatos helyzetekben 11 fő; óvoda által szervezett, de azon kívül megvalósuló programokon 3 fő; családi, szűkebb környezetben 5 fő; közösségi élet változatos színterein 2 fő szerint kommunikálnak a gyermekek az AAK segítségével.

Az AAK fajtái közül majdnem az összes gyógypedagógus (20 fő) alkalmaz fényképeket és képeket. A legkevesebb válasz (1 fő) a kommunikátorok és hangadó gépek esetében érkezett, illetve 1 fő az egyéb válaszokhoz beírta az élmény-és eseményfüzetet. A megkérdezettek közül tárgyakat 17 fő, a PCS-t 4 fő, gesztusjeleket 16 fő, testjelzéseket 15 fő, IKT segédeszközöket pedig 12 fő alkalmaz a munkája során. Fényképeket és képeket azért alkalmaznak ilyen sokan, hiszen ez a módszer a leginkább költséghatékony és a legegyszerűbb is, és emellett az értelmileg akadályozott gyermekek esetében a vizuális megerősítés nagyon fontos. Az IKT segédeszközök megjelenése is egyre inkább elterjedtebb, hiszen a mai világban már számos applikáció letölthető a tabletekre, számítógépekre, azonban több probléma is felmerül ezek alkalmazásánál.

Az AAK használatával kapcsolatban sok nehézség felmerül. A 21 válaszadó közül 15-en igen, 6-an pedig nem választ adtak arra a kérdésre, miszerint tapasztaltak-e nehezítő tényezőket az AAK használata során. Arra a kérdésre, hogy mely tényezők voltak ezek, sokféle válasz érkezett. A válaszokat csoportosítása után 7 csoport alakult ki. A 15 válaszadó közül a legtöbben (8 fő) úgy gondolják, hogy az eszközhiány a legfőbb probléma az AAK alkalmazása során. Emellett nehezítő körülményként jelent meg az, hogy az eszközök költségesek (6 fő), csoportszinten nehéz megvalósítani az AAK-t (4 fő), a gyermekek nem szívesen alkalmaznak egy-egy módszert (2 fő), a szülők passzívak (2 fő), a megfelelő eszközök kiválasztása (2 fő) és a gyermekek állapota (3 fő).

A gyógypedagógusok igényének felmérésének eredményei: a válaszadók közül 20-an igényelnének, és csak 1 fő nem igényelne AAK-s tanfolyamon való részvételi lehetőséget. Esetleges műhelyfoglalkozások keretében legtöbben (20 fő) úgy érzik, hogy az AAK-s eszközök kiválasztásában lenne szükségük segítségre. Ezt az eredményt jól mutatja az is, hogy egy korábban nehezítő körülményként már megjelent a megfelelő eszközök kiválasztása. Az esettanulmányok bemutatása és megbeszélése 17 főt, az AAK alkalmazásának bemutatása 16 főt, az eszközök készítése 17 főt, AAK-s online kapcsolati hálózat létrehozása 6 főt, a témával kapcsolatos szakirodalmak gyűjtése szintén 6 főt érdekelne a műhelyfoglalkozások során.

Megvitatás

Az első hipotézis során azt feltételeztük, hogy az értelmileg akadályozott gyermekek többsége a környezetével való kommunikációja során nem használ hangzó beszédet, hanem a kommunikáció valamely más formáját alkalmazza. Az eredmények alapján ez a hipotézis beigazolódott, hiszen a gyermekek közül 28 fő kommunikál hangzó beszéddel, a többiek pedig a kommunikáció valamely más formáját alkalmazzák. Tehát ez is mutatja, hogy az értelmileg akadályozott gyermekek többségének szüksége van az AAK valamilyen formájára, hogy kommunikálni tudjon a környezetével, és ezzel kapcsolatban nagyon pozitív eredmény, hogy a megkérdezett gyógypedagógusok mindegyike alkalmazza az AAK-t a munkája során.

A következő hipotézisben az AAK használatának kontextusára helyeztük a hangsúlyt, és azt feltételeztük, hogy az értelmileg akadályozott gyermekeket ellátó óvodákban dolgozó gyógypedagógusok, akik alkalmazzák az AAK-t, leginkább fejlesztési helyzetekben teszik azt. Ez a hipotézis is beigazolódott az eredmények alapján, hiszen a válaszadók közül az egyéni fejlesztési helyzeteket mindenki, a társas fejlesztési helyzetekben, foglalkozásokon való használatot pedig 20 fő jelölte meg. Fontos lenne, hogy a gyermekek ne csak ezekben a helyzetekben alkalmazzák az AAK-t, hanem akár a családi környezetben és egyéb kontextusokban is, hiszen fontos, hogy a gyermekeknek mindig lehetőségük legyen a kommunikációra a környezetükkel.

A harmadik hipotézis szerint azok az értelmileg akadályozott gyermekeket ellátó óvodákban dolgozó gyógypedagógusok, akik alkalmazzák az AAK-t, többségükben tapasztaltak valamilyen nehezítő körülményt az AAK használata során. Ez a hipotézis is beigazolódott az eredmények alapján, hiszen a válaszadók közül 15 fő tapasztalt valamilyen nehezítő körülményt az AAK alkalmazása során. Bár látható, hogy mennyire szükség van az AAK-ra, mégis számos probléma felmerül a használata során, amelyeket fontos lenne kiküszöbölni. A gyógypedagógusok szerint az egyik legnagyobb probléma az eszközhány, illetve hogy nagyon drágák a különféle eszközök. Éppen ezért nagy segítség lenne a gyógypedagógusok számára, ha ehhez valamilyen támogatást kapnának.

Az utolsó hipotézis során azt feltételeztük, hogy az értelmileg akadályozott gyermekeket ellátó óvodákban dolgozó gyógypedagógusok többsége igényelné az intézmény keretén belül szervezett szakmai továbbképzés lehetőségét. Az eredmények alapján ez a hipotézis is beigazolódott, hiszen a kutatásban résztvevő személyek közül 20 fő igényelne ilyen szakmai továbbképzést. Sokan megjegyezték, hogy nagyon jó lenne, ha lennének ilyen továbbképzések az intézményükön belül, mégis úgy érzik, hogy nem teremtik meg számukra ezeket a lehetőségeket.

Korlátozások

A módszer megválasztása nehézséget okozott, de az online módszer helyett végül az intézmények személyes felkeresése mellett döntöttünk. A témával kapcsolatban nehézséget jelent az, hogy ez egy fiatal tudományág, és nehéz meghatározni, hogy pontosan mit is értünk AAK alatt. A minta alacsony száma miatt a kutatás eredményei inkább figyelemre méltók, nem alkalmas a jelentős érvényű általánosítások megfogalmazására, azonban hasznos lenne vidéken található értelmileg akadályozott óvodákban dolgozó gyógypedagógusokat is felkeresni.

Konklúziók

A továbbiakban érdemes lenne egy nagyobb kutatás keretén belül a gyermekeket is megfigyelni, illetve még részletesebben kikérdezni a gyógypedagógusokat az AAK-ról. Hasznos lenne megfigyelni egy longitudinális kutatás keretében, hogy az AAK használata hogyan segíti egy-egy gyermek fejlődését a különböző területeken.

A kutatás is megerősíti azt a tényt, miszerint nagy szükség van az AAK-ra az értelmileg akadályozott gyermekek esetében, és a gyógypedagógusok úgy érzik, nem kapnak elég információt ezzel a témával kapcsolatban, ezért érdemes lenne a jövőben hangsúlyt fektetni ezzel kapcsolatos képzésekre, tudásmegosztásokra.

IRODALOM

- Blackstone, S. (1990) Populations and Practices in AAC. *Augmentative Communication News*, 3/ 4. 1-3.
- Bloom, P. (1994) Recent controversies in the study of language acquisition. In: Gernsbacher, M. A. (ed.). *Handbook of Psycholinguistics*, San Diego, CA: Academic Press, 741-779.
- Crystal, D. (1998). *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, Osiris Kiadó
- Dornes, M. (2002). *A kompetens csecsemő. Az ember preverbális fejlődése*. Budapest, Pont Kiadó
- Erdélyi, A. (2005). *Nézd a kezem!* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Erdélyi, A. (2008) Az augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK) mint a kommunikációtudományok egyik legifjabb részdiszciplínája. *Gyógypedagógiai Szemle*. 2008/1.
Letöltés ideje: 2017. 06. 15.
Web: http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=3&jaid=5
- Fuller, D. R., Lloyd, L. L., Schlosser, R. W. (1992) Further development of an augmentative and alternative communication symbol taxonomy. *Augmentative and Alternative Communication*, 8. 67-76.
- Gordosné Szabó, A. (2004). *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gósy, M. (2000). *A hallástól a tanuláshoz*. Nikol KKT., Budapest.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hatos, Gy. (1996) Az értelmileg akadályozott gyermekek és fiatalok sajátos nevelési szükségletei és a pedagógiai tervezés. *Gyógypedagógiai Szemle, XXIV. 2.* 96-106.
- Hatos, Gy. (2000). Az értelmileg akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: dr. Illyés Sándor (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*, ELTE BGGYFK. 411–413., 422. o.
- Hatos, Gy. (2008). *Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: nevelésük, életük*. APC-Stúdió, Gyula
- Kálmán, Zs. (1989). *Kommunikáció Bliss-nyelven*. Bliss Alapítvány, Budapest
- Kálmán, Zs. (2006). *Mással – hangzók... Az augmentatív és alternatív kommunikáció alapjai*. Bliss Alapítvány, Budapest
- Kenesei, I. szerk. (2004). *A nyelv és a nyelvek*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Lengyel, Zs. (1981). *A gyermeknyelv*. Budapest, Gondolat Kiadó
- Lengyel, Zs. (1996). *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó
- Lloyd, L. L., Quist, R. W., Windsor, J. (1990). A proposed augmentative and alternative communication model. *Augmentative and Alternative Communication*, 6. 172-183.
- Lurija, A. R. (1975). *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest
- Radányi, K. (2005). Kommunikáció és beszéd fejlesztése az értelmileg akadályozott gyermekeknél. In: Varga Imre (szerk.). *Speciális didaktika I.* APC Stúdió, Gyula. 28-69.
- Rowland, C. (2004). *Kommunikációs Mátrix*. Letöltés ideje: 2017. 06. 17.

- Web:https://www.communicationmatrix.org/Content/Translations/matrix.professional_Hungarian.pdf
- Simpson, K., Beukelman, D., Bird, A. (1998) Survey of school speech and language services provision to students with severe communication impairments in Nebraska. *Augmentative and Alternative Communication*, 14. 212-221.
- Speck, O. (1993). *Menschen mit geistiger Behinderung und Erziehung*. Einheitspädagogisches Lehrbuch. München-Basel.
- Tomasselo, M., Carpenter, M., Call, J., Tany, M.H. (2007) A szándékok megértése, közös szándékok. A kulturális gondolkodás gyökerei. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 62.1.61-105.
- Vigotszkij, Sz. L. (2000). *Gondolkodás és beszéd*. Budapest, Trezor Kiadó.
- von Tetzchner, S., Martinsen, H. (1992) *Introduction to Sign Teaching & The Use of Communication Aids*. Whurr Publisher Ltd., London
- von Tetzchner, S., Martinsen, H. (2000) *Einführung in Unterstützte Kommunikation*. Übersetzt aus dem Norwegischen von Sebastian Vogel. Edition S, Heidelberg
- Wilken, E. (2002) *Unterstützte Kommunikation*. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Kolhammer, Hannover.

FORDÍTÁSOK

MEGFIGYELÉSEK KÉSZÍTÉSE
(eredeti cím: **MAKING OBSERVATIONS**)

Szerzők:

Kathy Brodie
Early Years Education Consultant (UK)

A fordítás lektorai:

Vargáné Dr. Nagy Anikó
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar (Magyarország)

Fordítást végezte:
Farkas Bálint Attila
Debreceni Egyetem

Dr. Molnár Balázs
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar (Magyarország)

A fordításért felelős e-mail címe:
balintattilafarkas@gmail.com

Brodie, Kathy (2014): Making observations. *Teach Early Years*, 2014 (9). 32-33. Magyar nyelvű fordítás: Farkas Bálint Attila⁵. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/1. szám, 47–50. DOI 10.18458/KB.2018.1.47

Absztrakt

A fordításban Kathy Brodie (2014) kora gyermekkori neveléssel foglalkozó tanácsadó által írt, a gyermekek pedagógiai megfigyelésére vonatkozó tanulmánya jelenik meg. A tanulmány a megfigyelés sokszínű módszereit mutatja be, valamint kitér a módszerek kiválasztásának szempontjaira is.

Kulcsszavak: megfigyelés, módszertan, kora gyermekkor

Diszciplína: pedagógia, neveléstudomány

Abstract

The text is the translation from Kathy Brodie's, an early years consultant's, paper (2014) about observing children. The paper lists several ways of observing children and also discusses choosing the right method.

Keywords: observation, methodology, early childhood

Disciplines: pedagogy, education

⁵ A fordítás a szerző írásbeli hozzájárulásával jelent meg.

„Legfontosabb szerepünk, hogy hátradőlünk és figyeljünk”

A kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok egyik legfontosabb teendője a gondjukra bízott gyermekek játékanak megfigyelése, támogatása. A játék megfigyelése lehetővé teszi a gyermek mélyebb megismerését, hogy tapasztalatait a gyermek javára fordíthassa. Sokféle hatékony megfigyelési módszer létezik, ám mindenekelőtt érdemes alaposan átgondolni a megfigyelés célját annak érdekében, hogy a leghasználhatóbb adatokhoz jussunk hozzá. Például egy gyermek társas kapcsolatainak feltérképezése más módszert igényel, mint a számok területén való jártasságuk megfigyelése.

A most következő módszerek segítséget nyújtanak a gyermekre való ráhangolódásban, fejlődési szükségleteinek megértésében. Ne felejtjük el, hogy minden megfigyelés esetében rendelkezniünk kell a szülő vagy törvényes gondviselő engedélyével, és tiszteletben kell tartanunk a gyermekek akaratát is.

Alkalmazható módszerek

Varázslatos pillanatok

Ez a megfigyelés legtömörebb formája. A megfigyelések leggyakrabban egy kis jegyzetomb lapjaira kerülnek, melyeket a gyermeki tanulási folyamat emlékeként csatolhatunk a gyermek fejlődésének dokumentációjához. Ez a leggyorsabb módja egy megfigyelés lejegyzésének, egyben a legkényelmesebb a pedagógusok számára, akik amúgy is mindenféle jegyzetekkel mászkálnak.

A pedagógusnak minden „elsőt” érdemes feljegyezni, például az első alkalmat, mikor egy gyermek segítség nélkül megy fel a lépcsőn, vagy bármilyen – a gyerekre vonatkozó – sajátosságot, mint például ha a gyermek a vasúti kocsik összekapcsolásában leli örömét. A gyermekeiket jól ismerő pedagógusok észrevesznek és feljegyeznek minden pillanatnyi szokatlanságot, kivételes eseményt. Az efféle megfigyelés célja, hogy töredékinformációkból építsük fel a gyermek érdeklődésének, fejlődésének képét.

Narratív megfigyelés

A narratív megfigyelés – más néven hosszabb távú megfigyelés – egy adott játéktevékenységről írt terjedelmes beszámoló. Tartalmazhatja a gyermek által használt kifejezéseket (szó szerint), az aktuális tevékenységbe való bevonódás mértékét, a játszótársakat valamint tartalmazhat fényképet is.

Az a legideálisabb, ha egy a gyermekhez közel álló személy rögzíti a narratív megfigyelést, mert ő jó eséllyel mélyebb összefüggéseiben érti az aktuális játékot. A pedagógus általában húsz-harminc percig végzi a megfigyelést, ez alatt az idő alatt feljegyzi a lehető legtöbb adatot. Mivel ez a módszer lényegesen részletesebb és időigényesebb, mint a fontos momentumok feljegyzése, nem fordul elő annyira gyakran. A narratív megfigyelés alkalmait előre meg lehet tervezni például a gyermekcsoport minden tagjának megfigyelését félévente egyszer.

Fejlődéstörténet

A fejlődéstörténetek hosszabb időn át ívelő megfigyelések. Ezek a történetek egy gyermek érdeklődésére, egy tevékenységben való elmélyülésének mértékére, kitartására, kommunikációjára, és felelősségvállalására irányulnak. Ezek többes szám első személyben írt történetek, melyek úgy vannak megfogalmazva, mintha a pedagógus a gyermeknek beszélve számolna be a közös megfigyeléseikről. Elmeséli például, hogy egy gyermek hogyan jutott el lépésről-lépésre a festék elővételétől az ecset kiválasztásán át egy kép megalkotásáig.

Elmagyarázza az egyes lépések fontosságát és reflektál azokra a történet végén. Ezekhez a beszámolókhöz fényképeket is mellékelhet.

Odafigyelést igényel, hogy ne csak egyszerűen jegyzeteket készítsünk a fotók mellé, hanem reflektáljunk, gondolatokkal töltsük meg azokat. A szülők és gondviselők bátran hozzászólnak az olvasottakhoz a történet végén. Ez a megfigyelésmódszer több időt vesz igénybe, mint az előző kettő, viszont személyes párbeszédet indít gyermek, szülő, és pedagógus között. Különösen értékes azon gyermekek számára, akik nemrég érkeztek az óvodába, vagy azoknak, akiknek alacsony az önbecsülésük.

Periodikus feljegyzések

A módszer lényege, hogy egy előre meghatározott időtartamon belül (általában egy óra) végzünk megfigyelést és jegyzetkészítést minden ötödik percben. A feljegyzések tömörök, de tartalmazzák a tevékenységet, melyben a gyermek részt vesz, a helyet, ahol épp tartózkodik és az elmélyülésének mértékét az adott időben. A pedagógusnak rendszeresen kell megfigyelést végeznie, amely kihívás lehet egy ilyen ingerekben gazdag, élménydús környezetben, viszont a megfigyelték dokumentálásához kevesebb, mint egy perc is elég.

Ez a metódus rendkívül hasznosnak mutatkozik a gyermek érdeklődési körének és jellemének feltérképezésében. Egy ilyen megfigyelés során egyértelműen kiderülhet például ha egy gyermek sokhelyütt megfordult a csoportszobában, de mindenhol csak konstrukciós tevékenységet végzett, vagy ha egy gyermek, nem vett részt semmilyen írással összefüggő tevékenységben, annak ellenére, hogy több helyen is lehetősége lett volna rá.

Nyomonkövetés

Ehhez a fajta megfigyeléshez először is szükség lesz a csoportszoba és az udvar alaprajzára. A pedagógus az alaprajzon rögzíti, pontosan melyik helyen, és mennyi időt töltött az adott gyermek. A gyermek útvonalát megfigyelhetjük rövidebb, vagy akár hosszabb ideig is, annak függvényében, hogy mire vagyunk vele kapcsolatban kíváncsiak.

