

Kutatók a kiterjesztett tehetségfejlesztésért

("Nevelési kihívások kezelése a felsőoktatásban" – 2.)

Szarvas, Pilot – konferencia előadásainak szöveghű kiadása

*Lektorálták: Dr. Borbély Attila
Dr. Dávid Imre
Dr. Koncz István*

Tartalomjegyzék:

HARSÁNYINÉ PETNEHÁZI ÁGNES: TEHETSÉGGONDOZÁS A GYAKORLATBAN, A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ARANY JÁNOS TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAMJA – DE – PSZICHOLÓGIAI DOKTORI ISKOLA..	3
DULEBA NIKOLETTA :A GYERMEKVÉDELEM TEHETSÉGEI – DE, HTDI PSZICHOLÓGIA PROGRAM	10
SZABÓNÉ BALOGH ÁGOTA: INTERAKTÍV LEHETŐSÉG - EREDMÉNYES KÉPESSÉGFEJLESZTÉS – DE, PSZICHOLÓGIAI DOKTORI ISKOLA.....	15
LESTYÁN ERZSÉBET: KÉPESSÉG- ÉS TANULÁSI STÍLUS FEJLESZTÉS AZ ISKOLÁBAN – DE, PSZICHOLÓGIAI DOKTORI ISKOLA.....	19
KÓS NÓRA: A „ÉNKÉP” A DIFFERENCIÁLT OKTATÁSBAN – DE, PSZICHOLÓGIAI DOKTORI ISKOLA	23
TÓTHNÉ GACSÁLYI VIKTÓRIA: AZ ÉRZELMI KÉPESSÉGEK, AZ AFFEKTÍV MENTALIZÁCIÓ ÉS A KORTÁRSKAPCSOLATOK ÖSSZEFÜGGÉSEI GYERMEK- ÉS SERDÜLŐKORBAN – DE, PSZICHOLÓGIAI DOKTORI ISKOLA	30
GÁL ANIKÓ: AZ ÉRTELMI FOGYATÉKOS TANULÓK SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉSÉRŐL A XX. SZÁZAD KÖZEPÉN MAGYARORSZÁGON - PTE BTK OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM DOKTORI ISKOLA	36
FARKAS PÉTER: MOMENTUMOK SZATHMÁRY LAJOS PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGBŐL ÉS A SZABADMŰVELŐDÉS IDŐSZAKÁBAN BETÖLTÖTT SZEREPÉBŐL – ELTE, PPK NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA	42

„A tehetség odafigyelés és gondozás nélkül olyan, mint a csiszolatlan gyémánt a bányában”

(Ismeretlen szerző)

BEVEZETÉS, TEHETSÉG TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

A különleges adottságokkal rendelkező embereket az érdeklődés középpontjába állították már történelmünk kezdetétől fogva. Az ókorban maga tehetség szó még nem jelent meg, de már tisztelték, megbecsülték vagy akár isteni eredetűnek tekintették a kiemelkedő képességekkel rendelkező egyéneket. Az ókori görögök az igazán kreatív, megszállott embereket ethusziaszmosznak (isteni örültségnek) is nevezték. A kínai Tang dinasztia idejében a tehetségesnek (koraérettség, jó emlékezőképesség, kez ügyesség, magas szintű írás, olvasás) vélt embereket már egész kisgyermek koruktól kezdve külön nevelésben részesítették. A középkort nem hiába nevezték „sötét középkornak”, hiszen a tudást, különleges képességekkel rendelkező egyéneket üldözték, megbélyegezték, hogy az ördöggel cimborálnak, mivel az ellenkezett az egyház tanításával. A reneszánsz idejében újra előtérbe került a tehetségek megbecsülése, ez megmutatkozik a művészetek terén elért eredményekben, ránk hagyott tárgyakban, eszmékben. A kiemelkedő képességekkel rendelkező emberek támogatása ebben a korban nagy szerepet kapott mind állami, mint magán formában. Elismerték a szellemi tevékenységet, de ez nem csak a zsenialitásban, hanem annak ellenpólusaként is megjelent a támogatók, az emberek gondolkodásában (örültekként, neurotikusként, introvertált személyekként tekintettek rájuk) a tehetségekhez való viszonyban (Páskuné Kiss, 2002, Gyarmathy, 2006).

Galton volt az első, aki tudományos alapokra próbálta helyezni a tehetségről való gondolkodást és felfogást. Elméletében az öröklődésre helyezte a hangsúlyt. Terman 1921-ben kezdődő longitudinális vizsgálatában több ezer tanuló életének alakulását követte nyomon, azt feltételezve, hogy a magas intelligencia jelenti a tehetséget. Az 1950-es évekig a tehetségek kiválasztása Terman elmélete alapján történt. A későbbi kutatások rámutattak, hogy az intelligencián alapuló azonosítás nem pontos, önmagában nem elegendő, más tényezőktől is függ, így az egyén személyiségétől, környezetétől. Guilford 1950-ben elkészült intelligencia-szerkezet modellje áttörést jelentett a intelligencia kutatás történetében, és innen kezdve különböztetjük meg az egy és többtényezős modelleket. A tehetség történet tudományos megközelítésében nagy hatást váltott ki a szputnyik-sokk jelensége, mely középpontba helyezte a kreativitást és annak vizsgálatát. Az 1970-es évek végére a tehetség pszihometriai megközelítés nem teljes mértékben írja le a tehetség komplexitását. Ez utat mutatott a kognitív pszichológia oldaláról történő megközelítésre. A XXI. század kutatásai több komponensű tehetségfogalmakat, modelleket hoznak létre, specifikusan vizsgálva a tehetség megnyilvánulásának lehetőségeit (Tóth, 1996, Páskuné, 2002, Gyarmathy, 2006, Balogh, 2006).

1. A TEHETSÉG FOGALMA ÉS TEHETSÉG MODELLEK

Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakozott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagot messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni (Harsányi, 1988).

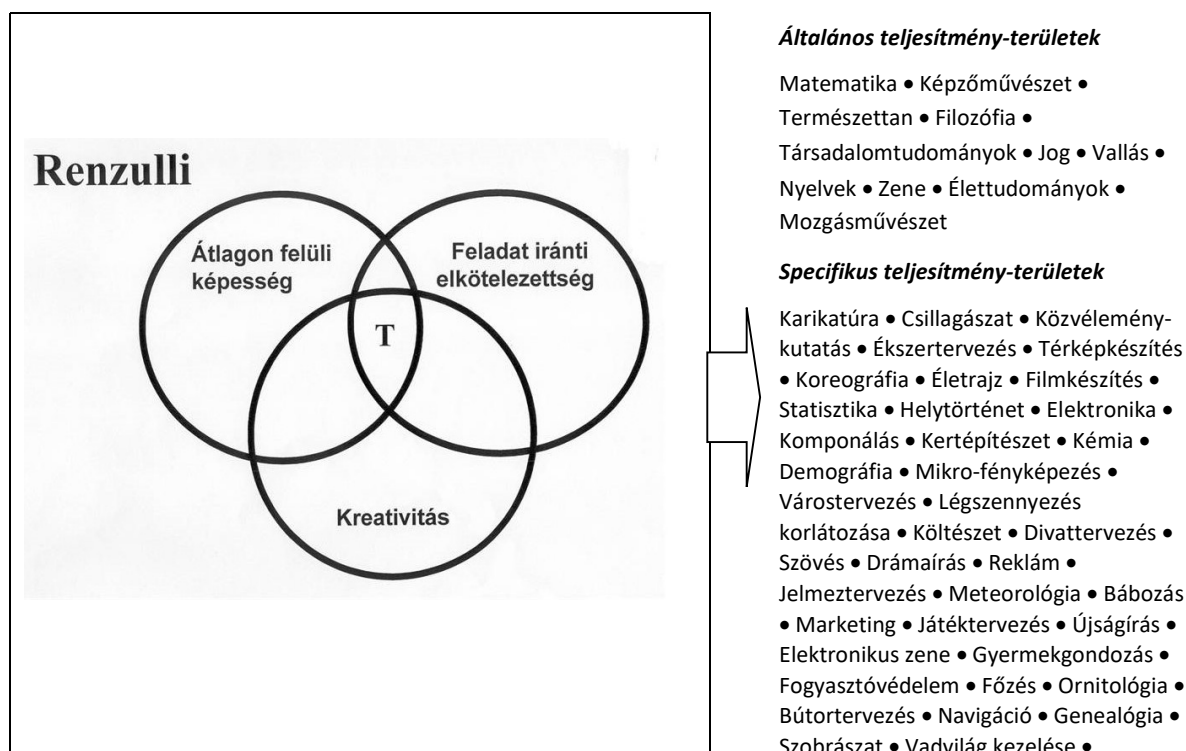
1.1. Egytényezős modellek

Kezdetben az intelligenciát tekintették a tehetség jellemzőjének. Spearman 1904-es elméletében az általános intelligenciát vizsgálta központi tényezőként, „g” szimbólumként illette. Thurstone 1938-ban hét elsődleges intelligencia-komponenst különített el: szókinccs folyékonyága, verbális felfogás, számolási képesség, memória, indukció, térbeli percepció képessége, percepció sebessége, ezek hasonlóságot mutatnak a Gardner féle többszörös intelligencia felfogással. Cattel 1943-ban folyékony és kikristályosodott intelligencia fogalmát vezette be a tehetségkutatásban. Termann 1922-ben kezdett el egy longitudinális vizsgálatot, melyben részt vevő embereket gyerekkoruktól halálukig vizsgálta. Az azonosítás gyerekkorban az IQ alapján történt, mely esetben 135, vagy e felett kerülhettek be a kutatásba (Balogh, 2004, 24.o). Guilford 1950-ben végzett vizsgálatának köszönhetően megjelentek a többtényezős modellek (Balogh, 2004).

1.2. Többtényezős modellek

A tehetség fogalmát, összetevőit és komplexitását több kutató elemezte. Renzulli több modellt készített a tehetség komponenseiről: első modellje az 1978-as Gazdagító triád modell, melyet 1981-ben továbbfejlesztett a Forgóajtó modell-ként, majd 1985-ben az egész iskolára kiterjedő gazdagító modellt alkotott (1. ábra) (Renzulli, 1978, 1981, 1985).

A tehetség olyan viselkedésformákból áll, amelyek az emberi vonások három alcsoportjának interakcióját tükrözi, ez a három alcsoport az átlagon felüli általános és / vagy specifikus képességek, magas fokú feladat iránti elkötelezettség és kreativitás. A tehetséges viselkedést felmutató emberek azok, akik ezekkel a jegyekkel rendelkeznek, vagy ki tudják őket fejleszteni, és azokat az emberi teljesítmény bármilyen potenciálisan értékes területén hasznosítják. Azok az egyének, akik rendelkeznek ilyen interakcióval vagy képesek annak kialakítására a három terület között, az oktatási lehetőségeknek és szolgáltatásoknak széles skáláját igénylik, és ez utóbbiak gyakran hiányoznak a normál iskolai programból (Renzulli, 1985, 28.o, Balogh, 2006, 115. o.).



1. ábra: Renzulli-modell (Balogh, 2006, 115.o.)

1978-as modellje (1. ábra) lett a legáltalánosabb, ahol szerinte három komponense van a tehetségnek:

- Átlagon felüli képességek, mely általános és speciális képességeket foglal magába.
- A feladat iránti elkötelezettség az egyén lelkesedését jellemzi.
- Kreativitás: ötletgazdagság, rugalmasság, nyitottság

Gardner 1983-ban a Frames of Mind c. könyvében a sokoldalú intelligencia vizsgálatát mutatta be, melyet 1991-ben a The Unschooled Mind c. könyvében hét egymástól független képességterületet különít el.

Sokoldalú intelligencia elmélet képességterületei:

- logikai-matematikai,
- nyelvi,
- testi-kinesztitikus,
- térbeli,
- zenei,
- interperszonális,
- intraperszonális (Gardner, 1983, 1991).

Tannenbaum (1983) tehetségelméletében öt tényező: az általános képességek, a speciális képességek, a nem intellektuális tényezők, a környezeti tényezők és a szerencse egymásra hatása alakítja ki a tehetséget. Ezt az öt komponenst egy 5 ágú csillagként ábrázolja, melynek metszete jelenti a tehetséges embert.

A további kutatásokban a tehetséghez tartozó komponensek interakcióját vizsgálták. Ennek alapján Mönks (1992) kiegészítette Renzulli modelljét a környezeti tényezőkkel: családdal, iskolával és

társakkal. A három alappillér, melyek már Renzullinál is megjelentek: átlag feletti képesség, feladat iránti elkötelezettség, kreativitás, és ezek metszéspontjában a tehetséges személyiség áll. A környezeti komponensek közül a család kiemelkedő szerepet kap, hiszen a szülők biztosítják gyermekeik számára a nyugodt, biztonságot, kiegyensúlyozott légkört. A kortársak szintén meghatározó szerepet kapnak a tehetséges gyerekek életében. Az iskola abból a szempontból igen fontos, hogy felismerje a tehetségfejlesztés fontosságát, felismerje és azonosítsa a tehetségigéreteket (Mönks - Knoers, 1997).