Ha a megfigyelés arra irányul, hogy megértsük, miért ugrál a gyermek a különböző tevékenységek között, érdemes a reggeli órákra koncentrálni. A megfigyelésből kiderülhet, hogy a gyermek valójában tárgyakat szállít egyik helyről a másikra valamilyen séma alapján. A gyerekek nyomon követéséből kapott adatokat összevethetjük, úgy hogy elemezzük az óvoda egyes helyszíneit használó gyermekcsoportokat, mint például mindig a lányok rendezkednek be a könyves sarokban? A fiatalabb gyerekek gyakrabban használják a homokozót, mint idősebb társaik? stb.

Szociometria

A szociometria egy nem mindig helyesen használt módszer. Ezek a megfigyelések az együtt játszó gyermekcsoportokra irányulnak. A pedagógus figyeli, hogy a gyermek kivel játszik, mit játszanak, és mennyi ideig. Ha a gyermek másokkal kezd játszani, vagy épp ugyanazokkal a gyerekekkel, de más tevékenységbe kezdenek, akkor feljegyzés készül.

Ez a metódus végigkísérheti a gyermek óvodás éveit, nyomon követve annak szociális fejlődését. Néhány gyermek egy szűk zárt társas közegben fog játszani egész nap, míg mások könnyűszerrel ugrálnak csoportok között. Esetenként előfordul, hogy egy gyermek látszólag egyáltalán nem játszik senkivel, de egy célirányos vizsgálat rávilágíthat arra, hogy a gyermek valójában egy kiterjedt baráti kör tagja, csak épp kevés időt tölt velük. Ezek az adatok nagyon éles képet festenek a gyermekek csoportjairól és társas kompetenciáikról.

A módszer kiválasztása

Az adott technika kiválasztása a pedagógus időbeosztásától és a vizsgálat céljától függ. Bármely módszer használatához a pedagógusnak rendelkeznie kell a megfelelő képességekkel. Ironikus, hogy a legfejlettebb készségek, a legegyszerűbb módszer, a varázslatos pillanatok feljegyzéséhez szükségesek. Ennek oka, hogy a pedagógusoknak először is fel kell ismerniük ezeket a pillanatokot, majd gyorsan, precízen fel kell jegyezhetniük őket.

A kezdőknek érdemes elgondolkodni a nyomon követés és a szociogram használatán, amíg tapasztalatot szereznek a megfigyelések feljegyzésében. A pedagógusok gyermekekről szerzett alapos tudásuk elsajátítása érdekében nélkülözhetetlen a módszerek széles tárházának alkalmazása. Minden pedagógus a saját tapasztalataiból kiindulva a gyermek fejlődésének más-más aspektusát rögzíti majd. Például ha valaki a gyermek testi fejlődésében jártas, feljegyzéseiben valószínűleg előtérbe kerül a gyermek motoros fejlettsége, míg a zenében jártas hallgató a gyermek muzikális képességeire fektet majd nagyobb hangsúlyt. A testközelből való megfigyelés által adatok tömkelege válik elérhetővé a gyermek érdeklődésétől kezdve, társas kapcsolatain át egészen a jelleméig.

IRODALOM

Brodie, Kathy (2014): Making observations. Teach Early Years, 2014 (9). 32-33.
<https://www.teachearlyyears.com/images/uploads/article/Making-observations.pdf>

**FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSRE NEVELÉS NEMZETKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉSI
KERETBEN**

**(eredeti cím: EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT THROUGH
INTERNATIONAL PARTNERSHIPS)**

Szerzők:

Dr. Valerie Huggings
University of Plymouth (Anglia)

Dr. John Siraj - Blachford
University of Plymouth (Anglia)

A fordítás lektorai:

Dr. Molnár Balázs
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar (Magyarország)

Dr. Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar (Magyarország)

Fordítást végezte:
Dékány Zita,
Fekszí Kinga,
Gyetzvainé Szabad Dóra
Miskolci Egyetem

A fordításért felelős e-mail címe:
csillapito2@gmail.com

Huggins, Valerie and Siraj – Blachford, John(2015): Education for sustainable development through international partnerships. *Early Education Journal*, No 76. pp. 9–11. Magyar nyelvű fordítás: Dékány Zita, Fekszí Kinga, Gyetzvainé Szabad Dóra ⁶. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/1. szám, 51–57. DOI 10.18458/KB.2018.1.51

Absztrakt

A fordításban Valerie Huggins és John Siraj - Blachford (2014) a Plymouth-i Egyetem kutatói által írt, a fenntartható fejlődésre nevelésre vonatkozó tanulmánya jelenik meg. A tanulmány a fenntartható fejlődésre nevelést nemzetközi együttműködési keretekben jeleníti meg. Megfogalmazódnak a globális gondolkodásról és lokális cselekvésről eszme alapgondolatai, a fenntartható fejlődést szolgáló oktatásról szóló elképzelések és a kulturális cseréről és a tapasztalatok megosztásáról szóló alapelemek, melyek mindenki javát szolgálják.

Kulcsszavak: fenntartható fejlődésre nevelés, nemzetközi együttműködés

Diszciplina: pedagógia, szociálpolitika

⁶ A fordítás a szerző írásbeli hozzájárulásával jelent meg.

Abstract

The translation is from Valerie Huggins and John Siraj-Blatchford's (2014) paper about education for sustainable development. The authors are researchers at Plymouth University, UK. The paper describes education for sustainable development in international frameworks. The writers also talk about the basics of the concept think globally and act locally, ideas about education for sustainable development and cultural exchange as well as the elements of sharing experiences that serve everyone's best interests.

Keywords: education for sustainable development, international cooperation

Disciplines: pedagogy, social policy

Az 1960-70-es években alakult ki a *globális gondolkodásról és lokális cselekvésről* eszméje. Ez volt az az időszak, mikor a környezeti problémák már körülvettek bennünket – levegő- és vízszennyezés, nem fenntartható hulladéklerakás gyakorlata, ipari szennyvíz. Azóta történt előrelépés a problémák kezelésében, azonban a kormányok világszerte leginkább csak az igazán súlyos fenyegetésekre kezdtek el figyelni, mint például a klímaváltozásra, amely olyan szintű nemzetközi együttműködést és közreműködést igényel, melyet korábban nem ismertünk. Még ha Észak-Európa, az Egyesült Királyság és az Egyesült Államok hamarosan szénszemleges lesz is és megállítanánk a további globális felmelegedést, már túl késő lenne számunkra, hogy elkerüljük a természet változásait, amely felgyorsíthatja a globális felmelegedést.

Jelen körülmények között a globális gondolkodás és lokális cselekvés koncepció már nem elegendő, a fenntartható fejlődést szolgáló oktatásnak (Education for Sustainable Development, ESD) elő kell segítenie a globális állampolgárságot és a szolidaritást is.

Állampolgárnak lenni azt jelenti, hogy elfogadjuk annak a jogait és kötelezettségeit, és tudomásul vesszük, hogy egy nagyobb közösség tagjai vagyunk. Ugyanakkor a tanárok általában tisztában vannak a helyi közösséghez kapcsolódó felelősségükkel is. Ez, a helyi közösség iránti törődés fokozatosan kiterjedhet az emberiség egészére, a globális sokszínűségeire és a Föld egészének igényeire is.

De a globális egymásrautaltság ilyen felismerése különösen fontos abban az esetben is, ha együttesen foglalkozunk az előttünk álló környezeti és globális kihívásokkal. Lokálisan kell gondolkodni, és globálisan kell cselekedni, valamint globálisan kell gondolkodni és lokálisan cselekedni. Vitathatatlan, hogy a globális állampolgárság eszménye egyre népszerűbbé válik, ami jelentős kihívás.

A globális állampolgárság egyik megvalósulása lehet a tanulási együttműködések megalapozása az Egyesült Királyságban és a szub-szaharai Afrikában élő gyermekek és gyakorlati szakemberek között. Az alakuló együttműködések közül néhány része a British Council Világsuli kezdeményezésének (British Council, 2014), és néhányat a Kisgyermekkorú Nevelési Világszervezet (KNV) is támogat. Példaként említhetjük az Exeter Ethiopia Linket, ami 20 devoni iskola kapcsolatát támogatja nekemtei (Etiópia) intézményekkel. Eredetileg csak kisgyermekeket vontak be, de a 4-6 évesek iskoláztatása kapcsán előtérbe kerül a korai oktatás. Egy másik hasonló projekt a 20 East Dorset-i és egy kenyai óvoda kapcsolata.

Gyakran azt feltételezik, hogy az ilyen kezdeményezések feltétlenül az érintett személyek előnyére válnak. Csakugyan, a Világsuli fogalmi kerete azt sugallja, hogy mindkét résztvevő hasonló módon látja a kapcsolat hasznát: egymásról tanulnak. Azonban a fenntarthatóság lencsén nézve egyértelművé válik, hogy a két közösség különböző területeken érintett.

Etiópiában és Kenyában a fenntarthatóság leginkább rövidtávra, és gyakran csak a túlélésre koncentrál: az alapképzéshez való hozzájutásra, élelmezésre, egészségügyre és a higiénára helyezik a hangsúlyt, míg a fejlett világ inkább azon töpreng, hogyan lehetne fejleszteniünk azt, amink van anélkül, hogy tovább veszélyeztetnénk a jövőbeli gyermekek szükségleteit. Ebben a folyamatban megtanuljuk, hogy az ilyen eltérések bonyolult kérdéseket vetnek fel. Vanessa Andreotti (2011,147) – aki ebben a vitában a kulcsembert – azzal érvelt, hogy az iskolai kapcsolat érdekes és rendkívül motiváló lehetőséget biztosít, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy etikusan és hatékonyan, összetett és egymásra épülő folyamatokban vegyenek részt, amelyek globális/lokális kontextusban és identitásban jelennek meg, továbbá az igazságos máért, valamint a globális szolidaritás építéséért küzdenek.

Ám a fentiekhez a posztkolonializmus nézőpontjából induló kritikai megközelítéssel kell viszonyulni. A posztkolonialista elmélet azt állítja, hogy alapjában véve mi hozzuk létre azt, hogy kik vagyunk azáltal, hogy meghatározzuk, hogy kik nem vagyunk.

Az európai/nyugati felfedezésekből és a gyarmatosításokból származó különbségek felismerése a kisebbségi világ eszméjének kialakulásához vezetett, többségi világ értékeit és a szokásait pedig felsőbbrendűnek tekintették (Bennett, 2009).

A nem többségi, hanem kisebbségi világot civilizálni kell – ez egy olyan elképzelés/eszme, amely még mindig látható a globális oktatás diskurzusai mögött a Brit Nemzeti Alaptantervben, a Global Link programban valamint gyakran médiavilágban. Nem ritkán egyes országokat és az ott élő embereket alkalmatlannak ábrázolják a folyamatok kezelésére, és ez ösztönzi a direkt beavatkozást, támogatást, függetlenül attól, hogy a helyi adottságoknak azok nem felelnek meg.

Andreotti utal rá, hogy a jó szándékú, de át nem gondolt kezdeményezéseknek nem kívánt következményei lehetnek. Először is, az ilyen kapcsolatok túl könnyen támogatják az ún. multikulturális megközelítést, és a szokások, a kulturális elemek kellő ismeretének hiánya miatt elősegítik a sztereotípiák kialakítását, illetve azt, hogy a hangsúlyt az emberek közti felszínes különbségekre helyezzük egy interkulturális, gyarmatosítás utáni megközelítés helyett, amely a közös emberi voltunkra és a kulturális csoportokon belüli és azok közti információcserékre koncentrál (Cantle, 2012).

Másodszor, a Nagy-Britanniában élő szakemberek megkísérelhetik learatni az etióp és kenyai kulturális forrásokat, hogy ezzel úgy alakítsák át a tantervüket, hogy nemzetközi elismerést és Ofsted⁷ jóváhagyást nyerjenek. Eközben a tanárok az etióp, illetve kenyai kultúra egyes elemeit tetszetős, idealizált fényben tüntethetik fel, egyfajta *szárik* és *szamoszák*, a kulturális jéghegycsúcs módjára. Elvárják azt is, hogy ezen tényezők továbbra is kötődjenek a gyarmati múlthoz anélkül, hogy felismernék a kultúrák változó, örökösen fejlődő természetét. Például a legtöbb etióp és kenyai manapság már nyugati ruházatot visel a hagyományos ruhák helyett, és gyakori körükben a szenvedélyes érdeklődés az angol futball és popkultúra iránt. A partneri együttműködés során ezért a kulturális hasonlóságokról és különbségekről beszélve kerülni kell a kulturális nosztalgiát és a pontatlan képzetek kivetítését.

Az iskolák közti kapcsolatok másik veszélye, hogy az angliai tanárok alsóbbrendűeknek tekinthetik az afrikai partnereiket azok forrásainak szűkössége miatt, ezáltal tükrözve Bhabha⁸ erkölcsi parancsát a „Másik javítására mint civilizációs küldetésre”, és az anyagi források továbbítását gondolva a kapcsolat fő hajtóerejének. Ez megerősítőjévé válhat annak a kisebbségi kulturális világalomnak, amely a Nyugat tudását és pedagógiáját tekinti felsőbbrendűnek (Andreotti, 2011). Ezek az üzenetek aztán könnyen átjuthatnak az angol gyerekekhez is, és káros

⁷ Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) az angol kormány mellett működő, nem minisztériumi szervezet. Feladata az állami és magán oktatási intézmények ellenőrzése, a tanárképzés és a gyermekjóléti szolgálatok felügyelete.

⁸ Homi A. Bhabha szerint minden fogalom, amit a gyarmatosító hoz a gyarmatosítottaknak, önmagától újból kialakul/felújul/újraértelmeződik a másik kultúrájának a fényében.

sztereotípiák és gyakorlatok másolásához vezethetnek a segélyezés kérdésköre kapcsán. De azt gyakran nem veszik kellően komolyan, hogy a segélyezésről szóló eszmecsere a segélyezetteket tekintve is negatív hatású lehet, mivel a kapcsolatot a pénz és az anyagi források forrásaként foghatják fel. Mi több, megerősítheti őket abban, hogy a gyarmatosítás áldozataiként határozzák meg önmagukat, akiket ezért kompenzáció illet meg, ami tovább gyengítheti a felelősségérzetüket és törekvésüket, hogy saját országuk és kontinensük növekvő gazdagságát és forrásait jobban felhasználják.

Egyértelműen szükség van tehát arra, hogy az Észak-Dél erőviszonyokat és a nyugati felsőbbrendűséget illetően, valamint a munkaerő és a természeti erőforrások különbözőségének eredetére vonatkozóan az angol iskolákat szigorú és állandó önkritikára ösztönözzük, és elvárjuk, hogy jóindulattal legyenek az egyéb népcsoportok irányában. Ez felveti a kérdést, hogyan lehetne megvalósítani mindezt a kora gyerekkori intézményekben is oly módon, hogy az előbb részletezett törekvéseknek jelentése és jelentősége legyen a kisgyermek számára. Bizonyos, hogy a partneri kapcsolat mindkét oldala számára vannak felismerendő kihívások, ha ezen a módon próbálják támogatni a fenntartható fejlődést szolgáló oktatást. Ezek egyike, hogy mind a nyugati, mind az afrikai tudás, hiedelmek és értékek felépítését kritikus szemmel kell megvizsgálni, noha gyakran helyezük előtérbe a nyugati tudást az afrikaival szemben. Amikor az angliai és az afrikai intézményeket összekapcsoljuk, fel kell ismerni az anyagi viszonyok és az erőviszonyok között rejlő különbözőségeket is.

A British Council (az Egyesült Királyság nemzetközi kulturális és oktatási szervezete) (2014) világosan megfogalmazza előírásaiban, hogy a *Connecting Classrooms* kezdeményezés a kulturális cseréről és a tapasztalatok megosztásáról szól, mindenki javára. Mi azonban ragaszkodnánk ahhoz, hogy egy ilyen kapcsolat mozgatórugóit a kezdetektől fogva világosan és egyértelműen meg kell fogalmazni. Ennek részeként szembe kell szállni számos előítéllettel és feltételezéssel, különösen, ha a partneri kapcsolatban az egyik fél a többségi világ alacsony bevételeű közösségeinek egyike.

Sok kenyai és etióp kapcsolatban kezdetektől fogva figyelemmel kísérték a kutatók azt a lehetséges problémát, amit egyik oldalról a kulturális sovinizmus és a lekezelő viselkedésmód támogatása, másik oldalról pedig az előző fél jótékonykodásához való függőségi hozzáállás kialakítása vet fel. Az Exeter-Nekemte kapcsolatok esetében ez a problémahalmaz mindkét oldal részéről állandóan központi kérdéskör maradt. Amint az angol résztvevők tudomására jutott, hogy a testvériskolájukban forráshiány van, illetve alapvető létesítmények, mint például WC-k hiányoznak, gyakran kezdeményeztek jótékonyági rendezvényeket. Ez kifogásolható volna, mint a gyarmati segítség felelősségének kiterjesztése, ami az önértékelés és megbecsültség növekedéséhez vezet a közösségükön belül, mivel jótékonyan adakoznak. De nézhető-e pozitív szemmel is a fenntarthatóság lencséjén át? A partnerek egyike pénzügyi támogatást nyújt a másiknak, hogy annak az élete fenntarthatóbb legyen az egészségük javulása révén. A befogadó közösség pedig munkával és helyi szakértelemmel járul hozzá a projekthez. Ugyanez volt a helyzet a helyi forrásvíz kinyerésével. Az etióp gyerekek rengeteget nyertek, mert javult az egészségük, és már nem kell annyi időt és energiát fordítaniuk a vízgyűjtésre, mint korábban, miközben az angol gyerekek megtanulják, milyen felelősségük van a vízzel, mint világszintű kincsel kapcsolatban, amely értékes, és amelyet takarékosan kell használniuk, és újra hasznosítani, amennyiben lehetséges. Lehetőséget nyújtott ez a projekt az etióp gyerekeknek arra, hogy kritikusan szemléljék azt a túlfogyasztást, ami előfordulhat, ha mindenki otthonában szabadon folyik a csapból a víz, és arra, hogy csökkentse vágyakozásukat a nyugati életforma iránt, ami egyébként gátat vethet a helyi környezetük fejlesztése, jövője elé. Ez az egy példa is jól mutatja, hogy milyen összetettek a globális/helyi folyamatok, amelyeket még a kisgyermek is észlelhetnek, tudatosíthatnak hasonló közös projektek révén.

Minkét fél úgy vélte, foglalkozni kell azzal a problémával, hogy az angol iskolák az oktatási eszközök folyamatos ellátását biztosítják, ám ennek keretében gyakran fölösleges és kopott, használt eszközök érkeznek.

Ezeket a kérdéseket nyitott és egyenlő párbeszéd formájában áttekintették és megvitatták, hogy az eszközök igazodnak-e az etióp vagy kenyai környezethez, illetve hogyan lehetne helyben beszerezett anyagok, eszközök felhasználásával helyettesíteni.