Czeizel 1997-ben továbbfejlesztette Mönks elméletét, és vált a hazai tehetségkutatás egyik meghatározó modelljévé. Czeizel genetikai adottságai az általános értelmi, a speciális mentális, a kreativitás, és a motivációs. Ezek mellett négy környezeti tényezőt – család, iskola, társadalom, kortárs csoportok – összetevőjeként határozza meg a tehetséget. Plusz faktorként jelenik meg a „sors”, mely értelmezése szerint a megfelelő élettartamra, egészségre és szerencsére vonatkozik (Gyarmathy, 2006).

Gagné 1990-ben dolgozta ki első modelljét, melyben a szunnyadó tehetséget az adottságokkal, az emberekkel vele született képességekkel teszi párhuzamban. Ezt a modelljét továbbfejlesztette 2008-ban. Számos elképzelés létezik, és azok gyakran ellentmondanak egymásnak, a tudósok csaknem minden, az adottságról szóló vitában megemlítenek egy bizonyos dichotómiát. Implicit vagy explicit módon elismerik a különbséget az 'adottság' ('giftedness') biológiai gyökerekkel rendelkező korai megjelenési formái és a teljesen kifejlődött felnőtt 'adottság' ('giftedness') között. A tudósok ezt a különbséget olyan fogalompárokkal próbálják kifejezni, mint lehetőség/megvalósulás, alkalmasság/teljesítmény, valamint ígéret/beteljesülés.

Az Adottság és Tehetség Differenciált Modellje (DMGT) azért jött létre, hogy kihasználja ezt a különbséget; ez lett az alapja a két kifejezés differenciált meghatározásának.

A 'GIFTEDNESS' (adottság) kiemelkedő természetes képességek, úgynevezett hajlamok birtoklását és használatát jelöli legalább egy képesség területén, egy olyan szinten, ami az egyént korosztályának legalább felső 10%-a közé helyezi.

A "TALENT" (tehetség) kiemelkedő ismeretbeli fölény módszeresen kifejlesztett képességeit jelöli, az úgynevezett kompetenciákat (tudás és készség) az emberi tevékenység legalább egy területén, olyan szinten, ami az egyént korosztályának azon legalább felső 10%-a közé helyezi, akik aktívak, vagy aktívak voltak az adott területen.

Ezekből a definíciókból az derül ki, hogy minkét koncepció három jellemzővel rendelkezik: (a) mindkettő emberi képességekre utal; (b) mindkettő normatív, abban az értelemben, hogy mindkettő olyan egyéneket céloz meg, akik a normától vagy átlagtól eltérnek; (c) mindkét individuális csoport 'nem normális' a kimagasló viselkedés miatt. Ezek a közös vonások segítenek megérteni, mért keveri össze őket rendszeresen annyi laikus és szakember is. Mindkét meghatározás pontos becslések előfordulásával, vagyis az érintett populáció felső 10%-ával konkretizálja a 'kiválóság' jelentését. Ebből a két meghatározásból egyszerűen megfogalmazhatjuk a tehetségfejlesztés menetét: lényegében megegyezik az adottság (gift) tehetséggé (talent) alakulásának lassú folyamatával. Ez a három összetevő, adottság (giftedness), tehetség (talent) és a tehetségfejlesztési folyamat alkotja a három alap összetevőt a DMGT-n belül. Két további összetevő egészíti ki a tehetségfejlesztés elméletét: az intraperszonális katalizátor és a környezeti katalizátor (Gagné, 2011b, 1.o.).

A modellt 32 tehetséggondozó szakember értékelt, véleményezte. A következőkben néhány kiemelt gondolatot írok le ezekből a elemzésekből.

Összességében mégis az az érzésem, hogy a szerző túl keményen bánt az amerikai tehetséggondozó programok felelőseivel. A programok nem adhatnak „mindenkinek mindent” mert az azokat megalkotó emberek is saját kultúrájuk részét képezik (Freeman, 2011, 85.o).

Gagné cikke egyedi perspektívát kínál a méltányossági kérdés megvitatásában. Bár a DGMT tanítási célokra megfelelő modell marad, ki kell egészíteni a diákoknak nyújtandó érzelmi támogatással. A számítógép-támogatott tanítási módszerek bevezetése segíthet a tanároknak feladataikban, több időt hagyva számukra arra, hogy a diákok érzelmi szükségleteivel is foglalkozhassanak (Luzzo – Gobet, 2011, 123.o.)

Balogh László egyetért Gagné definíciójával, annak hat alkotóelemeivel, mely mindegyike elengedhetetlen része a tehetséggondozásnak.

1. dúsított tanmenet/képzési program;
2. világos és kihívást jelentő kiválósági cél;
3. szelektív hozzáférési kritériumok;
4. szisztematikus, rendszeres gyakorlás;
5. az előre haladás rendszeres és objektív értékelése;
6. személyre szabott – és gyorsított tempójú – ütemezés (Balogh, 2011, 50.o.).

Bármennyire értékes Gagné modellje a méltányosság problémájára nem ad megoldást. Magyarországon megoldás lehetőségeként egy összetett azonosítási módszert dolgoztunk ki, mely az Arany János Tehetségprogram keretein belül működik.

2. AZ ARANY JÁNOS TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM

A Kormányprogram alapján az Oktatási Minisztérium kidolgozta az Arany János Tehetséggondozó Programot, hogy esélyt teremtsen a leszakadó térségek felzárkóztatására. A program keretében minden évben jó képességű, tehetséges, a nyolcadik osztályt befejező gyermek nyer felvételt és elhelyezést neves, kiemelkedő eredményekkel rendelkező gimnáziumokban és kollégiumokban. Itt – a négy gimnáziumi évet megelőzően- előkészítő évfolyamon lesz lehetősége a diákoknak az esetleges tudásbeli és kulturális különbségeik leküzdésére, a szükséges tanulási módszerek elsajátítására, valamint az egyetemi, főiskolai felvételre, továbbtanulásra való felkészülésre. A program speciális elemei- tanulásmódszertan, önismeret, kommunikáció-az ötéves képzés során valósulnak meg.

Miért fontos például az érzelmi és a társas készségek fejlesztése? Ennek legalább két oka is van. Az egyik, hogy a magányos farkasok ideje lejárt, tudományos sikert csak csapatban, csoportban, teamben, más területek szakembereivel érhető el. Az egymásra utaltság felismerése a feltétele az együttműködési készségek (kommunikáció, konfliktuskezelés, stb.) fejlesztésére való motiváltságnak.

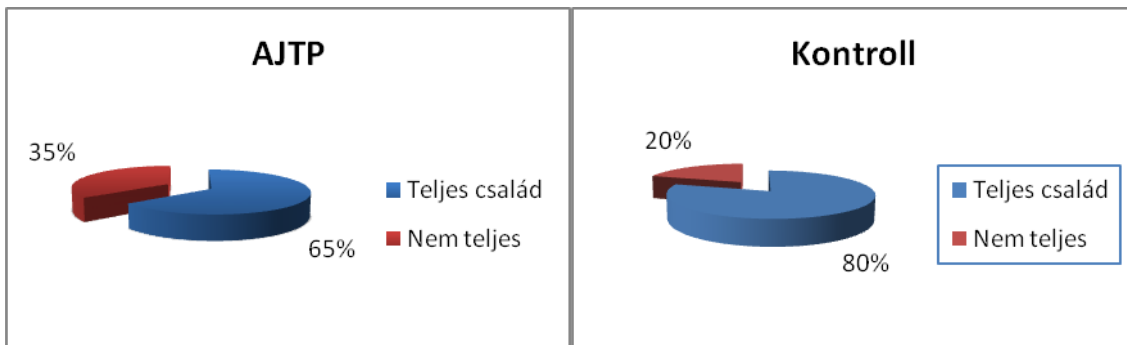
A másik ok a lassan már közhelynek számító tény, hogy kiemelkedő intelligencia, illetve magas intellektuális képességek nem megbízható előrejelzői a későbbi beválásnak, kiemelkedő teljesítményeknek, amelyeket a tehetséges gyerekektől remélünk. Számos más, nem intellektuális tényező játszik szerepet a tantárgyi eredményességben és főleg a későbbi sikeres életben, amelyet újabban az érzelmi vagy szociális intelligencia fogalma alatt foglalnak össze. Az érzelmi és szociális intelligencia személyes és társas képességek sorából áll, amelyek közül a legtöbbet fejleszteni lehet. A tehetségesek osztályában működő „minél jobb teljesítményre törekvés” normája döntő szerepet játszik az önfejlesztésben, önirányításban. A tanulók e közegben arra törekszenek, hogy társaik szemében növeljék értéküket, s ehhez közvetlenül a jó tanulmányi eredménye, közvetve pedig a hatékony tanulási technikákon keresztül vezet az út. Ezért fontos a tanulási technikák, módszerek fejlesztése a tehetséges gyerekeknél. Az önismeret, az önértékelés, az érzelmi tudatosság, optimizmus, a függetlenség és a társas felelősségtudat azok a tényezők, amelyek az önmegvalósítás legjobb előrejelzői. Szükségünk van az önismeretre, hogy ez által kezünkbe vehessük életünk irányítását. Ha ismerjük erősségeinket, gyengeségeinket, azokat a forrásokat, amelyek örömet adnak és azokat, amelyek bánatot okoznak, akkor lehetőségünk van választani.

Az önismereti csoportfoglalkozásokon helyet kap a 9. évfolyamon az ismerkedés, a készségek és képességek megismerése, a kreativitás fejlesztése. Az önismeret mellett a társismeret is fontos, a kapcsolatok fejlesztése szempontjából. A következő évfolyamon tovább folytatódik az énkép és testkép vizsgálata, a nyilvános és rejtett tulajdonságok felfedezése, az énkép-éniidealizáció feltérképezése. A szorongás, a stressz, a félelem vizsgálata és a megküzdési stratégiák megbeszélése. Az iskolában lehetséges konfliktusforrások összegyűjtése, majd a különböző konfliktusok kezelésének gyakorlatai. A 11. évfolyamon előkerül az empátia, mint fogalom, majd az empatikus képesség fejlesztésének lehetőségei. A tanulóknak a tapasztalatok hatására kialakult sztereotípiák feltárása, feloldásának módja, az előítélet kialakulásának jellemzői, az előítéletes viselkedés és magatartás következményei. A csoport fogalma, fejlődése, a csoport pszichológiai jellemzői, norma, szerep, struktúra, kohézió. Együttműködés és versengés a csoportban, kommunikáció, információáramlás. Az utolsó évben a legfontosabb a továbbtanulás, a pályaválasztás lehetőségei, az identitás, a családi értékek és szerepek integrációja.

3. A VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

A vizsgálatunkat a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában, három egymást követő évben végeztük 13. évfolyamos tanulókkal az ország hét iskolájában. Kontrollcsoportként normál tantervű, nyelvi tagozatos 13. évfolyamos osztályokat választottunk ugyanazokban az iskolákban. Azért választottuk a nyelvi tagozatos osztályokat, mert ha csak látens is, mindenképpen tehetséges tanulóknak tekinthetjük őket is, nagyon jó tanulmányi átlagokkal. A vizsgálatunk szempontjából azt is fontosnak tartjuk, hogy az osztályokat tekintve a pedagógusok 70-80%-a azonos, tehát az AJTP-ben tanító tanárok közel háromnegyede tanít a nyelvi tagozatos csoportokban is. A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában résztvevő osztályok szociometriai sajátosságait, a tanulók társas pozícióját, a csoportra jellemző kohéziót hasonlítottuk össze a kontrollcsoport ugyanezen sajátosságaival. A vizsgálatban résztvevő tehetséggondozásban részesülő gyerekek száma 559 fő. A kontrollcsoportokban résztvevők száma 581 fő. Összesen 1140 gyerek vett részt a vizsgálatban.

Az AJTP és kontrollcsoport tanulói között nagymértékű az eltérés a *családi állapot és a szülők iskolai végzettsége* tekintetében a háttérkérdőív tanúsága szerint. Az AJTP-sek 65%-a él teljes családban, míg a kontrollcsoport 80 %-a (2. ábra). 15%-al több gyerek él a kontrollcsoporthoz viszonyítva instabil családban.