Devonban sok helyen például minitáblát és alkoholos filcet használnak az írásoktatásban. A nekemtei tanárok lehetőséget láttak az újra hasznosítható táblákban a betűvetés tanítása során, különösen, hogy nagyon kevés papír és toll áll rendelkezésükre, ezért megbízták a fogyatékkal élő helybeli asztalosok egy csoportját, hogy több száz minitáblát készítsenek. Ma már ez fenntartható üzletként működik. Egy sor matematikai segédeszközt is gyártatnak, és az iskolák így kevésbé vannak rászorulva az adományok folyamatos érkezésére. Az angol-kenyai óvodák esetében a partnerkapcsolat a fenntartható fejlődést szolgáló oktatás (ESD) tanterve a források megosztására helyezi a hangsúlyt. Az iskolák kommunikációja eredetileg – ahol lehetőség volt rá –, SMS-ekkel és esetenként e-mailekkel valósult meg. De minden óvoda-pár rendelkezik biztonságos (jelszóval védett) weboldallal is, és az angol iskolákat arra ösztönözik, segítsék a partnereiket abban, hogy internetkapcsolathoz jussanak.

Az OMEP (kisgyermekkorai nevelési világszervezet) partnerkapcsolati projekt csapata Angliában és Kenyában minden iskolai előkészítőt gyakorlati ötletekkel lát el arra vonatkozóan, hogyan támogathatják partnereiket és információval szolgálnak olyan közös projektekről, mint például a www.globalhandwashingday.org.uk és más, a fenntartható fejlődést szolgáló témák és projektek kapcsán is segítséget nyújtanak.

Az angliai óvodák jelentősen profitálnak az innovatív újrahasznosítási eljárások megismeréséből és a különböző források újrahasznosításának bemutatásából. A kenyai intézmények pedig – eddig – leginkább az új pedagógiai modellek és források megismeréséből profitáltak.

A kooperáció eredetileg azért indult el, hogy társadalmi, gazdasági és környezeti fenntarthatóságot valósítson meg a „széndioxid-kibocsátást csökkentő együttműködések” keresztül, ahol mindkét fél kölcsönösen támogatja egymást a környezetre gyakorolt hatásukból kiindulva (elsősorban a széndioxid-kibocsátás mértékét alapul véve).

A másik célkitűzés a „méltányos földrészesedés” elérése globális szinten. Manapság nagyon sok támogatás érhető el iskolák és más intézmények számára, hogy nyilvántarthatassák ökológiai lábnyomukat. Az Egyesült Királyságban, akárcsak számos más országban a kormány külön minisztert nevezett ki, hogy irány- és útmutatást nyújtson és bátorítsa a globális klímavédelmi erőfeszítéseket. Az óvodák keresik a lehetőségeket, hogyan csökkentsék ökológiai lábnyomukat az életük különböző területein, mint például az energiafelhasználásuk, közlekedés, étkezés, hulladék, vásárlás, lehetőségek az újrahasznosítás területén, stb. Az együttműködések lehetőséget nyújtanak arra, hogy az angol gyerekek és az óvodai közösségek össze tudják vetni a helyzetüket az afrikai helyzettel.

Ezért az angol és kenyai feleket arra bátorítják, hogy kölcsönösen támogassák partnereiket az alábbiakban:

- támogatás az óvodai nevelés fenntarthatósága és fejlesztése érdekében
- erőforrás- és tananyag fejlesztés
- széndioxid-lábnyom csökkentése (ahol ez megoldható)
- az ötletek és a tudás megosztása
- meghallgatni egymást és tanulni egymástól
- erőt meríteni a közös ismeretekből
- anyagi támogatás gyűjtése (ahol lehetséges, inkább igazságosságra kell törekedni, mint jótékonykodásra)

Becsléseink szerint egy tipikus kenyai óvoda szénlábnyoma körülbelül 3 kg széndioxid kibocsátását jelenti gyermekenként, míg egy tipikus brit óvoda becsült szénlábnyoma körülbelül 600 kg.

Tisztán látszik, hogy ha olyan kezdeményezések, mint a Világsuli, a fenntartható fejlődést támogatják, akkor még erősebb és alaposabb vizsgálat alá kell vetni a jelenleg egyértelműnek tekintett megközelítéseket is. A fogalmi keret megalkotásakor Andreotti kritikus olvasás elméletét találtuk a leghasznosabbnak (Andreotti és Warwick, 2007). Spivak munkáját felhasználva Andreotti egy négy lépcsős modellt állított fel (Andreotti, 2011). Fő jellemzőit leginkább az *Út az iskolába* projekt által tudnánk illusztrálni, amely során iskoláskorú gyerekeket vizsgáltak Devonban és Nekemtében, Etiópiában. Ez lehetővé tesz egyfajta felismerést, hogy bár különbözőek vagyunk a környezetünket tekintve, mégis sok közös vonásunk is van.

A gyerekek mindkét iskolában azzal kezdték a projektet, hogy megosztották az élményeiket az osztálytársaikkal arról, hogyan jutnak el az iskolába – mindezt fényképek, rajzok segítségével, illetve beszélgetések révén. Devonban, az iskola egy nagyváros melletti faluban volt. A gyerekek viszonylag rövid ideig utaztak, leginkább autóval, mivel a szülei vitték el őket munkába menet, néhányukat pedig a szülei kísérték gyalog. A másik iskola Nekemtében, vidéki környezetben, a várostól jónéhány kilométerre volt. Minden gyerek gyalog közlekedett, igaz különböző távolságból, más gyerekekkel együtt, és csak néhányukat kísérték el a szülei.

A következő fázis a '**meghallgatni tanulás**', amely során a gyerekek összehasonlították a tapasztalataikat a közösségeiken belül, elsősorban a választott közlekedési módok előnyeit és hátrányait tekintve. A széndioxid-lábnyomot használva a tanárok arra biztatták a gyerekeket, hogy gondolkodjanak el az útjuk környezetre gyakorolt hatásáról.

Aztán a gyerekek megtanulták a másik szemszögéből látni, értelmezni a jelenségeket. A testvériskolájukról az *En utam az iskolába* témakörben levélváltások, rajzok, fényképek segítségével szereztek ismereteket. A tanárok arra buzdították a gyerekeket, hogy gondoljanak a saját, reggeli iskolába vezető útjukra a fenntarthatóság szempontjából és gondolják újra az élményeiket ilyen tekintetben. Andreotti negyedik pontja a '**többiekhez szólás tanulása**'. Ennek során segítettek a gyerekeknek, hogy újraértelmezzék az útjuk hatását a gazdaságra, a környezetre és a társadalomra, kérdőjelezzék meg a megszokott utazási módjukat és fogalmazzák meg, mindezek hogyan hathatnak más emberekre a világban.

Miután a gyerekek végeztek ezzel a projekttel, új feladatba kezdtek, amelyben a devoni és a nekemtei iskola felváltva, meghatároztak egy témát és alaposan körbejárták azt. Ahogy Andreotti megjegyzi (2011:230): amint valaki képes egy témában megszólítani másokat, készen áll arra, hogy egy másik szinten újra feledjen, meghallgasson, tanuljon és megszólítson másokat.

Az ESD program ilyen kritikus megközelítésének hosszú távú hatása lesz a gyerekekre és a résztvevőkre is. A gyerekek más szemmel fognak látni olyan globális/helyi folyamatokat, mint pl. az újrahasznosítás, és felismerik majd elgondolásaik, cselekedeteik következményeit. Felelősségteljesen és tudatosan döntenek majd arról, hogyan viselkedjenek, hogyan alakítsanak ki etikus és gondoskodó kapcsolatokat közösségükben, és azon túl (Andreotti, 2011). A kora gyermekkori szakembereinek, az óvodapedagógusok és a tanárokat is beleértve, a fenntarthatóság három pillérét bele kell foglalniuk a munkájuk minden területébe. Ez a gyakorlatban a teljességre való törekvést jelentené olyan mindennapi tevékenységek során, mint az újrahasznosítás, energia- és víztakarékoskodás, és a gyerekek önálló döntéshozatalra nevelése –, így megtapasztalhatnák, hogy képesek változtatni az életükön. A „témavezetőknek” olyan fenntarthatósággal kapcsolatos projekt munkákat is fel kell ajánlaniuk (Jiés Stumcke, 2014.), amelyek vitaindító jellegűek, problémamegoldó- és

rendszerben való gondolkodásra készítetnek. Szeretnénk kiemelni az interkulturális kompetenciák fontosságát, mint az empátia, a kíváncsiság és a másság tisztelete (Barrett, 2016), és azt, hogy a kultúrák találkozása mindenki számára előnyökkel jár.

Ezzel a cikkel nem az volt a célunk, hogy megmondjuk, mit kellene tanítani, gondolni, érezni vagy hinni. Az volt a szándékunk, hogy felhívjuk a figyelmet a nemzetközi partnerkapcsolatok előnyeire, korlátaira, s talán lehetséges buktatóira. Tapasztalatainkból kiindulva reméljük, hogy párbeszédet indítunk el és lesznek, akik lehetőségeikhez mértén megvalósítják ezeket az ötleteket a saját közösségükön belül.

IRODALOM

Andreotti, V. & Warwick, P. (2007). *Engaging students with Controversial Issues through a Dialogue Based Approach*. Available online.

Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

British Council (2014). *Connecting Classrooms*. Available online from: <https://schoolsonline.britishcouncil.org/programmesand-funding/linking-programmesworldwide/connecting-classrooms>. Accessed 26/05/15.

Cantle, T. (2012). *Interculturalism: The new era of cohesion and diversity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Davis, J. (Ed.) (2015). *Young Children and the Environment: Early Education for Sustainability*. (2nd ed.) Port Melbourne, Australia: Cambridge University Press.

Davis, J. & Elliott, S. (Eds.) (2014). *Research in Early Childhood Education for Sustainability*. London: Routledge.

Ji, O. & Stuhmcke, S. (2014). "The Project Approach in early childhood education for sustainability". In J. Davis, and S. Elliott (Eds.) *Research in Early Childhood Education for Sustainability*. London: Routledge.

Pramling-Samuelsson, I. & Kaga, Y. (Eds.) (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: UNESCO.

Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C. & Samuelsson, I. P. (2012). *Education for Sustainable Development in the Early Years*. Sweden: OMEP.

UNESCO (2013). *Global Action Programme in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.

KÉTNYELVŰ GYEREKEK NEVELÉSE
(eredeti cím: **RAISING BILINGUAL CHILDREN**)

Szerzők:

Antonella Sorace
Linguistic Society of America

Bob Ladd
Linguistic Society of America

Fordítást végezte:
Révészné Nagy Orsolya

A fordításért felelős e-mail címe:
revorsi75@gmail.com

Lektorok:

Dr. Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Dr. Bálint Zsuzsa
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Sorace, Antonella and Ladd, Bob (2004): *Raising Bilingual Children*. Linguistic Society of America, Washington. Magyar nyelvű fordítás: Révészné Nagy Orsolya⁹. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/1. szám, 59–63. DOI 10.18458/KB.2018.1.59

Absztrakt

A fordításban Antonella Sorace és Bob Ladd (2004) nyelvészettel foglalkozó amerikai kutatók kétnyelvű gyermekek neveléséről szóló tanulmánya jelenik meg. A tanulmányban a szerzők saját nevelési tapasztalataik alapján fogalmazzák meg interjú-szerűen gondolataikat a kétnyelvűségről, a kétnyelvűség hatásairól, az egyszülő-egy nyelv módszer hatásairól.

Kulcsszavak: kétnyelvűség, módszertan, család

Diszciplina: pedagógia, nyelvészet

Abstract

The translation is from the paper by American linguists Antonella Sorace and Bob Ladd (2004) about raising bilingual children. In the paper, using an interview-like technique, the authors write about bilingualism and its effects as well as the effects of the one-language one-parent method based on their own parental experience.

Keywords: bilingualism, methodology, family

Disciplines: pedagogy, linguistics

⁹ A fordítás a szerző írásbeli hozzájárulásával jelent meg.

Miért akarjuk, hogy a gyerekünk kétnyelvű legyen?

Több oka van, de közülük a két legismertebb a következő:

- A szülők különböző nyelveket beszélnek – mondjuk, van egy amerikai anya és egy török apa.
- A szülők egy nyelven beszélnek, de a közösségi nyelv, amit környezetük használ, egy másik nyelv - pl. ha egy koreai házaspár az USA-ban él.

Az első esetben, mindketten – az anya és az apa is – használni akarják saját nyelvüket, amikor gyermekeikkel beszélnek. Ez a kétnyelvű-otthon helyzete.

A másik esetben a szülők otthon saját nyelvüket szeretnék használni, de a házon kívül gyermekeiknek a boldoguláshoz szükséges a másik nyelv, a környezet nyelvének ismerete. Ezt kétnyelvű-környezetnek nevezzük. A mi esetünkben (Szerzők) egy olasz-angol kétnyelvű otthonról van szó, angol nyelvű környezetben. A továbbiakban néhány olyan dologról is szó esik, amelyet a saját gyermekeink kétnyelvű nevelése közben tapasztaltunk meg.

Nem zavarodnak össze a gyerekek, ha két nyelvet beszélnek körülöttük?

A rövid válasz: nem. A gyerekek hihetetlenül fogékonyak, a különböző nyelvű beszédmódokra. Még akkor is, ha csak egy nyelvet hallanak, nagyon gyorsan megtanulnak különbséget tenni például a női vagy a férfi beszéd között, vagy aközött, amikor valaki udvariasan vagy durván beszél stb. Valójában a gyerekeknek a kétnyelvű helyzet csak egy újabb különbség az emberek között.

Ötven évvel ezelőtt a tanárok Észak-Amerika szerte azt mondták a bevándorló szülőknek, hogy jobb a gyermekeik iskoláztatása szempontjából, ha otthon is angolul beszélnek egymással. Néhány kutató azt gondolta, hogy a gyerekeknek káros, ha korai életszakaszukban két nyelvet hallanak és két nyelvet használnak körülöttük. Újabb kutatások azonban azt mondják, hogy ez nincs így, sőt előnyükre válik a kétnyelvűség, a több nyelv ismerete sokkal rugalmasabb gondolkodást eredményez. A hátrányok, amelyekre a korábbi kutatások hivatkoztak, valójában gazdasági jellegűek voltak, melyek a bevándorlók életének nehézségeivel voltak összefüggésben.

A kétnyelvű gyerekek nyelvi fejlődése kissé lassabb lehet az egynyelvű társaikhoz képest. A mi nagyobbik gyermekünk még négy és fél évesen is ilyeneket mondott angolul: „Where you are?” a „Where are you?” helyes kifejezés helyett. Ez teljesen normális fejlődési lépcsőfok egy angol egynyelvű három-négy éves gyerek esetében is, hiszen ekkor magától ráérez, hogy azt kellene mondania: „Where are you?”. A mi idősebbik gyermekünknek csupán több idő kellett ahhoz, hogy ezt felismerje.

A kétnyelvű gyerekek soha nem cserélik fel a nyelveket?

Ahogy a kétnyelvű felnőttek, úgy a kétnyelvű gyerekek is gyakran használják a másik nyelv szavait beszéd közben – ezt hívjuk *kódváltásnak* (code-switching). De ez nem jelenti azt, hogy meg lennének zavarodva azzal kapcsolatosan, hogy éppen melyik nyelvet is használják. A mi olasz-angol kétnyelvű otthonunkban a legtöbb ételünk nevét olaszul használjuk, akkor is, ha éppen angolul beszélünk – sőt akkor is, ha tudjuk az adott szó angol megfelelőjét. Tehát, ha angolul csirkét (*chicken*) akarunk mondani, mi *pollo*-t mondjuk, vagy ha angolul szószt (*sauce*) mondanánk, mi *sugo*-t mondunk. Mégis ha kétnyelvű gyerekek egynyelvűekkel beszélnek, figyelnek arra, hogy az éppen aktuális nyelvet használják.

Hogyan fogjunk hozzá gyermekeink kétnyelvű(vé) neveléséhez?

A legfontosabb, amit figyelembe kell vennünk, hogy a szülők a gyerekeiket a beszédre igazából nem is tanítják, nem fordítanak rá különösen sok időt, csak annyit, amennyit pl. a járás vagy a mosolygás megtanítására. A legfontosabb dolog a nyelvi fejlődéssel kapcsolatosan, az hogy a gyerek találkozzon a nyelvvel (*language exposure*) és legyen szükséges a nyelv használata (*need*).

Ha a gyerekek születésüktől fogva rendszeresen találkoznak egy nyelvvel – különböző emberek és körülmények között élve – és szükségét érzik annak, hogy a nyelvet beszélőkkel kapcsolatot létesítsenek, részesei legyenek környezetüknek, akkor meg fogják tanulni azt a nyelvet. Ugyanez a helyzet akkor is, ha születésüktől fogva két nyelvvel találkoznak rendszeresen. Ha szeretnének a körülöttük lévő emberekkel kommunikálni, meg fogják tanulni mindkét nyelvet.

Valóban úgy gondoljuk, ha gyermekeink születésüktől fogva két nyelvnek vannak kitéve, akkor csak úgy megtanulják mindkettőt?

Nem, de a gyerekek minden nehézség nélkül képesek rá anélkül, hogy ennek bármilyen káros hatása lenne rájuk nézve. A nehézség ebben inkább az, hogy mindkét nyelvvel természetes módon és egyformán találkozzanak. A legtöbbször az történik, hogy a két nyelv közül az egyik valamilyen oknál fogva fontosabbá válik, mint a másik.

Az a kérdés, hogy tudunk-e elegendő lehetőséget biztosítani számukra arra, hogy a „kevésbé fontos nyelvet” is használni tudják oly módon, hogy az ne legyen kényszerű, sem mesterkéltné. A legjobb, ha olyan helyzeteket teremtünk a gyermekek számára, ahol csak a „kevésbé fontos” nyelvet használhatják, így nem lesz kísértés visszatérni „az erősebb nyelvhez” és nem fogják összekeverni a két nyelvet.

Mit értünk az alatt, hogy az egyik nyelv „fontosabb”?

Lehetséges, hogy az egyik nyelv fontosabbá válik a gyermekek számára, amikor azt tapasztalják, hogy arra nagyobb szükség van, mint a másikra. Vegyük például az amerikai-török családot, ahol otthon a szülők angolul beszélnek egymással. A gyermekek azt fogják észlelni, hogy Amerikában az angolt többször használják, mint a törököt, ezért az angol „fontosabbá, erősebbé” válik. De ha ugyanez a család Törökországba költözik, ahol az esetek többségében törököt használnak, úgy döntenek, hogy a török a „fontosabb”. Néhány gyerek nagyon érzékeny ezekre a különbségekre, és vonakodni fog a „kevésbé fontos” nyelv használatától, főleg ha azt más gyerekek sem használják környezetükben. Másokat pedig ez egyáltalán nem zavar.