2.ábra: Család struktúrája az AJTP és kontroll osztályok tekintetében

Hipotézisünk szerint :

1. A Komplex Tehetségfejlesztő Program, és főként az „Aranyosi blokk” a fejlesztők szándéka szerint a gyerekek személyiségének fejlesztésében leginkább az interperszonális viszonyokra, személyközi érintkezésekre, kommunikációra gyakorol hatást. Feltehetően felértékelődnek a társas kapcsolatok, elemi szükségletté válik a kapcsolati tőke, a biztonság érzése és az együttesség öröme.
2. A 13. évfolyam végére ezek az osztályok magas koherenciájú, összetartó, feladatközpontú, teljesítményre irányuló közösség jegyeit viselik magukon. Mindezek biztosítják mind az egyén, mind a csoport számára a megfelelő háttérrel a jó teljesítményhez. Úgy véljük, hogy pozitívabb változások történnek ezekben az osztályokban a hasonló korosztályú csoportokkal való viszonyítás eredményeként is. Bár nem longitudinális, hanem keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk, úgy gondoljuk ez a megállapítás így is érvényes, hiszen a csoport alakulásakor a körülmény mindkét csoport esetén (AJTP, kontroll) teljesen azonos volt. Arra gondolunk itt, hogy a megyék egyik legjobb gimnáziumaiba a nyelvi tagozatra és a tehetséggondozó programra is a legkülönbözőbb általános iskolákból nyertek felvételt a gyerekek, akik egymás számára ismeretlenek voltak, intézményesen létrehozott osztályok alakultak.
3. Azt feltételezzük, hogy az AJTP-ben a magas kohézió, a közösségi és érzelmi élmények együttesen ellensúlyozzák az osztályban a magányosságot, a marginalizálódást, amely összefüggésbe hozható a jó közérzettel.

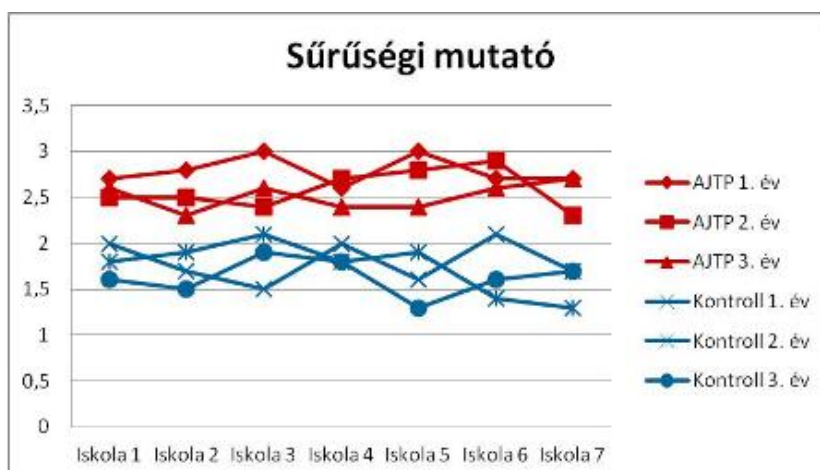
A vizsgálat módszere

A társas viszonyok mérésére a Mérei- féle többszemponú szociometriát alkalmaztuk, amely a csoportszerkezetet meghatározó tényezők között fontosságot tulajdonít a csoportban betöltött funkcióknak és állandósult szerepeknek is. Így a többszemponú szociometria a csoport, mint szociálpszichológiai egység jellemzésére alkalmas. Ebben a szociometriai kérdések tehát a rokonszenvre, bizalomra, népszerűsége, a szervezési kérdésekre, az intelligenciára terjednek ki. A szociometria pedagógiai felhasználása igen elterjedt, mivel egyaránt alkalmas közösségek vizsgálatára, konfliktusok megelőzésére, közösségfejlesztési és szervezési megoldások segítésére, valamint az egyén jellemzésére, akinek viselkedését nagymértékben meghatározza a csoportszerkezetben elfoglalt helye. A csoportkommunikáció iránya a szociometriai kapcsolatoknak megfelelően alakul, erre mintázódik a hírek terjedése, amelyért a hálózat láncalakzatai a felelősek, a normák alakítása és változtatása, amely a csillag formájú alakzatokban történik. A kommunikációs lehetőségek hatást gyakorolnak a csoport teljesítményére és a közérzetre is, a hatékonyság azonban függ a feladat természetétől.

A szociometriai elemzésekből átfogó képet kaphattunk az osztályok interperszonális viszonyairól, a csoporttagok közötti kommunikációról, információáramlásról, viszonyrendszeréről. A szociogramok alapján megállapíthattuk, hogy mind a negyvenkét osztály szerkezete az életkornak megfelelő, egyik osztály sem volt strukturálatlan, vagyis halmaz, vagy laza szerkezetű. Azt azonban megállapíthattuk, hogy a tehetséggondozásban résztvevő osztályok fejlettebb szerkezeti struktúrát mutatnak, mint a kontrollcsoportok. Az AJTP-s osztályokban főként tömb és többközpontú szerkezetet tudunk azonosítani, míg a kontroll csoportokban találoztunk egyközpontú, széles peremű szerkezettel.

Az összehasonlítás egyik fontos mutatója a kohézió. A kohézió a csoport tagjainak együvé tartozását, szolidaritását jelenti. Megmutatkozik a „mi” attitűdben, az együttes tevékenységben, való részvételben. A magas kohézió sok együttes élményt, közös szokásokat, hagyományokat jelent. Mindezt többféle mutatóval fejezzük ki, ennek egyike a sűrűségi mutató, mely a kölcsönös kapcsolatok és a csoporttagok számának hányadosa. Megmutatja, hogy egy személyre hány kölcsönös kapcsolat jut. Minél magasabb ez a mutató, annál több kapcsolat van a tanulók közt. Stabil közösségről akkor beszélhetünk, ha ez a mutató 1

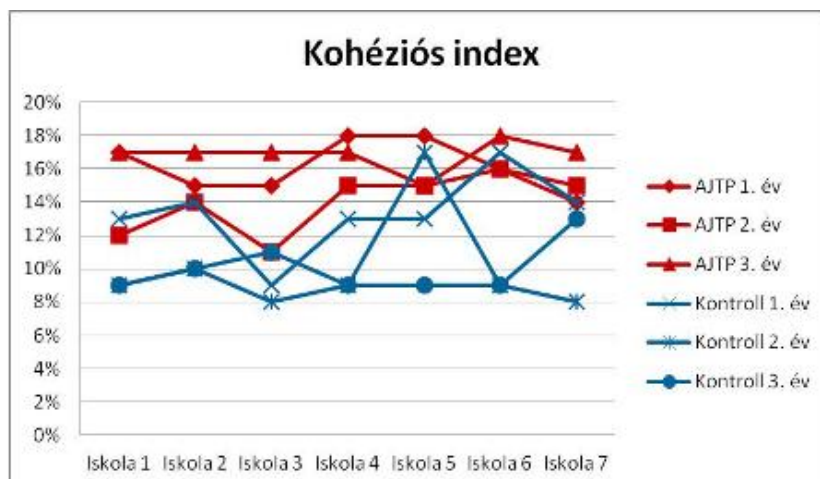
fölött van. A következő diagramon ezt a mutatót hasonlíthatjuk össze az AJTP-s és a kontroll osztályok között (3. ábra).



3. ábra: Sűrűségi mutatók összehasonlítása három év viszonylatában

A diagram jól illusztrálja az eredményeket, hogy minden osztály meghaladta az átlagot, de a tehetséggondozós osztályokban jóval magasabbak ezek az értékek a kontrollcsoportokkal való összehasonlításban is. A kontrollosztályokban magasabb a párok, a klikkek, a magányos, vagyis a kapcsolat nélküli gyerek száma és aránya.

A szociometria másik fontos mutatója a kohéziós index, amely azt jelzi, hogy a lehetséges kölcsönös kapcsolatok hány százaléka realizálódott. Átlagértéke 10-13, e fölött magas kohézióról beszélünk.



4. ábra: Kohéziós index összehasonlítása három év viszonylatában

Összehasonlítva a két csoportot, megállapíthatjuk, hogy az AJTP-s osztályok egy- két értéktől eltekintve mindenhol túlszárnyalják a kontroll osztály eredményeit. Az ilyen csoportokat nagyfokú összetartás, szolidaritás, empátia jellemzi, akik képesek a nagy együttes tevékenységre. Teljesítményvezérlésű, feladatorientált csoportok jellemzőjeként nagyon értékes ez a mutató. 10% alatt (legtöbb kontroll osztály) a közösség nem szolidáris a tagjaival, nem jellemző az együttes öröme, sok a magányos, marginális helyzetben lévő gyerek, így nem várható együttes, nagy teljesítmény sem a csoporttól.

A vizsgálatunk eredménye, alátámasztja a hipotézisünket, miszerint a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában résztvevő osztályok valóban tipikus teljesítmény- és feladatvezérlésű csoport jegyeit hordozzák magukon, mely kedvezően hat az egyéni személyiségfejlődésre is. Szervezett, kiegyensúlyozott, harmonikus közösségek képe rajzolódott ki előttünk, akikre jellemző a tolerancia, segítőkészség, empátia, ami ellensúlyozza a magányosságot, a marginalizálódást. Jól mozgósítható, öntevékeny közösségekről beszélhetünk, ahol magas a kohézió, a kommunikáció, információ áramlása megfelelő, így a csoport tagjai elégedettek.

SZAKIRODALOM

Balogh László (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Balogh László (2006): *Pedagógia pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.

- Balogh László (2011): Elmélet és gyakorlat egy fogalmon belül. In: **Balogh László**, *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esély egyenlőség szemszögéből. F. Gagné tehetségfejlesztési modelljének elemzése*, Génusz könyvek 25., Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. <http://genuszportal.hu/content/genusz-konyvek-25> letöltve. 2012. 07. 31.
- Freeman, J. (2011): Óhaj a tehetségekért. In: **Balogh László**, *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esély egyenlőség szemszögéből. F. Gagné tehetségfejlesztési modelljének elemzése*, Génusz könyvek 25., Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. <http://genuszportal.hu/content/genusz-konyvek-25> letöltve. 2012. 07. 31.
- Gagné, F. (2011): Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0 https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:3TGeGZpSH6IJ:gifted.tki.org.nz/content/download/1402/8460/file/Building%2520gifts%2520into%2520talents%2520-%2520brief%2520overview%2520of%2520the%2520DMGT.pdf+Building+gifts+into+talents:+Brief+overview+of+the+DMGT+2.0&hl=hu&gl=hu&pid=bl&srcid=ADGFEESiewdn6AYIDjTDiAq25UFIty1csuiqTVkHpOiW06jVhIeVZXbhny5P5f5G_9CAfSo94oEpd7Q4Z_zZG4g9hu18C8qq8-zYj55gi1tUdhXQkA-9yso0MW3eT19AapFDVTvLlj-7I&sig=AHIEtbRnUI7EkbyIMTqThnecmEXAyc3_8w letöltve: 2012.07.31.
- Gagné, F. (2011a): Tehetségfejlesztés az oktatásban és a méltányosság kérdése a tehetséggondozás terén az esélyegyenlőség szemszögéből. In: **Balogh László**, *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esély egyenlőség szemszögéből. F. Gagné tehetségfejlesztési modelljének elemzése*, Génusz könyvek 25., Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. <http://genuszportal.hu/content/genusz-konyvek-25> letöltve. 2012. 07. 31.
- Gagné, F. (2011b): *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0.*
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intellegences.* Basic Books, New York.
- Gardner, H. (1991): *The Unschooled Mind: How Children Think and how Schools should Teach.* Basic Books, New York.
- Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Harsányi István (1988): *A tehetség kis kalauza.* Pest Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Luzzo, D. – Gobet, F. (2011): Az érzelmek elhanyagolt fontossága. In: **Balogh László**, *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esély egyenlőség szemszögéből. F. Gagné tehetségfejlesztési modelljének elemzése*, Génusz könyvek 25., Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. <http://genuszportal.hu/content/genusz-konyvek-25> letöltve. 2012. 07. 31.
- Mönks, F. J. – Knoers, A. M. P. (1997): *Ontwikkelingspsychologie.* (7 th ed.) Assen, Van Gorcum.
- Mönks, F.J. (1992): Development of gifted children: The issue of identification and programming. In Mönks, F.J., Peters, W.: *Talent for the Future.* Van Gorcum, Assen/ Maastricht.
- Páskuné Kiss Judit (2002): A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra. In Dávid Imre, Bóta Margit, Páskuné Kiss Judit: *Tehetségkutatás.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Renzulli, J. S. – Reis, S. M. – Smith, L. H. (1981): *The Revolving SoorIdentification Model.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. – Reis, S. M. (1985): *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978): *What makes giftedness? Reexamining a definition.* Phi Delta Kappa.
- Tannenbaum, A. (1983): *Gifted Children: Psychological and educational perspectives.* New york,
- Tóth László (1996): *Tehetség-kalauz.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

1. „ALULELLÁTOTT (UNDERSERVED) TEHETSÉGESEK”