Amikor azt mondjuk, hogy az egyik nyelv fontosabb, akkor csak a gyerekek szempontjáról beszélünk. Mindazonáltal a kétnyelvű felnőtteknél is megfigyelhető az egyik nyelv dominanciája. Még ha náluk leheletnyi is a különbség a két nyelv között, a legtöbben bizonyos helyzetekben vagy témákban otthonosabban mozognak az egyik nyelvben, mint a másokban.

Jobb lenne azután kezdeni a második nyelv tanítását, miután a gyerekek már az elsőben szereztek egy jó alapot?

Nem, határozottan nem, különösen, ha a kétnyelvű otthon szituációjára gondolunk, ahol a második nyelv egyébként is kevésbé tűnik fontosnak a gyerekek számára. Ha később ismertetjük meg a gyerekekkel a második nyelvet, biztosan azt fogják gondolni, hogy az a nyelv kevésbé fontos és ezért nem is érdemes erőfeszítéseket tenni érte.

Másrészt, a kétnyelvű környezet szituációjában (mondjuk a koreai pár, akik az USA-ban élnek) nem okoz semmilyen kárt a gyerekeknek, ha kezdetektől fogva, fokozatosan és természetes módon találkoznak az angollal. Mindaddig, amíg a család az USA-ban tartózkodik és a gyerekek amerikai iskolába járnak, meg van minden esélyük arra, hogy angoltanulásuk sikeres legyen.

Valójában inkább az szokott problémát okozni a kétnyelvű környezetben élő gyerekekkel, hogy a saját otthoni nyelvüket utasítják vissza a környezetükben használt nyelv javára.

A partnerem és én különböző nyelven beszélünk. Csak saját (anya)nyelvünkön kellene beszélünk a gyerekeinkhez, ha azt szeretnénk, hogy kétnyelvűek legyenek?

Sok szakember javasolja a kétnyelvű családok részére az OLOP (one parent one language, azaz egy szülő, egy nyelv) módszert. E szerint a módszer szerint az anya mindig a saját nyelvén beszél a gyerekekkel és az apa is az ő saját nyelvén szól hozzájuk. Ez jó alap lehet a kétnyelvű otthon megteremtéséhez, de ez nem az egyetlen lehetőség. Valójában az OLOP módszerrel is követhetünk el hibát.

Milyen problémák lehetnek az egy szülő – egy nyelv módszerrel?

Az egyik ilyen probléma lehet az egyensúly. A gyerekeknek mindkét nyelvet sűrűn és különféle körülmények között kell hallaniuk. Ha az egyik szülőn kívül mástól nem hallják a „kevésbé fontos” nyelvet, a kevés nyelvnek való kitettség miatt nem tudnak természetes módon fejlődni benne. Ez különösen igaz akkor, ha mindkét szülő érti a „fontosabb nyelvet”, hiszen a gyerekek nem fogják szükségét érezni a másik nyelvnek. Ebben az esetben nélkülözhetetlen, hogy találjunk egyéb forrásokat, ahol a gyerekek szert tehetnek a másik nyelvben való jártasságra, és teremtsük meg a megfelelő lehetőséget, hogy érezzék a "kevésbé fontos" nyelv szükségességét is.

Különösen az egynyelvű nagyszülők lehetnek segítségünkre. Igénybe vehetjük egy unokatestvér, a nagymama vagy egy fizetett babysitter segítségét is, akik miközben vigyáznak a gyerek(ek)re, a "kevésbé fontos" nyelven beszélnek velük. Jó lehet egy óvoda, egy játszócsoport is, ahol hallhatják a nyelvet. Használhatunk videókat, mesekazettákat is a "kevésbé fontos" nyelven. Ezeknek az eszközöknek a használatával komoly változások érhetők el, főleg akkor, ha az emberi társas kapcsolatokat helyezzük előtérbe a TV nézéssel szemben. Mikor gyermekeink kicsik voltak, ezeket tettük mi is, hogy egy túlnyomórészt angol nyelvű környezetben erősítsük az olasz nyelvtudásukat.

A másik probléma a helyzet természetessége. Ha a gyerekek azt érzik, hogy olyan dolgot erőltetnek rájuk, ami őket különccé, mássá teszi és kínos számukra, azt valószínűleg vissza fogják utasítani. A határozott szabályok – például, hogy bizonyos napokon az egyik nyelven beszélünk, míg más napokon, a másikon – nehezen végrehajthatók és negatív hozzáállást eredményezhetnek.

Egy újabb probléma a kizárás, kirekesztés. Ha az egyik szülő nem beszél a másik szülő nyelvét (tegyük fel, hogy a mi példánkban az amerikai nő nem beszél törökül), a gyerekek minden egyes alkalommal, amikor törökül beszélnek az apjukkal, kirekesztik az anyjukat a beszélgetésből. A gyerekek vonakodhatnak attól, hogy az egyik szülő nyelvén beszéljenek, akkor, amikor mindketten jelen vannak. A mi tapasztalatunk szerint valószínűleg azok a kétnyelvű családok fognak jól működni, ahol mindkét szülő legalább egy kicsit érti a másik nyelvét, mivel így senki sem lesz kirekesztve a beszélgetésből.

Mi a helyzet a testvérekkel?

A második gyerek érkezése megzavarhatja a kétnyelvű család egyensúlyát, és az is közismert, hogy a második gyerek nem lesz teljes mértékben kétnyelvű. Általában az első gyermek a „fontosabb nyelven” fog majd beszélni a testvérével, aki emiatt többet fogja

hallani a „fontosabb nyelvet”, mint a „kevésbé fontosat” és így nem is érzi annak szükségességét. Gondolkodjunk előre, mit tehetünk azért, hogy ez ne legyen így. Készítsünk egy tervet, amibe érdemes belevonni az idősebb gyereket/gyerekeket is, annak érdekében, hogy ők is segítsék, erősítsék a kevésbé fontos otthoni nyelv szerepét.

A gyermekeim elég jól beszélték az itthoni/ hazai nyelvet, de amióta iskolába járnak, állandóan összekeverik az angolal. Mit tehetünk ilyenkor?

Nyugalom! A nyelvkeverés teljesen normális ott, ahol mindenki beszéli mindkét nyelvet. De ez egyáltalán nem jelenti azt, hogy a gyerekek elfelejtenék az egyik nyelvet, és hogy ne tudnának különbséget tenni a két nyelv között. Ha leszidjuk őket ilyenkor azért, mert angolul beszélnek, nem helyes, mert az otthoni nyelvvel kapcsolatosan negatív hozzáállást válthatunk ki náluk és a dolgok még rosszabbra fordulhatnak. Inkább teremtsünk olyan természetes helyzeteket, ahol a gyerekeknek valóban szükségük van az otthoni nyelv használatára – például, hívjuk újra segítségül az egynyelvű nagyszülőket.

Könnyen megérthetjük ezt a nyelvkeverést, ha észben tartjuk azt, hogy az egyszerű nyelvi kitettség alapvetően fontos a gyermek nyelvi fejlődésében. Amikor a gyermekek kicsik, valószínűleg jobban ki vannak téve az otthoni nyelvnek – például az USA-ban több angolul hallanak, mint koreait. De amikor már iskolások és órákon át az angol nyelvvel érintkeznek, nagyon sok új angol szót tanulnak, valamint megtanulják használni is a nyelvet – és mindezt egy amerikai iskolában angolul tanulják, akkor miért csodálkozunk?

Valószínűleg nem tudják a megfelelő koreai szót arra, hogy *notebook*, *social studies* vagy *principal*. Ha angolul használnak egy szót egy koreai mondatban, monjuk el nekik, hogy mondják azt koreaiul, ahelyett, hogy azon aggódnánk, hogy elveszítik az otthoni nyelvüket. Ne feledjük: attól még, hogy az angol a domináns nyelvük, tökéletesen tudnak majd beszélni koreaiul is.

IRODALOM

Sorace, Antonella and Ladd, Bob (2004): *Raising Bilingual Children*. Linguistic Society of America, Washington.

MŰHELYISMERTETŐK

**HALLGATÓK TOLLÁBÓL – ERASMUS+ ÉS CAMPUS MUNDI
TANULMÁNYUTAK TAPASZTALATAI**

Szerzők:

Aranyosi Kitti,
Bálint Edit,
Bohácsi Ivett,
Buglyó Bella,
Csercsa Zsuzsanna,
Erdei Adrienn,
Kunsági Alexandra,
Sebők Tímea,
Szilágyiné Tagyi Gabriella

Lektorok:

Dr. Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar (Magyarország)

Dr. Mező Katalin
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar (Magyarország)

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar

Első szerző e-mail címe:
kitti.aranyos95@hotmail.com

Aranyosi Kitti, Bálint Edit, Bohácsi Ivett, Buglyó Bella, Csercsa Zsuzsanna, Erdi Adrienn, Kunsági Alexandra, Sebők Tímea, Szilágyiné Tagyi Gabriella (2018): Hallgatók tollából – Erasmus+ és Campus Mundi tanulmányutak tapasztalatai. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/1. szám, 67–84. DOI 10.18458/KB.2018.1.67

Absztrakt: *A tanulmányban olyan hallgatók tapasztalatai jelennek meg, akik 2014 és 2017 között Erasmus+ és/vagy Campus Mundi program keretében külföldi tanulmányúton vettek részt. A hallgatók rövid leírásaikban bemutatják a Barcelonában (Spanyolország), a Tallinnban (Észtország), az Is-Swatarban (Málta), Plymouthban (Anglia), a Kolozsváron és Nagyváradon (Románia) valamint Wrzasowice-ben (Lengyelország) szerzett tapasztalataikat.*

Kulcsszavak: Erasmus+, Campus Mundi, tanulmány célú mobilitás, külföldi szakmai gyakorlat

Diszciplína: pedagógia, szociálpedagógia, óvodapedagógia

Abstract

The paper is written by Social Pedagogy, Infant and Early Childhood Educator or Early Childhood Education BA students of the Faculty of Education for Children and Special Education of the University of Debrecen who took part in Erasmus+ and/or Campus Mundi mobility programmes (study or traineeship) between 2014 and 2017. The students give a brief summary of their positive and negative experiences as well in Barcelona (Spain), Tallinn

(Estonia), Is-Swatar (Malta), Plymouth (United Kingdom), Cluj Napoca and Oradea (Romania) and Wrasowice (Poland).

Keywords: Erasmus+, Campus Mundi, traineeship abroad, studying abroad

Disciplines: pedagogy, social pedagogy, early childhood education

A következőkben nyolc olyan rövid leírást olvashatunk, melyeket a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karának különböző (óvodapedagógus, szociálpedagógus, csecsemő és kisgyermeknevelő) szakirányon tanuló hallgatói állítottak össze. Valamennyi hallgató részt vett az Erasmus+ vagy a Campus Mundi pályázat keretében valamilyen külföldi tanulmányúton. Ezen tanulmányutak pozitív és negatív tapasztalatainak összegzése olvasható az írásokban.

Aranyos Kitti: Barcelonai gyakorlat

Óvodapedagógus hallgatóként úgy gondoltam, hasznomra válik, ha néhány hónapot egy külföldi intézményben töltök. 2017 őszén a Campus Mundi ösztöndíj segítségével utaztam Barcelonába, ahol a Kinder Barcelona nevű intézményben töltöttem két hónapot (<http://www.kinderbarcelona.org/en/home-2>).

A gyakorlatom során a Maxi Kinder elnevezésű csoportban tevékenykedtem. A csoport új volt, 2017 szeptemberében alakult. A csoport a Montessori pedagógia alapján működik. A tevékenységekben való részvétel a gyermekek számára nem kötelező. Két óvodapedagógus mellett végeztem asszisztensi munkát. A csoportvezető óvodapedagógus, Jessica brit származású, de spanyolul és franciául is anyanyelvi szinten beszélt. A társa, Alba, spanyol, de a gyermekekkel ő is csupán angolul beszélt. Ebbe a 12 fős csoportba 2,5-3 éves gyermekek jártak, akikkel a délelőtt folyamán angolul beszéltek. A legtöbb gyermek kiválóan beszélt angolul és spanyolul egyaránt, bár a gyermekek többsége nem spanyol anyanyelvű volt. Volt köztük brit, lengyel, francia, svéd, olasz és argentin származású is.

Az asszisztenseknek főleg a „piszkos munkát” kellett elvégezniük. Ilyen volt pl. a mosogatás, sepregetés, felmosás. Ezen kívül a tevékenységek előkészítésében és lezajlásában segítkeztem. A fennmaradó időben lehetőségem nyílt a gyermekeket megismerni, játszani velük és a gondozási feladatokat is ellátni.

A napot a gyermekek szabadjátékkal kezdték, a tízórait mindenki magának hozta (főleg gyümölcsöt, kekszet, sós ropogtatni valót) és együtt fogyasztották el, mindent elosztottak. A kekszeket is annyi darabra törték, ahányan kértek belőle. Közben beszélgettek, megbeszélték, milyen nap van, mit fognak aznap csinálni és hogy ki hiányzik. A tízórai után általában volt program, hétfőn és csütörtökön általában tevékenységeket láttam (főként rajzolás, festés, mintázás, kézimunka tevékenységet, illetve barkácsolást).

Keddenként egy kertbe buszoztunk el a gyermekekkel, ahol palántázhattak, ültethettek, locsolhattak, vagy akár kedvükre szaladgálhattak a hatalmas területen a fűben. Szerdánként „táncterápiára” mentünk, ahol zenére táncoltak, különböző gyakorlatokat végeztek. Természetesen ez sem volt kötelező, aki nem akart, nem csatlakozott. Péntekenként főként Montessori-tevékenységeket végeztek, számoltak, ismerkedtek a betűkkel és formákkal.

Mivel az óvoda udvara nagyon kicsi volt (kb. 3×4-5 méter), sokat jártunk a közeli játszótérre. Az óvodapedagógusok együtt játszottak a gyermekekkel, homokoztak, fogócskáztak, és ha kellett, gonosz sárkánnyá változtak.

Az ebédet egy bio étteremből hozták, és az étel szinte csakis zöldségekből állt. Ebéd után érkezett egy másik csoport a Maxi Kinderbe. Ez a csoport 4-5-6 éves gyerekekből állt. A

csoportvezető óvodapedagógus a magyar Mimi volt, a társa Sandra, katalán származású. Mindketten angolul beszéltek a gyermekekkel.

A délelőtti csoport gyermekeinek a nagy részét 2 órakor hazavitték a szülők. Az ott maradó gyermekek közül csupán 7-8 gyermek aludt bent. Nekik a csoportszobában függönyökkel sötétítették be egy kis részt. Nyugtató, relaxációs zene szólt alvás közben. A többi gyermek közben játszhatott, kiabálniuk viszont nem volt szabad az egymásra való odafigyelés szokásának alakítása végett, amit (persze) nem tartottak be. A gyermekeket 15 órakor keltették. Ébredés után együtt uzsonnáztak, amit szintén maguknak vittek, de gyümölcs mindig volt, ha valaki elfelejtett volna ételt csomagolni. A gyermekek mindig cseréltek, osztoztak, szívesen adtak egymásnak.

16 órakor kezdődött a Spanish Class. A csoportot, egy fiatal spanyol anyanyelvű óvodapedagógus, Marina vezette. A gyermekekkel a Spanish Class-ban csak spanyolul beszélt. Ez okozott számomra némi kellemetlenséget, mert sokszor nem értettem, mi fog történni, vagy mit szeretnének a gyermekek csinálni. A gyakorlatom végére azért belejöttem, sok kifejezést tanultam meg. Itt a gyermekek rajzolás, festés, mintázás, kézimunka tevékenységen vehettek részt, továbbá könyvtárba vittük őket vagy a játszótérre. A könyvtárban könyveket nézegettünk velük és meséltünk nekik. A gyermekekért 17:30-ra érkeztek a szülők.

Az óvodapedagógusok nevelői attitűdje nagyon szimpatikus volt számomra. Remek, mindig vidám, mosolygós embereket ismertem meg, akik imádják a munkájukat. A csoportszobából próbálták a maximumot kihozni.

Az egyetlen negatívum számomra a csoportszoba volt. A kialakítást, berendezést csupán egy hét alatt készítették el. A csoportszobát nem tartottam biztonságosnak a gyermekek számára, mert a lambéria levált, a székek összetörtek, a függönykarnis leszakadt, az ajtó kitört stb.. A legnagyobb gond a mosdóval volt, mert egyetlen WC volt egy kézmosóval, ezért a gyermekeknek hosszú percekkel kellett várniuk.

Összességében úgy gondolom, remek döntés volt a kiutazás, az angol nyelvtudásom nagyon sokat fejlődött, megtanultam sok új angol és spanyol éneket, mondókát is. A kiváló óvodapedagógusi mintának köszönhetően újabb konfliktuskezelési módszereket sajátítottam el, emellett a gyerekekkel való kommunikációm és az empatikus képességem is fejlődött. A külföldi gyakorlatom során gyűjtött anyagokat a szakdolgozatomhoz használok fel.

Bálint Edit: Élmények, tapasztalatok Tallinnból

A 2016/17-es tanév első félévét Tallinnban töltöttem Erasmus ösztöndíj keretében. Szociálpedagógus hallgatóként nemcsak az egyetemi életre, hanem az ésszt szociális rendszerre is kíváncsi voltam.

A Tallinni Egyetem (<https://www.tlu.ee/en>) Észtország harmadik legnagyobb egyeteme, 6 intézete, 2 regionális főiskolája, 5 kiválósági központja, 8 kutatóközpontja és 13 támogató egysége, szervezete van. Az ott tanuló 900 diák 5,5%-a külföldi. Az elmúlt években az egyetem összevont több kisebb intézményt, köztük tanulási és kutatási intézeteket is, ezzel is fejlesztve, és kiszélesítve tevékenységének körét.

A Tallinnban töltött négy hónap alatt volt alkalmam megismerni mind az intézményt, mind az itt folyó munkát, aminek struktúrája és színvonala is nagyon tetszett. Az első napokban furcsa volt ugyan, hogy magyar szót nem hallok, csak a sok különféle nyelv egyvelege hömpölygött a folyosón. Az órák nagyon érdekesek voltak, és a soknyelvűség, illetve a több kultúra jelenléte miatt alkalmunk volt megismerni nem csak a környező országok, de például Kína szociálpolitikáját is bővebben, de hallhattunk mit jelent a gyermekvédelem

Finnországban, és Németországban, hogyan kezelik a munkanélküliséget Olaszországban, milyen az egészségügyi helyzet Észtországban.

Összesen négy tantárgyam volt:

A *Social Policy* keretében a jelenlegi szociálpolitikai kérdésekről beszélgettünk, és a tantárgy érdemjegyét egy előadás adta, adott témában. Az én előadásom a gyermekvédelemről szólt.

A *Contemporary Social Problem* óránkon olyan témákról beszélgettünk, mint az eutanázia vagy a drog, és a nemek közti egyenlőség. Ezen az órán az érvelést, és a vitát, mint módszert tanultam meg alkalmazni.