Tanulmányomban egy olyan tehetségpopulációval, a hátrányos helyzetű, gyermekvédelmi gondoskodásban nevelkedő tehetséges gyermekekkel és fiatalokkal foglalkozom, akik gyakran csak átlagos vagy átlag alatti teljesítményt mutatnak az iskolában, esetlegesen viselkedési rendellenességeik lehetnek, nehezebben kerülnek azonosításra, és kis létszámban jutnak el a tehetséggondozó programokig. A tehetségesek gyakran nem jutnak hozzá a tehetségük kibontakozásához, fejlődésükhöz szükséges oktatási feltételekhez. A szakirodalomban a '80-as években jelent meg először az „underserved, alulellátott” kifejezés, amely az előbb említett feltételek és lehetőségek tekintetében a különösen hátrányban lévő csoportokra vonatkozik. Az „aluteljesítő” jelző helyett a manapság használatos „alulellátott” kifejezéssel a gyerekek nem megfelelő teljesítményéről a *gyerekekkel való nem megfelelő törődésre* tevődött át a hangsúly. Ilyen ellátatlan tehetséges alcsoportokba tartoznak az óvodáskorú tehetségesek, az aluteljesítők, a lányok, a tanulási zavarral küzdők, a szociálisan hátrányos helyzetűek, a kulturális kisebbségi vagy etnikai csoporthoz tartozók (Gyarmathy, 1998)¹. Egy gyermek vagy fiatal több területen is lehet hátrányos vagy ellátatlan, így egy roma származású, ügyesen rajzoló leány helyzete többszörösen megnehezített.

A szakellátás rendszerébe kerülő gyerekek családjá általában rossz szociális háttérrel rendelkeznek, a szülők a gyermekeiket elhanyagolják. Sokszor a szülők alkoholproblémával küzdenek, kapcsolati nehézségeik lehetnek, vagy mentális megbetegedésükkel veszélyeztetik a gyermekek egészséges személyiségfejlődését. Iskolázottságuk általában alacsony, egzisztenciális körülményeik bizonytalanok, életkörülményeik leromlottak. Gyakoriak a felbomlott családok, a gyermekek száma nagy, és kisebbségi etnikumhoz tartoznak. Ezen családok gyermekei még az *iskolai megfeleléshez szükséges alapokat sem kapják meg*.

Az alacsony szociokulturális háttér igen kedvezőtlenül hat arra, hogy a tehetségek megmutatkozzanak. Külföldi vizsgálatok szerint a különböző tehetséggondozó programokban az etnikai kisebbségek jelentősen alulreprezentáltak (Zappia, 1989)². A gyakorlat azt mutatja, hogy az azonosított tehetséges gyerekek többsége magas szociokulturális háttérből kerül ki. Ők inkább megkapják a kiemelkedéshez szükséges anyagi és egyéb támogatást, lehetőséget.

A gyermekek fejlődését hátráltatják

Az anyagi javak hiánya: az állami gondozásba kerülő gyerekek testi, lelki és értelmi fejlődését visszaveti a szűkölködés. A családgondozók a háztartásokban sokszor nem találnak élelmiszert, így a gyermekek alultápláltak, szomatikusan kortársaikhoz képest gyengébben fejlettek. A szülők sokszor az orvos által előírt gyógyszereket sem tudják kiváltani, a gyerekek gyakran küzdenek megfázásos megbetegedésekkel, mivel nem mindig áll a családok rendelkezésére elegendő tüzelőanyag, otthonuk hideg, nyirkos. Ruházatuk nem mindig az életkoruknak és nemüknek megfelelő, megjelenésük, személyes higiéniájuk kifogásolható.

Ingerszegény környezetben nőnek fel, nincsenek fejlesztő (sőt alapvető) játékaik, könyveik, tanszereik, nem tehetik meg, hogy külön órákra járjanak, s ezek következtében mentális fejlődésük kortársaikhoz viszonyítva elmaradottabb. Az élményszerzés terepe szűkebb, a digitális-kommunikációs technika kevésbé elérhető számukra. Mobiltelefonnal egyre több család rendelkezik, de számítógép kevés családban fellelhető. Ahhoz pedig, hogy megmutatkozzanak a jobb képességek, különösen fontos a látóhatár szélesítése, az érdeklődési kör tágítása.

Mint már említésre került, *gyengébb képességekkel* rendelkeznek, nem kevésszer átlag alatti intellektusúak, vagy mentálisan retardáltak – jellemzően a nem megfelelő életkörülmények, környezeti hatások következtében. Már a születést megelőző időszakban (a prenatális szakaszban) hátránnyal indulnak. Az anya érzelmei, betegségei, élményei, táplálkozási szokásai, életmódja mind hatással vannak a születendő magzatra. Veleszületett adottságaik sem mindig kedvezők az iskolai előmenetel, a tehetségesség szempontjából. Az alacsonyabb képességszintek megléte helyett a figyelem fókuszába a *fejlődési potenciálok* kell, hogy kerüljenek, mert lehetséges, hogy az ingerszegény környezet hátraveti

¹ Gyarmathy, É. (1998): Tehetség és tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek. *Magyar Pedagógia*, 98(2), 135-153.

² Zappia, I. A. (1989): Identification of gifted Hispanic students: A multi-dimensional view. In: Maker és Schiever (szerk.): *Critical issues in gifted education* (Vol. II.) PRO-ED, Austin. 19-26.

képességeiket, de jobb környezeti feltételek mellett elmaradásukat könnyen behozhatják, sőt kitűnhetnek az átlagból.

Ismeret - szókincs hiánya, verbális – szekvenciális - elemző gondolkodás hatékonyságának hiánya: Bernstein (1972)³ korlátozott, kidolgozott kód elmélete alapján levezethető, hogyan alakul ki az eltérő gondolkodásmód, eltérő kultúra. A korlátozott kód a nyelvi elemeknek, a verbalitásnak a korlátozott használatát jelenti. A kidolgozott kód a verbalításra épít, összetett mondatok használatát, színes, nyelvi elemekben gazdag kifejezésmódot jelent. Az alacsony szociokulturális családokban a verbalitás korlátozott, az információt gesztusokkal, mimika segítségével adják át. Az általános iskolai tanítók kidolgozott kódot használnak, így a korlátozott kódot tanult gyerek már az iskola első osztályában lemarad(hat). A sikerességhez pedig jó verbális képességek kellenek, az állásinterjúkon, a státuszszerezésben a nyelv kidolgozott, hatékony használata előnyt jelent.