A *Social Enterprises and Vocational Rehabilitation* órát egy szociális jellegű vállalkozás beindítása, reklámozása, és az ehhez kapcsolódó tudásanyag megszerzése miatt nagyon szerettem.

A *Psychology of Social Influence* órán a fő téma a befolyásolás, meggyőzés volt, ehhez kapcsolódóan néztünk videókat, internetes kutatásokat, képeket.

A leginkább az tetszett, hogy mindegyik tanóra inkább hasonlított egy beszélgetésre, mintsem hagyományos órára. A tanáraink bátran és tudatosan használták a modern technikát, tőlünk ugyanezt kérték. Gyakran ültünk körben, amin először szintén meglepődtem, ahogy azon is, hogy más nemzetek diákjai milyen rutinos előadók és mennyire színesen tudják bemutatni az adott témát.

Gyakorlatot is végeztem a Tallinnban töltött hónapok alatt. Az egyik, fogyatékossgal élők iskolájában (Paevakeskus kas pöhikool) kaptam lehetőséget tudásom gyarapítására. Az első alkalommal ismerkedtünk a gyerekekkel és az intézménnyel, amely nagyon barátságos volt és mindenki kedvesen fogadott. Az intézmény célja, hogy különböző és egyben széleskörű szolgáltatásokat nyújtson a fogyatékossgal élő gyermekek és szüleik számára is. További cél a biztonságos és támogató környezet biztosítása, amely minden gyermek számára lehetővé teszi az önmegvalósítást. Alapelvük, hogy minden gyermeknek megvan a joga, hogy a mindennapi életben részt vegyen, valamint elérhetőek legyen számára az alapvető emberi jogok. Minden gyermeknek egyéni tanterve van, ez vonatkozik mind az oktatásra, mind a rehabilitációra. Küldetésüknek érzik, hogy létrehozzák a legjobb feltételeket ahhoz, hogy minden egyes gyermek személyiségét átfogóan fejlesszék, valamint képességeiknek megfelelően vehessenek részt minőségi oktatásban.

A kétemeletes épületben találhatóak az irodák, tantermek, amelyek nem hagyományosak: nagy asztal közepén, körülötte székek, ágy a másik oldalon, amire azért van szükség, mert vannak olyan gyermekek, akik igénylik az alvást napközben. Minden tanteremben láttam egy érdekes dolgot, ami egyből megtetszett. Nagyon tetszett a gyengén látó tanulók számára készült tárgy, ami a hét napjainak felismerését segíti. Öt különféle színű és anyagú ruhaféle, mind egy-egy napot jelez, ezeknek megtapogatásával tudják megkülönböztetni a gyerekek, hogy milyen nap van. Található még az intézményben tornaterem, sószoza és relaxációs szoba is, amit nagyon szeretnek a gyerekek.

Összességében elmondhatom, hogy a Tallinnban töltött hónapok alatt rengeteg élményt és tapasztalatot szereztem, nagyon sok mindent láttam, de még annál is több tudást szívtam magamba.

Bohács Ivett: Makovecz-ösztöndíj hallgatói beszámoló

Helyszín: Románia,

Időpont: 2016/2017-es tanév tavaszi félév, 5 hónap

2017 januárjában Neptun üzenet érkezett a hallgatók számára. A nagyváradi (Románia) Partiumi Keresztény Egyetem Makovecz-ösztöndíjat hirdetett az oda pályázó hallgatóknak, öt

főnek nyílt lehetőség arra, hogy egy szemesztert az egyetemükön töltsön tanulmányi ösztöndíjjal. Már amikor először olvastam az e-mailt, felkeltette az érdeklődésemet. Magyar nyelvű egyetemen tanulhatok, romániai magyar hallgatókkal, tanárokkal, óvodapedagógusokkal és óvodás gyermekekkel. Így felvettem a kapcsolatot a karunk Erasmus-koordinátorával, Nemes Magdolna tanárnővel, hogy többet megtudjak a részletekről. Kiderült, hogy van a Partiumon óvodapedagógus szak, tanító szakkal egybekötve (Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája). Tanárnő mindenben segítséget nyújtott ahhoz, hogy szükséges dokumentumokat időben el tudjam küldeni a fogadó intézmény számára. Azért jelentkeztem, mert úgy gondoltam, hogy ez egy remek lehetőség arra, hogy megismerjem a romániai nevelési és oktatási rendszert és tapasztalatokat gyűjtsek.

A Makovecz-ösztöndíj pályázati ideje nagyon rövid, gyorsan kellett döntést hoznom, hogy meglegyen minden szükséges dokumentum. A pályázat leadás után néhány nappal már kaptam is a hírt, hogy fogad az intézmény, és ugyancsak napjaim voltak arra, hogy ki is érkezzek a félévkezdésre. Mégis minden információval rendelkeztem ahhoz, hogy elinduljak. Így 2017. február 26-án megérkeztem az egyetemre. Az egyetem közelsége miatt a szüleim autóval vittek és költöztettek a kollégiumba. Másnap reggel a kar Makovecz-koordinátora Ardelean Tímea az irodájában fogadott engem, a többi makoveczes és egy Erasmusos hallgatót. Köszöntött bennünket, tájékoztatott a programmal kapcsolatos tudnivalókról, és bemutatta nekünk az egyetemet. Elérhetőségeket kaptunk a tanárokhöz, akikkel fel kellett vennünk a kapcsolatot. Az első héten még nem vettünk részt órákon, a második héttől csatlakoztunk a hallgatókhoz.

A Makovecz-ösztöndíj biztosított számunkra ingyenes kollégiumi elhelyezést és napi egy ingyenes meleg étkezést. A kollégiumi szoba elfogadható volt, a szobatársam nagyon segítőkész volt velem.

Az egyetem nagyon sok programot biztosított számunkra, kiállításokra hívtak bennünket, kirándulásokat szerveztek. A török hallgatókkal magunk is szerveztünk programokat, városnéző sétákra mentünk, kilátóba stb. Az egyetem által szervezett diáknapiakon is részt vettünk. Nagyon jól szórakoztunk, és sok diákot megismerhettünk. A hangulat nagyon családi volt, egy kicsi egyetem, ahol mindenki ismeri a másikat. Senki nem megy el egymás mellett köszönés nélkül, akkor sem, ha nem ismerik egymást. És úgy gondolom, Nagyváradon az emberek nagyon összetartóak és segítőkészek. Soha nem kellett sehová egyedül mennem, mert mindig felajánlotta valaki, hogy elkísér, segít a dolgaimat elintézni, mert románul nem beszéltem, és az a hivatalos nyelv az országban. Ennek ellenére próbáltam megoldani egyedül is dolgokat, helyzeteket, hogy önállósodjak és tapasztalatokat szerezzek. Összességében nagyon jól éreztem magam, úgy gondolom, hogy rengeteg tapasztalattal és pozitív élménnyel gazdagodtam a nagyváradi tartózkodásom során. Külön fontos volt számomra, hogy időközönként haza tudjak járni a családomhoz, és ez Nagyvárad erre adott lehetőséget, mivel hetente, kéthetente hazalátogattam. Nagyon hálás vagyok a sok segítségért, és támogatásért, hogy ez a hirtelen jött álmom valóra válhatott.

A legjobb az volt a programban, hogy bár tapasztalatokhoz juthattam, egy külföldi országban tanulhattam, és új embereket ismerhettem meg, mégis közel voltam a családomhoz, bármikor hazautazhattam, vagy ők meglátogathattak.

A legfurcsább élményem program idején az első hazautazásom volt, amit vonattal tettem meg. Soha nem utaztam még határon át előtte. A családnak meglepetés volt, hogy hazajövök, és nem volt még román sim-kártya a telefonomban. Tehát egyedül utaztam mindenki tudta nélkül, és teljesen elérhetetlenül. Sötét volt, hideg volt, és azt hiszem, hogy a határtól egyedül utaztam a vonaton. A vonat pedig ott elindult ugyanabba az irányba, ahonnan odaérkeztünk. Azt hittem, hogy nem visz át a határon, de végül megnyugodtam, amikor magyar településre értünk. Soha nem gondoltam volna, hogy ez az élmény után egyedül fogok utazgatni

majdnem minden héten, és hogy ilyen könnyen meg fogok bízni idegen emberekben. (Telekocsival is sűrűn jártam). Hiányozni fog mindenki, akit ott megismertem, az ottani élmények, és a gyönyörű város, Nagyvárad (Oradea).

Buglyó Bella: Élet egy máltai magánóvodában

A 2014/15-ös tanév során elnyert Erasmus pályázat keretén belül volt lehetőségem a tavaszi szemesztert Málta egyik magánfenntartású óvodájában tölteni, ahol napi gyakorlati képzésben részesülhettem. A mobilitásom elsődleges célja szakdolgozati kutatás, anyaggyűjtés volt.

A máltai, állami oktatási rendszer az angolszász modellhez hasonló szerkezetű. Alapvetően három szintet különböztethetünk meg: az alapfokú oktatást (5-11 éves korig), az alsó középfokú oktatást (11-16 éves korig), és a felső középfokú oktatást (16 éves kor felett). 5 éves kor előtt lehetőség van állami-, illetve magánfenntartású nevelési intézmények szolgáltatásainak igénybevételére. A gyerekek 3 hónapos kortól járhatnak bölcsődébe, 3 éves kortól pedig óvodába.

A szakdolgozati témámból kiindulva esett a választásom egy olyan önfenntartású intézményre, amely multikulturális közeggel rendelkezik (a dolgozat címe: *Kétnyelvű gyermekek nyelvhasználati sajátosságai egy máltai magánóvodában*). A kutatásom alapkövét a korábbi külföldi szakmai tapasztalataim képezték, illetve az óvodapedagógus képzés során szerzett ismereteimet is felhasználtam (pl. korai idegen nyelvvvel kapcsolatos tanítás-tanulás). Az intézményben eltöltött hat hónap alatt a kutatási céloknak megfelelően megfigyeltem a gyermekek nyelvi szocializációját, nyelvhasználati szokásait (azon belül a kódkeverésre, kódváltásra összpontosítva). Gyakorló óvodapedagógusként megismerkedhettem a máltai óvodai rendszerrel, valamint betekintést nyerhettem abba is, miként lehet támogatni a kétnyelvű gyermekek nyelvi fejlődését.

A választott intézmény (Little Einsteins Montessori System), Is-Swatar településén helyezkedik el (Triq Tal-Qattus, Is-Swatar, Birkirkara BKR 4408., www.lemontessori.com). Az óvoda 2014 októberében nyitotta meg kapuit a 0-5 éves korú gyermekek előtt, 2016-ban pedig egy tagintézménnyel bővült, ami leginkább a 3-5 éves korosztályra fókuszál. Mivel magánfinanszírozású intézményről van szó, lineáris szervezeti forma jellemző rá. A családi kisvállalkozást az édesanya (igazgató) és a lánya (menedzser) vezetik. Az intézmény a vezető közvetlen irányításával működik, ő határozza meg, hogy ki milyen szerepet tölt be a bölcsőde/óvoda életében, illetve milyen feladatot lát el. Ez a fajta szervezeti működés függelmi kapcsolatokon alapul, miszerint az alá-és fölérendeltségi viszonyban egy dolgozót csak egyetlen munkaköri szint alá rendel, így mindenki tudja, ki a közvetlen felettese, akitől az utasításokat fogadhatja.

A lineáris szervezeti forma előnye, hogy egyértelmű az alá-, és fölérendeltségi viszony – egyszerű, áttekinthető kapcsolatok – és általában alacsonyabb a költségvetés, mint például egy funkcionális szervezet esetében. Hátránya, hogy a felső-vezetés (jelen esetben az igazgató, illetve a menedzser) túlterhelt, így csökkenhet a hatékonyság. Éppen ezért, a vezető igyekszik a megfelelő létszámú dolgozói közösséget fenntartani az alap-, illetve a tagintézményben egyaránt.

Elsősorban, azért választottam ezt az óvodát, mert a kulturális sokszínűség e mikrokozmoszban belül rendkívül kitűnik. Az utóbbi néhány évben Málta közkezdvelt célpont lett sokak számára (számos bevándorló, család telepedett le), mivel a hivatalos nyelveken (angol, máltai) kívül az ország egyes területein olaszul, franciául és arabul is beszélnek. Ebből adódóan a legtöbb gyermek legalább két nyelvet sajátít el (angol, máltai, egyéb saját anyanyelv stb.), s emiatt erre épül az intézmény rendszere is, amely nagymértékben támogatja a kétnyelvű gyermekek fejlődését.

A célnak megfelelő, összehangolt, sikeres tevékenység érdekében olyan szakképzett óvodapedagógusokat alkalmaz az intézmény, akik idegen nyelvi specializációra szakosodtak tanulmányaik során. A 10 főből álló pedagóguskollektíva közül 7 fő máltai származású, 1 fő spanyol, 1 fő orosz, 1 fő pedig szerb. A multikulturális háttérrel rendelkező pedagógusok jelenlétét kulcsfontosságúnak éreztem a gyakorlatom során, hiszen teljesen más perspektívából tekintenek a két-/többnyelvű gyerekek nyelvelsajátítására, s annak fejlesztésére, támogatására. Ezért számos olyan mintával, saját tapasztalaton alapuló példával tudtak szolgálni, amivel addigi tanulmányaim során nem találkoztam.

Az intézményben a csoportszobák felszereltek, sok a fejlesztő játék, a gyermekközpontú tér kialakítása a jellemző. Az óvoda rendszere Montessori Mária (1870-1952) pedagógiáján alapszik. Az egyéni cselekvés, szabadság támogatása mellett alapelvei közé tartozik az önfejlesztő aktivitás, illetve az egyéni képességek fokozott fejlesztése is. Elsődleges feladataim közé tartozott a gyermeki személyiség természetes, spontán kibontakozásának segítése, hogy a gyerek saját maga építse fel önálló tapasztalati világát, ugyanis a Montessori- rendszer szerint akkor nevelhetjük a legeredményesebben a gyermeket, ha hagyjuk önállóan cselekedni (Sztrinkóné, 2008).

Az óvodai program egyik jellegzetes tevékenysége a *csendgyakorlat*, amit az óvodapedagógusok napi rendszerességgel végeznek a gyermekekkel. Pótolja a szünetet, fokozza az önfegyelmet és megnyugtatja a gyermeket. Kamatoztatva az egyetemen, illetve a Gyakorló Óvodában szerzett tudásomat, bővíttem a pedagógusok ismeretét egy-két különleges fejlesztő játékkal: légző gyakorlatok, zajfelismerés stb.

A rendszer hatékony működése érdekében szükség van a folyamatos innovációra, fejlesztésre. Ezek azokat az intézkedéseket jelentik, amelyek a kétnyelvű gyermekek szocializálódását, előrehaladását szolgálják. Amikor egy olyan kétnyelvű gyermek érkezik az óvodába, akinek nem angol az anyanyelve, kezdetét veszi a nyelvi szocializáció, amit az óvodapedagógusok megértő türelemmel és alapos szakmai felkészültséggel támogatnak a non-verbális szakasztól kezdve egészen a tényleges nyelvelsajátításig. Ezen kívül, számomra az volt az egyik legérdekesebb folyamat, amikor megfigyelhettem, milyen mértékben jelenik meg a kódváltás, kódkeverés a gyerekek interakciójában. Habár az idő szűke miatt egy teljes nyelvelsajátítási folyamatot nem volt szerencsém megfigyelni, az adott periódus alatt mindig segítő kezekre találtam a pedagógusok, intézményvezetők személyében.

A Máltán töltött szakmai gyakorlat során egy olyan ismereteket szereztem, amiről eddig nem rendelkeztem bővebb tudásanyaggal. A külföldön töltött 6 hónap alatt megismerhettem a kétnyelvű gyermekek mindennapjait, beszédfejlődésének folyamatát, nyelvi szocializációját. Mindemellett, olyan szakmai kompetenciák területén sikerült pozitív fejlődést elérnem, amelyek a jelenlegi egyetemi tanulmányaimra is kihatással vannak (többek között: szaktárgyi tudás bővülése, csoportban történő differenciálás, integráció segítése, nyelvi fejlődés támogatása).

Az Erasmus+ program olyan szakmai tapasztalattal, élménysorozattal, tudással jár, melyet a mai napig szívesen osztok meg hallgatótársaimmal, biztatva őket arra, hogy elinduljanak egy olyan úton, amely holisztikus látásmódot kölcsönöz – nemcsak a szakmai fejlődés szempontjából.

Irodalomjegyzék:

Horváth János: *Fejlesztés a menedzsment ismeretek tanulmányozásához*. Budapest.

Sztrinkóné Dr. Nagy Irén (2008): *Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda*. Didakt Kft. Kiadó, Debrecen.

Csercsa Zsuzsanna és Erdei Adrienn: Mobilitás, nagyszerű lehetőség és egyben önmagunk alaposabb megismerésének eszköze

Csercsa Zsuzsanna és Erdei Adrienn harmadéves szociálpedagógus hallgatók vagyunk és a 2017/2018-as év őszi szemeszterében tanulmányi részképzésen vettünk részt a Plymouth Egyetemen (Plymouth University, <https://www.plymouth.ac.uk/>). Külföldi tanulmányainkat a Campus Mundi ösztöndíj segítségével sikerült megvalósítani. A közel fél éves mobilitás során rengeteg tapasztalattal gazdagodtunk a világról, az emberekről és természetesen önmagunkról egyaránt.

A fogadó intézménnyel kapcsolatban teljes mértékben pozitív vélemény alakult ki bennünk. Az oktatók, a hallgatók, intézményben dolgozó szakemberek és nem utolsósorban személyes koordinátorunk is folyamatosan segítettek tanulmányainkat, bármely kérdéssel fordulhattunk hozzájuk. Az egyetem számos olyan lehetőséget biztosított számunkra, amely során interakcióba léphettünk más diákokkal (csere- vagy fogadó intézmény hallgatója), barátokat szerezhattunk és beilleszkedhetünk az adott egyetemi életbe. Szükség volt arra, hogy alkalmazkodjunk egy más oktatási rendszerhez, viszont nem volt olyan nehéz dolgunk, mivel minden eszköz adott volt, csak élnünk kellett a lehetőséggel. A magasabb kredit érték (20 kredit/tantárgy) miatt kevesebb tárgyunk volt, mint itthon. Azonban nem teltek unalmasan napjaink, hiszen önkéntes tevékenységben vettünk részt, illetve igyekeztünk ellátogatni különböző intézmény típusokba (szociális és óvodapedagógia) annak érdekében, hogy szakmai ismereteink tárházát bővítsük.

Az önkéntes tevékenység alatt menekültekkel dolgoztunk együtt, amely kihívás mellett sok érdekes, praktikus dolgokat is hozott magával. Különböző programok lebonyolításában, előkészületeiben vettünk részt (főként „cultural kitchen” és „allotment”). Nem mindennapi, különleges volt a gyermekekkel való kommunikáció, hiszen ahogyan nekünk, úgy nekik sem az angol nyelv az anyanyelvük. Az előbb említett szituációban, a kisebbekkel való kommunikáció során fejlődött a kommunikációs és a problémamegoldó készségünk, amelyek elengedhetetlenek a jövőben számunkra.

Mindent összevetve tehát, a menekültekkel végzett munka folyamán olyan szakmai ismereteket sajátítottunk el, amelyekkel a későbbiekben színesíthetjük mindazt a munkát, amelyet az élet elénk sodor hazánkban. Ezen kívül gyakorlati tapasztalattal is rendelkezünk e területen, amely majd hasonló szituációban óriási előnyt is jelenthet.

Szociálpedagógusként fontos más értékekkel, kultúrával rendelkező emberek megértése, segítése, a többségi társadalomba való megfelelő intergrálása úgy, hogy minél kevesebbet veszítsen a kliens önmagából.

A részképzés alatt az előbb említett szakmai készség is tovább fejlődött bennünk, nem utolsósorban említve az empátiával, hiszen mi is saját bőrünkön megtapasztaltuk meg, milyen egy másik országba való beilleszkedés (ha csak egy rövid időre is). Másodsorban nem csupán a szakmai tudás és az angol nyelv fejlesztése valósulhat meg a külföldön folytatott tanulmányok során, hanem bővül a látóköröd saját magadról. Számunkra az Angliában töltött hónapok önismeret fejlődést is jelentett. Kiléptünk a komfortzónánkból (a megszokott környezetből), a saját határainkat feszegettük. Hatalmas önbizalmat adott az elért célok teljesítése, amely véleményünk szerint elengedhetetlen a megfelelő érvényesüléshez a mai világban. Sajnos, sok hallgatóra jellemző, hogy nem rendelkezik megfelelő önbizalommal, így voltunk ezzel mi is. Élményeken, szakmai tapasztalatokon túl mi az önbizalom növelése érdekében is ajánljuk a különböző mobilitási lehetőségeket (Erasmus, Campus Mundi) kiaknázást.

Összességében a részképzés folyamán, néhány hónap alatt rengeteg élménnyel, tudással, gyakorlati tapasztalattal gazdagodtunk, amelyet a jövőben tanulmányaink, munkánk vagy akár a mindennapi élet folyamán kamatoztathatunk.

Kunsági Alexandra: Szakmai gyakorlaton Barcelonában

Helyszín: Spanyolország, Barcelona, <http://www.kinderbarcelona.org/en/home-2/>

Intézmény: Kinder Barcelona

Időpont: 2017.09.30 – 2017.11.30

A szakmai gyakorlatom a Campus Mundi ösztöndíj keretében a spanyolországi Kinder Barcelona nevű intézményben töltöttem, amely 8 hónapos kortól 6 éves korig fogadta a gyermekeket. A gyermekek különböző életkor szerint három különálló épületben voltak elhelyezve, ezek egymástól pár méterrel, vagy egy utcával lentebb helyezkedtek el.

A Kinder nevű épületben 8 hónapostól a 1,5 éves korú gyermekekre vigyáztak. A Brinkadeira 1,5- 2,5 évesekkel, a Maxi Kinder pedig az idősebb, 2,5-6 éves korosztállyal foglalkozott. Jómagam a Brinkadeira nevű bölcsődében végeztem feladataimat. A csoport létszáma 14 fő volt.

Ebben az Intézményben délelőtt angol nyelven folyik a nevelés, a délutáni csoportokban spanyolul, a Montessori pedagógia segítségével. Kedvelt tevékenység a rajzolás festés, mintázás és a kézimunka volt. A tevékenységekben való részvétel önkéntes.

Minden reggel 9 órakor érkeztem a csoportba, amely 8.30-tól fogadta folyamatosan a gyermekeket. Ebben az időpontban úgynevezett „Morning Circle” tevékenység vette kezdetét, amelyben én is részt vettem. Angol dalok éneklésével, mondókákkal és tánccal indult a nap.

9:15 perckor előkészületek a tízóraihoz, ebben a csoportban mindenki egyszerre, egy időben ült le az étkezősarokban kialakított helyen, nem volt folyamatos tízóraiás. Szokás szerint minden gyermek magával hozta a napi ételadagot, ugyanis az ebéden kívül a tízórait és az uzsonnát is a gyermekek vitték. Gyümölcsöket, kekszet és zöldségeket hoztak rendszerint magukkal, amelyet egységesen elosztottak a csoportban egymás között. Étkezés előtt közben és után is segédkeztem, mint pl. a gondozási feladatok ellátásában (kézmosás, mosdóztatás), valamint az ételek felszolgálása, majd az étkezősarok takarítása is az én feladatomból volt.

Saját udvar a délelőtti csoportban nem volt, ezért egy közeli parkba vitték a gyermekeket játszani ebédig. A parkba menetel során mindig egy hosszú kötelet alkalmaztak a gyermekek csoportban való haladásának érdekében. Útközben angol énekekkel és mondókákkal szórakoztattuk a gyermekeket. A parkban eltöltött idő 10.30-tól 12.30-ig tartott. Délelőtti kirándulásként meglátogattuk a helyi könyvtárat, és egyszer elmentünk egy bevásárlóközpontba is. A tenger csak pár perc sétára volt az óvodától, így könnyen és gyorsan megközelíthető volt a gyermekek számára is.

Az ebédhez az ételt a helyi Nabibi nevű bio étteremből szállították. Étkezés után sziesztahoz készülődtek a gyerekek. A pihenéshez a gyermekek itt is magukkal vihették az alvókájukat. Ami érdekes volt számomra, hogy a délutáni pihenőt nem előzte meg mesemondás.

A szieszta 13:15-től 15:00-ig tartott. Ébredés után a gyermekek fele elkészült a délutáni spanyol nyelvű csoportba, a többiek pedig várták a szülőket.

A délutáni csoportban az uzsonnáztatás után mesemondás következett. Úgy láttam, délután több lehetőség volt szabadjátékra a gyermekeknek, mint a délelőtti órákban. Montessori játékeszközök kínáltak játéklehetőséget a gyermekek számára, valamint a mozgásigény kielégítése céljából rengetek szivacsot és benti libikókát találhattunk a csoportszobában. A spanyol nyelvű csoport nagy hangsúlyt fektetett az önállóságra, itt a gyerekek maguk öltözködtek, és gyűjtötték össze a tányérokat és evőeszközöket az étkezések után. A délutáni csoport rendelkezett egy kisebb udvarral, amelyben találhattunk egy homokozót, és egy trambulint is. Szerdánként és péntekenként az uzsonnát követően egy délutáni séta

következett, szintén a kötél segítségével. A gyermekek együtt fogták a kötelet annak érdekében, hogy tartsák a tempót, ne maradjanak le a társaiktól.

Az Erasmus/Campus Mundi pályázat remek lehetőség minden diák számára. A nyelvi kompetenciám fejlesztése mellett egy idegen országban sikerült önállóbbá válnom. A szakmai gyakorlatom által sikerült megismernem a bölcsődés korosztályt, megtanultam a „nyelvükön” kommunikálni, testbeszéd és a mimika által, valamint újabb konfliktuskezelési módszereket elsajátítottam el.

Sebők Tímea: Erasmus-ösztöndíj Kolozsváron

Helyszín: Románia, Kolozsvár,

Intézmény: Csemete Református Magyar-Angol Óvoda Napközi és Bölcsőde

<http://www.csemete.ro/magyar>

Időpont: 2016. augusztus 1. - 2016. szeptember 30.

Az Erasmus+ program révén jelentkeztem szakmai gyakorlatra, a kar Erasmus koordinátorától hallottam erről a lehetőségről. Szerettem volna látni egy külföldi intézményt, hogyan működik, milyen különbségek vannak a magyarországihoz képest. Tapasztalatszerzés gyanánt és a szakdolgozatom miatt is hasznosnak tartottam, az élményekről nem is beszélve. Mivel szakmai gyakorlatra mentem, külföldre – és nem tanulni -, ezért saját magamnak kellett gyakorlati helyet keresnem. Az internet segítségével találtam rá a fogadó intézményre. Nagyon gyorsan és készségesen választ kaptam tőlük. E-mailen egyeztettünk mindent, gördülékeny volt a kapcsolatfelvétel. Skype-on is beszélünk a bölcsődevezető férjével, aki tájékoztatást adott az étkezésről és a munkarendről.

Az utazást autóval oldottuk meg, mivel Kolozsvár nincs túl messze. Az első napon elfoglaltuk a szállást egy Kolozsvár melletti kis faluban Györgyfalván. Érdekes, hogy a szállást is az Interneten találtuk. Az első napokban ismerkedtük a hellyel, a várossal, az emberekkel. Egy hét után költözünk be a kolozsvári szállásunkra. Megismertük a bölcsődét, a vezetőket, munkatársakat, közös ebéden vettünk részt. Megbeszéltük a bölcsődevezetővel a feladatainkat. Elintéztük hivatalos ügyeinket, például a bölcsődevezetőnek bemutattuk az egészségügyi alkalmassági papírjainkat. Bérletet vettünk a helyi buszra, amellyel a bölcsőde és az albérlet között jártunk.

A gyakorlati hely a Csemete Református Magyar-Angol Óvoda Napközi és Bölcsőde volt. Ez magánintézmény, két óvodai és egy bölcsődei csoporttal. Először furcsa volt számunkra, hogy az óvoda 3 emeletes, szűk lépcsőkkel rendelkezik, ezt nem láttuk előnyösnek. A bölcsődei rész a legalsó szinten volt. Mi a bölcsődei csoportban voltunk gyakorlaton, de előfordult, hogy a másik két óvodai csoportba mentünk segíteni.

Reggel nyolctól délután ötig voltunk beosztva, a csoportokban általában váltottuk egymást. A gyerekek közvetlenek voltak bár eleinte nem jöttek oda hozzánk, ha problémájuk volt, mert nem értették, ha románul beszéltek és mi sem tudtunk nekik válaszolni. Később megszokták, hogy milyen nyelven tudják magukat megértetni, így a gyakorlat végére már hozzánk is fordultak segítségért. A gyakorlat ideje alatt a bölcsődei dolgozók szabad kezű adtak nekünk, minden tevékenységbe becsatlakoztunk. A dolgozók nyitottak voltak, tőlünk is láttak számunkra ismeretlen dolgokat, amit hasznosnak és jónak találtak, így ez az időszak nem csak számunkra telt el tanulással.

Részt vettünk a bölcsődei eseményeken is, mint például szülői értekezlet, teremdíszítés, vagy sajátos nevelési igényű gyerekek és szüleik csoportfoglalkozásán. Ezen kívül ellátogattunk egy kolozsvári fejlesztő központba és egy sajátos nevelési igényű gyermekekkel foglalkozó óvodába, ahol megtudhattam, hogy zajlanak a fejlesztések.

A beosztásunk miatt nem mindig volt időnk a szórakozásra, de amikor csak tudtuk kihasználtuk a szabadidőnket. Györgyfalván jól éreztük magunkat sétáltunk, felfedeztük a természetet. Kolozsváron sokat sétáltunk, megnéztük a nevezetességeit, például a Mátyás-király szobrot, a Szent-Mihály templomot, jártunk a Viváriumban (kisebb állatok hullók, madarak találhatóak itt) és jártunk még a Gyógyszerészeti Múzeumban is, ami nagyon érdekes volt. Közös kirándulásra mentünk az intézményvezetővel, két német és egy görög önkéntes lánnyal, akik az óvodában dolgoztak. Velük a Tordai sóbányát látogattuk meg, ami csodálatos hely. Összességében nagyon jól éreztem magam. Nagyon sok önállóságot, önbizalmat adott ez a gyakorlati célú mobilitás. A gyerekeket nagyon megszerettem, kipróbáltam, milyen is valójában bölcsődében dolgozni. Ezenkívül fantasztikus élményeket szereztem és barátokat, akiket soha nem felejték el.

A legjobb az volt az Erasmusban, hogy rengeteg élménnyel gazdagodtam és fejlesztettem magam. A legfurcsább élményem az Erasmus idején, hogy a bölcsődében elég sok eltérő szokás van az itthoni szokásokhoz képest. Soha nem gondoltam volna, hogy részt vehetek egy ilyen programban és szerezhetek külföldi barátokat. Hiányozni fog, az összes gyerek és a munkatársak és megismert emberek, de továbbra is tartom velük a kapcsolatot.

Szilágyiné Tagyi Gabriella: Lenkowo művészeti és angol magán-óvoda Wrzasowice, Lengyelország

Az erasmus+ program keretében 2016-ban 3 hónapos szakmai gyakorlatot töltöttem a Lenkowo Óvodában, ami egy magánóvoda Wrzasowicében, Krakkó közelében (Polsko–Angielskie Przedszkole Artystyczne, ul. Spacerowa 8 32 – 040 Wrzasowice, <http://www.lenkowo.pl/>). Az óvodai gyakorlaton heti 20 órában foglalkoztam a gyerekekkel.

Az intézmény bemutatása

A Lenkowo Angol Művészeti Óvoda a Victoria Center része, ami három intézményből áll: a VICTORIA Center Általános Iskola, VICTORIA Center Nyelviskola és a Lenkowo Angol Művészeti Óvoda. A három intézmény mind egy telephelyen található, Wrzasowicében, Krakkótól 20 km-re. A VICTORIA CENTER megálmodója és vezetője Wioletta Kotarba-Kolber.

A Victoria Center Nyelviskolába 2 éves kortól 100 éves korig járhat bárki angol nyelvleckékre, ez a nagyközönség számára nyitott intézmény.

A gyerekek nagy része Krakkóból jár a Lenkowo Óvodába, majd a gyermekek fele a VICTORIA CENTER Általános Iskolában tanul tovább.

A Lenkowo Óvoda a hét 5 napján reggel 7 órától este 18 óráig fogadja a gyerekeket. A pszichológussal folytatott beszélgetés alapján tudom, hogy a szülők örülnek a korai és késő délutánra hosszabbított nyitvatartásnak, mivel ez rugalmasan alkalmazkodik a munkaidejükhöz.

A Lengyel Országos Óvodai Alapprogram ami a lengyel az óvodai nevelésre vonatkozik, – ami alapján működik a Lenkowo Magánóvoda is – sajnos csak lengyelül állt rendelkezésemre. Ez a dokumentum nincs angol nyelvre lefordítva, ezért nem tudom ismertetni.

A Lenkowo Óvoda - az óvodai működési feltételeknek megfelelően kialakított - emeletes családi házban működik. Az óvodában hat csoportszoba található, két csoportszobának van egy közös mosdója és egy közös öltöző, ahol csoportonként, gyerekenként vannak megjelölve az öltöző helyek névvel, jellel ellátva.

Az óvoda egy étkezővel rendelkezik, és az étkezőből egy mosdó nyílik a gyerekeknek. Az étkező mellett van a konyha, a főzőhelyiség, mosdó a konyhai dolgozóknak, pici

öltözőhelyiség a dolgozóknak, tárolóhelyiségek (ágyaknak, tisztítószereknek stb.) Van egy udvar is, ahonnan a mosdó közvetlenül elérhető. Az udvarnak van egy elkülönített része kicsi felfújható medencékkel a nyári időszakra az óvodásoknak, ill. van még egy nagy sportudvar, amit közösen használnak az általános iskolásokkal.

A csoportszobák jól felszereltek, világosak a két egymás mellett szoba egybenyitható. A csoportszobában sokféle játék van (pl. társas játékok, kirakók, fejlesztő játékok), a rajzoláshoz, színezéshez vannak szabad polcon kitéve eszközök, van bábszínházi rész, konyha rész, plüss játékok, műanyag fejlesztő játékok, építőjátékok, könyvespolc, külön polcok a munkafüzeteknek, magnónak, munkaasztalok székekkel, külön fiókos szekrény minden gyerek nevével, jelével ellátva. Tornaterem egyáltalán nincs.

Az udvarok szintén jól felszereltek és modernek, vannak mászóak, forgó, fedett homokozó, tábla, dömpertároló, libikóka - igazi gyermekjátszóterén érezhetjük magunkat. Érdekes, hogy a hinta hiányzott az udvarról, amire azt a magyarázatot kaptam, hogy nem tartják biztonságosnak.

Az egész óvoda be van kamerázva, a csoportszobák, az étkező az udvar is. Erre főleg azért van szükség, hogy pl. ha egy gyerek beilleszkedése problémás, akkor a szülő megnézheti a kamerán keresztül, hogyan viselkedik a gyermeke a csoportban. Ezen kívül arra használják még a kamerát, hogy könnyen megtaláljanak egy-egy dolgozót.

A Lenkovo Óvodában 35 alkalmazott van, ebbe beletartoznak az óvodapedagógusok, asszisztensek (tulajdonképpen itt a lengyelországi Lenkovo Óvodában az asszisztens a magyarországi dajka és a takarítónő keverékének felel meg), az angoltanár, az anyanyelvi angol tanár, óraadó tanárok, pszichológus, valamint a szakács és a konyhai dolgozók.

Egy csoportban 2 óvodapedagógus dolgozik (délelőttös és délutános beosztásban), amely hetente változik. A csoportokban dolgozik, korosztálytól függően, 1-2 asszisztens is. Az óvodapedagógusok beosztása rugalmas, hiszen ők döntenek el, hogy milyen munkaszerződést kötnek, vállalnak-e napi 6, 7 ill. 8 órás munkaviszonyt. Természetesen a fizetés ennek függvényében alakul.

Egy csoportban 10-18 gyerek van, ez a nyári szünet alatt folyamatosan változott, hiszen volt olyan gyerek, aki csak nyáron járt az angol kétnyelvű Lenkowoba, de volt olyan gyerek is, aki csupán egy hétig járt a nyár folyamán.

A gyerekeknek szervez a Lenkovo Óvoda különböző buszos kirándulásokat pl: vidámparkba Zatorba (Energylandia), moziba, bábszínházba, közlekedési múzeumba, botanikus kertbe.

A Lenkovo Óvoda térítéses magánóvoda. A szülők egy gyermekért havi szinten 430-730 PLN-t közötti összeget fizetnek, attól függően, hogy hány napot volt a gyermek óvodában, továbbá az étkezéséért napi 7-14 PLN-t. A délutáni foglalkozásért és a kirándulásért a szülők ezen felül fizetnek. Az óvodában az angolórán kívül sok foglalkozásokon vehetnek részt a gyerekek: balett, zongora, zumba, hittan, úszás, foci, sakk. Ezek a foglalkozások délutáni foglalkozások fizetősek.

A Lenkovo óvodának a művészeti nevelés és az angol nyelv a fő profilja. Azt tapasztaltam, hogy a művészeti nevelés nagyon magas szintű. A művészeti nevelés főként abban különbözik a magyar óvodai munkától, hogy mindig térben gondolkodnak, nem síkban és ettől sokkal élőbbek, kézzel foghatóbbak lesznek a munkák.

Az óvoda kétnyelvű, ami azt jelenti a gyakorlatban, hogy mindennap mindegyik csoportban van egy angol óra és heti 3-szor anyanyelvi tanárral is van egy angol óra. Bár az angol tanár azt nyilatkozta, hogy a gyerekekkel az angol órák után is angolul beszélnek az óvodapedagógusok a nap nagy részében, az igazság az, hogy ez nem teljesen így van. Sajnos a nap nagy részében az óvodapedagógusok lengyelül beszélnek a gyerekekhez és csak nagyon keveset, elvétve szólnak angolul hozzájuk, ami egy-két angolul elhangzott instrukcióra,

utasításra korlátozódik, mivel a Lenkowoban alkalmazott óvodapedagógusoknak csak nagyon csekély része beszél valóban angolul.

Az óvodába két olyan gyerek járt, aki kétnyelvű családban nevelkedik: az egyik gyermek izraeli, a másik svéd.

Feladatok

Az óvodában kedvesen fogadtak, hamar beilleszkedtem a gyerekeket ellátó felnőttek körébe. Az első napomon a mentorom – aki az óvoda angoltanára – bemutatott minden óvodapedagógusnak, bár ők tanárnak hívják magukat. Az Erasmus szakmai gyakorlatom során a projektfeladatom elsősorban a megfigyelés volt, tapasztalatgyűjtés a lengyelországi kisgyermekkorú idegen-nyelvi képzésről, oktatásról, a kisgyermekkorú kétnyelvű nevelés előnyeinek és nehézségeinek a megismerése. Bekapcsolódtam az óvodai nevelési feladatokba, teljes mértékben részt vettem az óvoda életében. Az első 2-3 hétben sok időt töltöttem az csoportok megfigyelésével, hogy lássam a csoportok napi rendjét és a mindennapjaikat.

Az óvodában 6 óvodai csoport működik, ebből egy a bölcsődei csoportnak felel meg:

- a Cicák csoportjába 1-2 éves gyerekek,
- a Bagoly csoportba 2-3 éves gyerekek,
- a Sün csoportba 3-4 éves gyerekek,
- a Nyúl csoportba 4-5 éves gyerekek,
- a Mókus csoportba 5-6 éves gyerekek és
- a Tigris csoportba 6-7 éves gyerekek járnak.

A napi beosztásom lehetővé tette, hogy délelőttönként fél 12-ig az angol tanár óráit figyeljem meg az óvoda csoportjaiban, néha az amerikai tanár óráit is megfigyelhettem. Déltől bekapcsolódtam a csoportok teendőibe. A nyári nagy szabadságolások miatt a csoportokban gyakori volt, hogy egyedül volt a tanár, ezért én mindig oda mentem helyettesíteni, ahol kellett a segítség. Általában egy-két órát töltöttem egy-egy csoportban.

Az angolórák eleinte 15-20 percesek (Cica és Bagoly), később 25-35 percesek (Sün, Nyúl), majd a legnagyobbaknál 35-45 percesek (Mókus, Tigris csoport). A gyerekeknek heti 5 angolórájuk van a lengyel anyanyelvű angol tanárral, Agnieszka Florekkal és heti 3 angol órájuk az angol anyanyelvi tanárral.

A lengyel anyanyelvű angoltanár módszerei:

- direkt módszer,
- szóbeli megközelítés,
- kognitív módszer,
- Total Physical Response (TPR) - olyan módszer, ami főleg a szókincs bővítésére alkalmas és a szavakhoz valamilyen mozgást kapcsol, ezáltal segíti a szavak megtanulását,
- intuitív-utánzó megközelítés,
- analitikus nyelvi megközelítés.

Szó- és képkártyák használatával, és az új szavak háromszor egymást követő, különböző hangmagasságban és hangerővel történő megismétlésével, a majd a szavak tanítására alkalmas játékok segítségével gyakorolja a szavakat, kifejezéseket a gyerekekkel.

Amikor új dalt énekelnek a gyerekek, akkor először lengyelre lefordítva beszélnek meg a dal szövegét, annak érdekében, hogy megértsék a gyerekek is, hogy miről szól a dal. Ezután angol nyelven énekelnek, és gyakorolnak, amíg meg nem tanulják a gyerekek az adott dalt.

Minden dalhoz más-más mozgás, mozdulatok tartoznak és táncolnak is a dalok éneklése közben. A magnóhallgatás is egyik része az angol nyelvi foglalkozásoknak, mely keretében rövid mondatok, párbeszéd hangzanak el. A tanár elmondta, hogy az 5 év alattiak csoportjában általában heti 6 új szóval bővül, az 5-7 évesek csoportjában átlagosan heti 12 új szóval bővül a gyerekek szókincse. Ebben az óvodában minden gyereknek ki kell mondania az új szavakat, addig nem mennek tovább a következő játékokra, míg minden gyerek ki nem mondta az új szót.

A tapasztalataim alapján azt mondhatom, hogy a Lenkovo Óvoda kétnyelvűsége leginkább a nyilvánul meg, hogy hetente 5 angolórán és hetente háromszor anyanyelvi tanár óráján vesznek részt a gyerekek. A nap többi részében kevésbé jellemző az angol nyelv használata, inkább lengyelül beszélnek a gyermekekkel.

A gyerekek angol órán nyújtott teljesítménye igazán lenyűgöző. A lengyel anyanyelvű angol tanár ugyanis rendszeresen (szerintem) nehéz dalokat, slágereket tanít meg a gyerekeknek. A dalokhoz mozdulatot talál ki, s így jegyzi meg a gyerekek a hosszú szöveget, s éneklés közben elmutogatják a dalt. A dal tanulása itt is úgy kezdődik, hogy először az angol tanár lefordítja a gyerekeknek lengyelre a dal szövegét.

Néhány példa a híres dalokra:

- Shakira: *Waka, waka*
- Sheppard: *Geronimo*
- Beatles: *Love, love me do*
- Beatles: *Ob-la-di-Ob-la-da*
- Beatles: *All you need is love*
- Pharrell Williams: *Happy*
- USA for Africa: *We are the world*
- Elton John: *Can you feel the love tonight*
- Bonnie Tyler: *I need a hero*
- James Brown: *I feel good*
- Bee Gees: *Stayin' alive*
- Shaggy: *Feel the rush*

Fontos megemlíteni, hogy ezeknek a daloknak a szövegét valóban minden gyerek tudta és teljes torokból énekelte, láthatóan nagyon élvezték.

Természetesen ezeken kívül tanulnak és ismernek a gyerekek angol gyerekdalokat is, bár még sehol sem tapasztaltam, hogy híres, angol nyelvű slágereket énekeljenek óvodákban.

Az angol anyanyelvű tanár tevékenységén sosem hangzott el lengyel szó, és a gyerekek gyakran nem is értették, hogy mit kér tőlük az anyanyelvi angol tanár, főleg amikor a gyerekek számára új szavakat, kifejezéseket használt. A Lenkovo Óvoda módszere jó alapot ad a gyerekeknek az angoltudáshoz, mert rengeteg gyerekdalt ismernek angolul, több híres slágert tudnak elénekelni angolul, nagyobb a szókincsük, és az utasításokat tudják követni angolul. Példa az angol tevékenységen elhangzott utasításokra, kérdésekre, válaszokra (1. táblázat).

A Lenkovo Magánóvodába járó kétnyelvű gyerekeknél (azt is tapasztaltam, hogy mindig készek voltak beszélni, játszani velem, nyitottak, barátságosak voltak velem. A svéd kisfiú a legelső találkozásunkkor és beszélgetésünkkel mindenféle kérdés nélkül, teljesen saját akaratából nekem rajzolt egy képet, mondta is, hogy „*I made it for you. / Ezt neked csináltam.*”

Megállapítható, hogy a gyerekek azáltal, hogy minden nap hallanak angol nyelvű szavakat, és kommunikálnak velük angolul, eljutottak egy olyan szintre, már nem idegenkednek attól, hogy angolul megszólaljanak, bátran válaszolnak, beépült a mindennapjaikba, az életükbe az angol nyelvű kommunikáció is. A nagyobb óraszám alkalmazásának eredményeként hatékonyabb és eredményesebb az idegen nyelv elsajátításának, és mindennapos használatának folyamata a lengyel kétnyelvű óvodában.

1.táblázat. angol tevékenységen elhangzott utasítások, kérdések, válaszok. Forrás: szerző

| Utasítások | Kérdések | Válaszok |
|--|---|--|
| „Close your legs and sit up straight!” „Cross the river!” „Hands on your knees!” „Throw the ball, please!” „Go ahead, your turn!” „He’s got a pair!” „Come on!” „See you next time!” „Raise your hand!” „Show the actions!” „Please be quiet and sit down!” „Please be quiet and listen!” „Let’s sit down!” „Let’s stand up!” „Choose a card!” „Repeat it once more!” „Everybody repeats!” „Give me a five!” „Tidy up!” „Collect the cards, please.” „Put them in order as I say.” (vocabulary) | „What is on the picture?” „What is he doing?” „What colour is it?” „How old are you?” „What’s your name?” „How are you today?” „What is missing?” „What animal is it?” „Which song would you like to sing today?” „What is it?” „Who am I?” „How is it in Polish?” | „Yes, one point for you.” „Colour the yo-yo.” „Last song is coming.” |

A projektek témái heti lebontásban

A Lenkovo Óvoda project módszert használ, a továbbiakban részletesen bemutatom a projekt témák megoszlását, melyek főleg az angol tevékenység és a vizuális, művészeti tevékenység esetében jelennek meg. A projektmódszer a lengyel Lenkovo Óvodában más területen, mint a külső világ tevékeny megismerése, matematika, ének, anyanyelvi nevelés nem jelenik meg.

- *Július 4-ei hét, 1. hét:* Angol tevékenység témája: flowers (*pansy, sunflower, carnation, rose, tulip, daisy*). Vizuális tevékenység témája: járművek; vonat, hajó, csónak, repülő, autó, busz készítése.
- *Július 11-ei hét, 2. hét:* Angol tevékenység témája: recycling (bins, metal paper,

plastic, glass). Vizuális tevékenység témája: kastélyok; kastély készítése díszkavicsból papírra ragasztásos, szórásos technikával majd ennek a száradás utáni kifestése

- *Július 18-ai hét, 3. hét:* Angol tevékenység témája: summer (*flipflops, sunscreen, rock, beach, sea, sandcastle, bucket, lifeguard, crab, starfish, shell, swimsuit*). Vizuális tevékenység témája: jelmezek; hercegő, korona.
- *Július 25-ei hét, 4. hét:* Angol tevékenység témája: az összes júliusi szókincs ismétlése (revision). Vizuális tevékenység témája: a dzsungel állatai; oroszlán, elefánt készítése papírból, festéses, vágásos technikával.
- *Augusztus 1-ei hét, 5. hét:* Angol tevékenység témája: sports (play tennis, play football, play basketball, swim, run, skateboard, ride a bike). Vizuális tevékenység témája: állatkerti és tengeri állatok; akvárium készítése papírdobozból, állatokról festmény készítése.
- *Augusztus 8-ai hét, 6. hét:* Angol tevékenység témája: sports and sport equipment; vocabulary of sports (tennis ball, table-tennis table, tennis racket, basketball). Vizuális tevékenység témája: egészséges étrend; zöldségek, gyümölcsök festése.
- *Augusztus 15-ei hét, 7. hét:* Angol tevékenység témája: sea animals (seal, seahorse, dolphin, octopus, shark, starfish, lobster, killer whale). Vizuális tevékenység témája: a Föld bolygói: Nap, Hold, bolygók, földgömb, csillagok készítése 3D-s formában, festéssel, ecsettel majd szivaccsal, ragasztással, lufi segítségével.
- *Augusztus 22-ei hét, 8. hét:* Angol tevékenység témája: revision (bike, ride a bike, tennis racket, tennis ball, play tennis, playground, slide, sandpit, basketball, play basketball, basket, pool, swim, football, play football, cherry, play doh).
- *Augusztus 29-ei hét, 9. hét:* Angol tevékenység témája: revision (sea animals). Vizuális tevékenység témája: napraforgók, szabályok: napraforgók készítése ragasztásos, gyűrűs technikával, termésekkel és a következő nevelési évre vonatkozó szabályok megjelenítése és megbeszélése a gyerekekkel. (A lengyel anyanyelvű angol tanár mondta, hogy mivel szeptembertől elkezdi az új nevelési év, ezért már nem heti témakörök alapján dolgoznak a gyerekekkel, hanem már a munkafüzeteket használva dolgoznak, napi szinten. Ennek ellenére voltak olyan hetek, amelyeken ugyanúgy használt az angol tanár szó- és képkártyákat is.)
- *Szeptember 5-ei hét, 10. hét:* Angol tevékenység témája: school uniforms (trousers, black shoes, blue, red tie, suit, shirt, socks, dress, skirt, belt, school uniform, bell, badger). Vizuális tevékenység témája: őszi; őszi dekoráció készítése a gyerekekkel a csoportszobába.
- *Szeptember 12-ei hét, 11. hét:* Angol tevékenység témája: colours (pink, orange, blue, red, yellow, green, black, purple, brown, grey, beige, gold, navy blue, silver, white, rainbow). Vizuális tevékenység témája: közlekedés; jelzőlámpa készítése, közlekedési eszközök készítése papírból.
- *Szeptember 19-ei hét, 12. hét:* Angol tevékenység témája: senses (taste, hearing, sight, smell, touch).

- *Szeptember 26-ai hét, 13. hét:* Angol tevékenység témája: revision and activities (sit down, stand up, put away your things, close the book, open the book, be quiet, raise your hand, turn around, colour, draw).

Valós szituációk, élmények a kétnyelvű beszéd sajátosságairól

A következőkben olyan párbeszédet idézek, amelyeket a gyerekekkel folytattam Lenkwoóban. A beszélgetések a Lenkowo Magánóvodában hangzottak el a gyermek valamely tevékenységébe bekapcsolódva.

1. beszélgetés (6 éves kisfiú)

Me: *What are you doing?* / Mit csinálsz?

(Nem válaszol, csak megmutatja a munkafüzetét)

később

Me: *Did you finish writing?* / Befejezted az írást?

Boy: *Tak jest, pózniej bede robic dalej.* / Igen, de majd később még folytatom

A gyerek az első kérdést egyértelműen megértette, s cselekvésével válaszolt rá. A második kérdést szintén megértette és angol helyett lengyelül válaszolt rá.

2. beszélgetés

Me: *What are you drawing?* Mit rajzolsz?

Boy: *Balloon.* Lufit.

A gyerek a kérdést megértette és megfelelő választ adott rá.

3. beszélgetés (3,5 éves izraeli-lengyel gyermek)

A csoportszobában a gyerek kígyókat rajzol és színez.

Me: *What are these?* Mik ezek?

Boy: *Snakes.* Kígyók.

Me: *How many snakes are there?* Hány van ott?

Boy: *1,2,3,4 snakes!* 1, 2, 3, 4 kígyó!

Folytatja a színezést.

Me: *What is your brother name?* Hogy hívják a bátyádat?

Boy: *Asaf.* Asaf.

Me: *What are you drawing now?* Mit rajzolsz most?

Boy: *I make a star.* Egy csillagot készítek.

Me: *Let's go to wash your teeth!* Menjünk, mossuk meg a fogadat!

Boy: *No.no!* Nem, nem!

A gyerek a kérdéseket megértette és megfelelő, odailő válaszokat adott rá, reakciója az adott szituációra vonatkozott.

Összefoglalás

Az Lenkowo Magánóvoda kétnyelvű óvoda, ami azt jelenti a gyakorlatban, hogy minden nap mindegyik csoportban van egy angol óra és heti 3-szor anyanyelvi tanárral is van egy angol óra. Hiányoltam, hogy ezeken az órákon kívül senki sem beszél a gyerekekhez angol nyelven, csak lengyelül. (Az óvodába 2 olyan gyerek jár, aki kétnyelvű családban nevelkedik, az egyik gyermek izraeli, a másik svéd.) Azt tapasztaltam, hogy a gyerekek azáltal, hogy minden nap hallanak angol nyelvű szavakat, és kommunikálnak velük angolul, eljutottak egy

olyan szintre, hogy már nem idegenkednek attól, hogy angolul megszólaljanak. Az angol nyelvű kérdésekre bátran válaszolnak, beépült az életükbe az angol nyelvű kommunikáció is. A nagyobb óraszám alkalmazásának eredményeként hatékonyabb és eredményesebb az idegen-nyelv elsajátításának, és mindennapos használatának folyamata a lengyel kétnyelvű óvodákban.

Júliustól október elejéig vettem részt a programban, mivel külföldön a legtöbb óvoda működik a nyár folyamán is, ezért az egyetemi tanulmányaimban egyáltalán nem hátráltatott a szakmai gyakorlatom. Visszatérésemkor minden tanárom kedvesen, megértően fogadott, s csoporttársaimmal egy időben minden tantárgyat én is teljesíteni tudtam. A szakdolgozatomhoz is készítettem interjúkat és megfigyeléseket is végeztem Lengyelországban. A dolgozatot *Kétnyelvű gyermekek nyelvhasználati sajátosságai egy lengyel magánóvodában* címmel sikeresen meg is védtem 2017-ben.

Ha valakinek kétségei vannak azzal kapcsolatban, hogy megéri-e egy hasonló szakmai programba időt, energiát és pénzt fektetni, annak csak azt tudom tanácsolni, hogy vágjon bele, hiszen csak nyerhet vele, mind szakmailag, mind emberileg!

**INNOVÁCIÓ ÉS TEHETSÉGGONDOZÁS
- A K+F STÚDIÓ INNOVÁCIÓS PROGRAMJA**

Szerzők:

Dr. Mező Ferenc
Eszterházy Károly Egyetem

Dr. Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Első szerző e-mail címe:
ferenc.mezo1@gmail.com

Lektorok:

Dr. Koncz István
Professzorok az Európai Magyarorszáért
(Magyarország)

Dr. Egri Tímea
Eötvös Loránd Tudományegyetem
(Magyarország)

Mező Ferenc és Mező Katalin (2018): Innováció és tehetséggondozás - A K+F Stúdió Innovátor Köre. *Különleges Bánásmód*, IV.évf., 2018/1. szám, 85-88. DOI 10.18458/KB.2018.1.85

Absztrakt:

Jelen tanulmányban a K+F Stúdió Kft. Innovációs programját mutatjuk be. Az Innovációs Kör fiatal tehetségek számára szervezett fórum az NTP-PKTF-17-0017 pályázat keretében.

Kulcsszavak: innováció, tehetség

Diszciplína: pedagógia

Abstract

INNOVATION AND TALENT DEVELOPMENT - THE INNOVATION PROGRAM OF K+F STUDIO

At this paper, we show on the Innovation Program of K+F Studio. The Innovation Program is a forum for young talents which realized in the frame of NTP-PKTF-17-0017 project.

Keywords: innovation, talent

Discipline: pedagogy

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma (mint támogató), Emberi Erőforrás Támogatáskezelő (mint lebonyolító) és a Nemzeti Tehetség Program által meghirdetett „A hazai és határon túli pályakezdő, kiemelkedően tehetséges fiatalok példaértékű innovációinak és társadalmi felelősségvállalásuk erősítésének támogatása” kiírás egyik kedvezményezett szervezete a K+F Stúdió Kft. lett „Innovátor Kör” című programjával (pályázati azonosító: NTP-PKTF-17-0017). Jelen mű célja, e program bemutatása.

A szervezet

A K+F Stúdió Kft. központi tevékenysége a tehetséggondozással foglalkozó:

- Oktatás: tréning jellegű (kreativitásfejlesztéssel, kreatív tanulásfejlesztéssel, személyiségfejlesztéssel foglalkozó) tehetséggondozó programokba évente 100 fiatal (11-25 évesek) kapcsolódik be. interdiszciplináris hallgatói kutatócsoportot működtet 2015 óta (létszám: kb. 20 fő/év), mely csoportokban innovációra (is) tanítja a résztvevőket. a társaság működésének 6 éve alatt tehetség témakörben 6 akkreditált pedagógus továbbképzést hozott létre, melyen közel 200 pedagógus vett részt eddig. határon túli képzések: 30-100 fő/év
- Előadás: 200 előadás/év tehetséges fiataloknak, pedagógusoknak, pszichológusoknak (kb. 8000 fős hallgatóság/év)
- Könyvkiadás: 5 tehetség témájú könyv, kb. 5000 potenciális olvasó/év.
- Tanulmányok megjelentetése: 3-5 tanulmány/év mennyiségben (tehetség, különleges bánásmód című szaklapokban).
- Együttműködések: 3 köznevelési intézménnyel és 5 civil szervezettel van partneri szerződésünk tehetséggondozás terén. nem partneri szerződés formájában további 20 szervezettel van a szervezetnek együttműködése évente. közvetett hatása rajtuk keresztül kb. 2000 fő/év.
- Társadalmi felelősségvállalás: 1 db, vállalati társadalmi felelősségvállalás keretében támogatott civil szervezet: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület. közvetett hatás rajta keresztül: kb. 2000 fő/év.
- Tanulmányi verseny: 3 nemzetközi tehetséggondozó tanulmányi verseny előkészítése történik (tanulás, francia és spanyol nyelv terén). terv: 1000 fő/verseny.
- Konferencia: a k+f stúdió kft. társszervezője a nemzetközi phd konferenciáknak (peme), a nemzetközi interdiszciplináris konferenciának (kocka kör), a különleges bánásmód konferenciának (de). főszervezésben 1 rendezvény/év rátával szervez tehetséggondozó konferenciát. kb. 500 fő/év vesz részt e konferenciákon.
- Határon túli kapcsolatokat ápol felsőoktatási intézményekkel, civil szervezetekkel, önkormányzattal.
- Innováció: szoftver, fejlesztő játék/bútor.

Programösszefoglaló

Az „Innovátor” Kör című projekt célja a résztvevők felkészítése az innovatív tevékenységre. A projektet előkészítő igényfelmérés során 16-35 éves korúak körében végzett interjúk alapján állt össze a program tematikája, melynek során egyéni, páros, kis- és nagycsoportos tréningfeladatok, projektek alkalmazása történik meg.

A projekt fő programja egy 30 órás „Innovátor Kör”. Ennek főbb tartalmi elemei:

- Innovációs esetfeldolgozás és az innovációs folyamat modellezése
- Önismereti tréning az ön-menedzselés jegyében
- Az innovációs környezet sajátosságai és résztvevői
- Kreatív kapcsolatalakítási stratégiák - határon innen és túl
- Kreativitásfejlesztő tréning
- Vezetői készségfejlesztő tréning
- Kommunikációs és konfliktuskezelési tréning
- Innováció és társadalmi felelősségvállalás
- Innováció és jogvédelem
- A program zárása

A projekthez a fő programon kívül kiegészítő programok is kapcsolódnak, ezek:

- 1) Workshop szervezése és az azon való részvétel biztosítása: „Innováció és vállalkozás létrehozás, fejlesztés” című műhelymunka keretében egyéni és társas vállalkozások létrehozásának, működtetésének egyéni és kiscsoportos modellezésére kerül sor. Kapcsolódás a főprogramhoz: az innovációk szervezeti háttérét biztosító vállalkozásokról szóló praktikus tudás hasznos lehet a fiatal innovátorok számára.
- 2) Kiállítás szervezése és az azon való részvétel biztosítása: a bevont fiatalok által tervezett innovációs poszterekből kiállítás szerveződik 2018. májusában a III. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencián. Kapcsolódás a főprogramhoz: a kiállítással a) nyilvánosság biztosítható; b) a kommunikációs készségeket (poszter tervezés, poszterrel kapcsolatos szóbeli prezentáció előadása, vita) éles helyzetben lehet próbára; c) prezentációs teljesítményhez juttathatók a résztvevők; d) akár az is előfordulhat, hogy szakmai érdeklődőkre, befektetőkre találnak a bevont fiatalok.
- 3) Külföldi szakértők által tartott tréning szervezése és az azon való részvétel biztosítása. Főprogramhoz kapcsolódás: a résztvevők a főprogramban elsajátított ismereteiket, készségeiket képzeletbeli innovációs folyamat során gyakorolhatják.

Az Innovátor Körbe bevont fiatalok az ön-menedzselő készségek esetében egyrészt önismereti tréningen vesznek részt, mely az önmenedzselési jellemzőkre fókuszál; másrészt az önismereti tréning eredményeként egyéni (ön)fejlesztési javaslatokat fogalmazunk meg a résztvevők számára; harmadrészt a tudományos/üzleti életben hasznosítható kreatív kapcsolatalakítási stratégiákkal ismerkednek meg tréning formában a résztvevők.

A résztvevők innovációs készségeinek fejlesztése érdekében az innovációhoz elengedhetetlen kreativitást segítő módszereket sajátítanak el, megismerkednek az innováció alapfogalmaival és folyamataival. Ezen túl esetismertetésekén keresztül önálló kutatási projektjük keretében dolgoznak fel megtörtént innovációs eseteket és szimulált innovációs folyamat keretében lépésről-lépésre átélnek az innovációs folyamatot.

A projekt figyelmet fordít a résztvevők vezetői készségeinek fejlesztésére is. Ennek érdekében vezetői készségek fejlesztését célzó tréningen vesznek részt a bekapcsolódott fiatalok, illetve mikroprojektek megvalósítása keretében valamennyi résztvevő vezetői szerepben is kipróbálhatja önmagát.

A projekt eleme a társadalmi felelősségvállalás erősítése is. A programsorozat során például az egyik témakör a társadalmi felelősségvállalás általában, illetve a vállalati társadalmi felelősségvállalás (CSR) aspektusából. Ennek keretében a információkkal, érzékenyítő gyakorlatokkal, s konkrét társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos gyakorlatokkal szembesülnek a résztvevők. Ezen kívül a résztvevők által a pályázat során kidolgozásra kerülő innovációs tervek egyik kötelező eleme a „Társadalmi felelősségvállalás” című pont, amelyben reflektálniuk kell arra, hogy az általuk kidolgozásra kerülő innováció, milyen társadalmi érdekeket, értékeket, célcsoportokat támogathat. A programsorozat keretében olyan esetismertetésekkel is találkozhatnak a bevont fiatalok, amelyek modellként szolgálnak arra, hogy egy-egy személynek, szervezetnek, innovatív megoldásnak milyen társadalmi hatása volt. A fiatalok egyéni társadalmi felelősségvállalási nyilatkozatot is alkotnak.

A program rövid távú eredményei:

- a) Tudás: a résztvevők ismereteket, tapasztalatokat szereznek az innovatív tevékenységgel kapcsolatban.
- b) Portfólió: a résztvevők portfóliót állítanak össze egy általuk kiválasztott innovációval kapcsolatban.
- c) Publikáció: ISBN számmal ellátott internetes gyűjteménykötetben jelentetjük meg az elkészült portfóliókat (ezzel publikációs lehetőséghez is juttatjuk a fiatalokat).
- d) Filmek: a fiatalok alkotásai.

A projekt hasznosulása egyrészt a megszerzett tudás alkalmazásán keresztül valósul meg (a résztvevők a jövőben nem fiktív innovációk esetében is alkalmazhatják megszerzett ismereteiket, jártasságukat), másrészt a disszemináció révén történik meg (a résztvevők műveiből szerkesztett kötet, filmek népszerűsítése példát állíthat más fiatalok, mentorok számára hasonló tevékenységhez).

A nyilvánosság biztosítása érdekében a projektben vállalt teljesítések:

- a) ISBN számmal ellátott, lektorált kiadvány megjelentetése és ingyenes terjesztése a pályázó (www.kpluszf.com) honlapján keresztül.
- b) Műhelybemutató tanulmány megjelentetése a Debreceni Egyetem által kiadott Különleges Bánásmód című folyóiratban (www.degyfk.hu/kulonlegesbanasmod).
- c) Szakcikk megjelentetése a Magyar Tehetséggondozó Társaság által kiadott Tehetség című szakmai lapban (www.mateh.hu).
- d) Szakmai beszámoló tartása a Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület XV. Nemzetközi Tudományos Konferenciáján (www.peme.hu).
- e) A pályázatba bevont fiatalok által készített rövid videofilmek közzététele a pályázó honlapján (www.kpluszf.com), s facebook, twitter, g+, youtube platformokon működtetett közösségi oldalain.

A programba bevont fiatalok munkáját mentorok, a pályázatba bevont trénerok, szakemberek segítik. A mentoroktól várt feladatok:

- kapcsolatkeresés a bevont fiatalokkal,
- folyamatos konzultációs lehetőség biztosítása a bevont fiatalokkal,
- a bevont fiatalok önismeretének és személyiségének alakítása,
- a bevont fiatalok által a program során készített portfólió előállításának segítése,
- a társas támasz nyújtása a bevont fiatalok számára,
- pályaorientációs tanácsadás a bevont fiatalok számára,
- kutatási, fejlesztési tanácsadás a bevont fiatalok számára,
- üzleti tanácsadás a bevont fiatalok számára,
- a fiatalok segítése, támogatása a pályázat során felmerülő problémáikkal kapcsolatban, illetve azok sikerrel vagy kudarccal végződő megoldásáról szerzett önismereti tapasztalatok feldolgozásában.

A mentorok mentori szerepüket a pályázat alatt és azt követően is a fiatalok rendelkezésére bocsátják (akár élethossziglan). A mentorok és a mentoráltak közötti kapcsolattartás személyesen, e-mailben, telefonon valósul meg.

A tehetséges fiatalok közötti kapcsolatépítést segítő tevékenységek érdekében a résztvevők: a) kreatív kapcsolatalakítási stratégiákat gyakoroltató tréningen vesznek részt; b) üzleti/tudományos kapcsolatalakítási feladatokat hajtanak végre (ennek keretében valódi kutatóval, üzletemberrel alakítanak ki szakmai kapcsolatot); c) egymással személyesen találkozhatnak a program során megvalósuló és a határon túli tehetségek számára is nyitott tréningek, szakmai találkozók, konferenciák, kísérő programok alkalmával; d) közösen, kiscsoportokban, párokban innovációs tevékenységgel kapcsolatos mikro-projekteket valósítanak meg; e) az info-kommunikációs technológia alkalmazása révén számítógép, és smart eszközök segítségével kommunikálhatnak egymással közös mikro-projektek megvalósítása során. A kapcsolatépítés során főként az info-kommunikációs eszközökön, videóüzeneteken keresztül a hazai tehetségek kortárs mentorként önkéntes munkában támogathatják, informálhatják határon túli társaikat.

PROFESSZOROK AZ INNOVATÍV FIATALOKÉRT

Szerző:

Dr. Koncz István
Professzorok az Európai Magyarországiért
Egyesület

Első szerző e-mail címe:
elnok@peme.hu

Lektorok:

Dr. Riesz Mária
Pünkösdi Teológia Főiskola
(Magyarország)

Dr. Tariszka Éva
Budapesti Gazdasági Egyetem
(Magyarország)

| |
|--|
| Koncz István (2018): Professzorok az innovatív fiatalokért. <i>Különleges Bánásmód</i> , IV. évf. 2018/1. szám, 89–91. DOI 10.18458/KB.2018.1.89 |
|--|

Absztrakt:

Jelen tanulmányban a Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület (PEME) Professzorok az innovatív fiatalokért programját mutatjuk be, mely az NTP-PKTF-17-0016 pályázat keretében valósult meg.

Kulcsszavak: innováció, tehetség

Diszciplína: pedagógia

Abstract

PROFESSORS FOR YOUNG INNOVATORS

At this paper, we show on the 'Professors for Young Innovators' program of the Association of Professors for European Hungary, which realized in the frame of NTP-PKTF-17-0016 project.

Keywords: innovation, talent

Discipline: pedagogy

2003. márciusában 103 tudós, pedagógus, orvos, mérnök szándéka nyomán indult el, a mára a legtöbb felsőoktatási intézményben szakmai képvisellel bíró szervezet, a Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület (PEME). A PEME abból a társadalmi igényből született, hogy több ezer reál- és humán értelmiségi szakmapolitikai területen szeretne bekapcsolódni a jövő tervezésébe és építésébe.

A PEME Alapszabálya és a kialakult gyakorlat szerint az európai és a magyar értékek kapcsolataira, közvetítésére és bemutatására koncentrálnak elsősorban, különféle munkaformákon keresztül. Az Egyesület alkot, kidolgoz, átvesz, közvetít, véleményez és minősít, közkinccsé tesz alapvető értékeket.

Az Egyesület saját tevékenysége lényegében elválaszthatatlan tagjainak sokirányú értékteremtő tevékenységétől, ami részben a szervezeten belül történik, részben a szervezet befogadja, „importálja”, és közvetíti, terjeszti, népszerűsíti a tagok és csoportjaik által elért eredményeket. Itt is fontos kommunikációs feladatsor lép be, hogy a szervezetben jelen lévő és fejleszhető tudásbázis aktivizálása, hasznosítása, közkinccsé tétele megtörténhessen.

A mára megizmosodott alapvető munkaformák a következők: alapkérdések koncepcionálása, kutatások, életesélyekkel, jövőtervezéssel kapcsolatos konferenciák interneten folytatott viták, országos és területi konferenciák, szűk körű és szélesebb szakmai bázist érintő szakmai viták, fiatal kutatók felkészítése a tudományos életre (12 PhD-konferencia és kötet), a sikeresebb személyes hatásra és az élet(újra)kezdésre, valamint a különös helyzetű fiatalokkal foglalkozók felkészítése a körükben folytatandó speciális tevékenységi formákra.

A szervezet tagjai – akadémikusok, professzorok, tanárok, mérnökök, orvosok, kutatók – európai és nemzeti értékek mellett tették le a voksot, akik az értelmiség megteremtésében meghatározó szerepet játszanak. Külön érdekessége a szervezetnek, amelyben jelenleg 51 akadémikus is tevékenykedik, hogy sok fiatal tagja van.

Programösszefoglaló

A Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület (PEME), “ Professzorok az innovatív fiatalokért” címmel, indított az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő által támogatott egyéves programot 2017. július 1-től (pályázati azonosító: NTP-PKTF-17-0016).

A „Professzorok az innovatív fiatalokért” szakmai program 2018. június 30-ig tart, amelyet – küldetése szellemében – kettős céllal szervez a PEME, mint a legnagyobb országos értelmiségi támogató és érdekvédelmi szervezet. Elsődleges célja a 14-20 éves korosztály önmenedzselő, konfliktuskezelő-megoldó, innovációs és vezetői készségeinek fejlesztése, ugyanakkor célja a 16-35 éves korosztály számára önmenedzselést, önhatástudatot, sikeres ön-prezentációt, innovatív gondolkodást, s a társadalmi felelősségvállalásra motiválást és szocializációt is biztosítani.

Mindkét programelem megvalósításába határon túli fiatalok (Újvidékről és Szlovákiából) bevonására is került. A résztvevők az ön-menedzselést (azon belül a stratégiai tervezést, időmenedzsment eszközeit, személyiségbeli sikertényezőket, s kapcsolati tőke felmérést, benyomásmarketinget, siker- és kudarckezelést, konfliktusmegoldást stb.), az innovációs készségeket (azon belül a kreativitást és a prezentációs technikákat), illetve a vezetői készségeket (feladat meghatározás és kiosztás, csoportszervezés, motiválás, döntés, interperszonális konfliktusmegoldás, stb.) egyéni, páros, kiscsoportos feladatok révén gyakorolják.

A személyiségfejlesztés játékos önismereti gyakorlatokon keresztül valósult meg, mely gyakorlatok az innovatív tevékenységgel kapcsolatos önismereti, önértékelési, ön-konfliktusmegoldási fókusszal rendelkeznek (pl. Alkalmas vagyok-e innovatív tevékenységre? Mik az erősségeim, melyek a gyenge oldalaim ezzel kapcsolatban? stb.).

Az innovációs környezet által támasztott kihívások során keletkező problémák esetében filmklub jellegű találkozókat szervezésére került sor (felvezető előadással, filmnézéssel és megvitatással).

A programba bevont 212 fiatal neves külföldi gazdasági szakember interaktív előadása és tréneri tevékenysége segítségével ismerkedik meg a az innovációs környezet sajátjaival és résztvevőivel. Ennek eredményeképpen a bevont fiatalok lehetőségeket kapnak közvetlenül is konzultálni a téma nemzetközileg ismert szaktekintélyével.

A pályázatban a PEME szakmapolitikai műhelyeiben tevékenykedő vezető szakemberek közül 6 mentor vesz részt, akik közvetlen formában 2-2 (összesen 12) fő 16-35 év közötti bevont fiatallal tartják a kapcsolatot (érzékenyítik őket a témára, szakmai és személyi támaszt

nyújtanak, szakmai kapcsolatrendszerükkel is támogatják, s felkészítik őket a prezentációs feladatok ellátására); közvetett formában pedig a bevont 14-20 éves korosztályt is segítik.

A 16-35 éves korcsoportba tartozó fiatalok által megvalósított projekt kiemelt tartalmi elemként kezeli a társadalmi felelősségvállalást. Alkalmazott tevékenységek, módszerek: előadás meghallgatása a társadalmi felelősségvállalásról, vázlat készítése egy fiktív cég vállalati társadalmi felelősségvállalási lehetőségeivel kapcsolatban. A programba bevont 14-20 éves korosztály számára a 16-35 éves korosztályba tartozóknak kell érvelniük a társadalmi felelősségvállalás szükségességéről, fontosságáról és lehetőségeiről. A 14-20 éves korosztály számára pedig előadások, esetismertetések, s tréningek során a mentorok által irányítottan, általuk eljátszott esetjátékok révén szembesülnek a társadalmi felelősségvállalás jelentőségével.