Tanulás-tudás értékének hiánya: a legnagyobb hátrányt talán azon tényezők jelentik, amelyek a családok értékrendjéből fakadnak. Ezekben a családokban *a tudás, a tanulás nem jelent értéket* (Van Tassel-Baska, Willis, G. 1987)⁴. Megérthetjük ennek okát, ha a Maslow-i szükséglet hierarchiára gondolunk. A piramis legalsó szintjén az alapvető élettani szükségletek mint pl. az éhség, szomjúság foglalnak helyet. A következő szinten a biztonság, és védelem szükséglete áll. A kognitív szükségletekkel (tudni, érteni, megismerni) csak az ötödik helyen találkozunk. Aki egy kicsit is jártas a motivációs rendszerekben, az tudja, hogy a piramis különböző szintjein található szükségletek csak akkor lépnek fel, ha az alattuk lévő szükségletek legalább részben kielégítettek. Ez az elmélet magyarázatot ad arra, hogy miért nem fontos valaki(k) számára a tudás megszerzése, az esztétikum, az önmegvalósítás, amíg ő és családja éheznek, fázik. Másrészt a szociokulturálisan hátrányos családokban az iskola, az oktatás, az intellektualitás iránti attitűd inkább visszahúzó hatással bír, és nem segíti a tehetséges gyerekeket. Nehéz kitörni a társadalmi meghatározottságból. *A tánc, az ének, a zene szeretete, szépsége* elfogadottak, míg pl. az idegen nyelv tanulás nem elismert a körükben. Az éneklés terén sok szegénysorban felnövekvő gyermek jeleskedik, amelynek hátterében a szülők zene-szeretete, zeneisége áll, s már egész kicsi korban (szenzitív periódusban) elkezdődik a zenével való megismerkedés, a „művészetre nevelés”. Elmondható az is, hogy az éneklés gyakorlása nem igényel semmilyen anyagi háttérrel. A hangszeres zenélésnek sincs akadály, bármilyen egyszerű használat tárgy (pl. ceglédi kanna) vagy természetben talált anyag (kavics, fűzfa síp) hangszerül szolgálhat (Gyarmathy, 2010)⁵.

Konstruktív megküzdési stratégiák hiánya: azok a családok, akik egyik napról a másikra élnek, gyakran tehetetlenül sodródhatnak, beletörődnek a helyzetükbe. A gyerek nem lát mintát a tenni tudás és tenni akarás terén (Gyarmaty, 2010)⁶. A kiemelkedő teljesítményhez adaptívabb, fejlettebb megküzdési módok kellenek. Ha a szülők alacsonyan iskolázottak, vagyis *a tanulásban sikertelenek* voltak, nehezebben érvényesülnek, s a kudarcok hatására inkább a *védekező megküzdési stratégiákat* preferálják. Ezek az *éretlen coping* stratégiák, családi minták pedig áthagyományozódnak a családok fiatalabb tagjaira, s a gyerekek is inkább mentsvárakat, magyarázatokat keresnek életmódjukra, mintsem tanfolyamokon fejlesztenék készségeiket, képességeiket, növelve így esélyeiket a „kitörésre”. Az előzők viselkedésmintáiban rögződött tehetetlenség, gyenge, maladaptív megküzdési módok javarészt automatikusan átadódnak, ám a pozitív pszichológia figyelme újabban a „*tanult sikeresség*” fogalmára tevődik át. Reményeink szerint egyre többen vannak és lesznek olyan egyének, akik túljutva szüleik kudarcán, megfelelő kihívásokkal szemben (ahol képesség- és feszültség szintjük optimális) küzdenek, ezáltal megtapasztalják az elégedettség, hozzáértés és hatékonyság pozitív érzését (Csíkszentmihályi, 1998)⁷.

2. ELŐNYÖK ÉS HÁTRÁNYOK, SIKEREK ÉS KUDARCOK

Ornstein (1970)⁸ úgy véli, hogy bizonyos kultúrák inkább bal, vagy jobb agyfélteke orientáltak. *A keleti kultúrák hajlanak a jobb agyféltekei működésre, így nem csoda, hogy a szakellátásban nevelkedők*

³ Bernstein, B. (1972): *Class, Codes and Control*. Routledge Kegan Paul, London.

⁴ Van Tassel-Baska, I.-Willis, G. (1987): A three-year study of the effects of low income on SAT scores among academically able. *Gifted Child Quarterly*, 31, 169-173.

⁵ Gyarmaty, É. (2010): *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

⁶ U.o.

⁷ Csíkszentmihályi, M. (1998): *Addig éltek, amíg meg nem haltak*. Kulturtrade Kiadó, Budapest.

⁸ Ornstein, R. (1972): *The Psychology of Consciousness*. Freeman, San Francisco.

inkább a jobb agyféltekei működésnek megfelelő *vizualitás, téri képességek, képzelőerő, zeneiség, érzelmek, mozgás, humor* terén jeleskednek. A szakellátásban nagy százalékban nevelkednek cigány származású gyerekek, akik gyengébbek a beszédet, írást, olvasást, számolást illetően, de érdeklődnek a mozgásos-zenei-vizuális tevékenységek iránt. Az iskolai készségekben, az analízáló gondolkodásban elmaradnak társaiktól, az iskolai tanítás pedig „szerencsétlenül” a bal agyféltekéhez kapcsolódó elemző, szekvenciális gondolkodásmódot helyezi előtérbe. Ha az oktatási intézmény értékelése szerint nem felelnek meg az iskolai elvárásoknak, hamar úgy érezhetik, hogy a tanulás nem nekik való, s iskolai sikertelenségük az élet többi területére is kihat. Testi-lelki egészségük veszélybe kerül, a tanult tehetetlenség állapotába kerül(het)nek, ami nyugtalansághoz, indulatokhoz vezet. Energiáikat olykor haszontalan vagy negatív cselekedetekben vezetik le, sodródóvá, kallódóvá, a deviancia irányában kiszolgáltatottakká válhatnak, a bennük rejlő potenciálok kiaknázatlanul maradnak.

A nevelőcsaládokban, lakás- vagy gyermekotthonokban nevelkedő gyerekek és fiatalok ötletesek, újtók, kreatívak, szeretik a humort. Jók lehetnek az irodalom, színjátszás, tánc, képzőművészet, zene, sport terén (Gyarmathy, 2010)⁹. A későbbiek során számba veszek néhány közismert és kevésbé ismert, de kiemelkedő tehetségű fiatalot, akik nem véletlenül az előbb említett művészetekben értek el sikereket.

Speciális „s” faktor

Gardner (1983)¹⁰ „többszörös intelligencia” elmélete az átlagot meghaladó speciális képességekről szól: a nyelvi, zenei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, szociális-interperszonális, intraperszonális intelligenciák függetlenek egymástól, de interakcióban vannak. A tehetséges fiatalok esetében megfigyelhető, hogy több (tudomány)területen is kimagasló eredményeket érnek el. Vannak, akik a színházi életben, festészetben, költészetben egyaránt élen járnak.

Akikre büszkék lehetünk

Jó néhány évvel ezelőtt éppen egy tehetségkutató műsor keretein belül ismerte meg az ország a népszerű énekesnőt, Oláh Ibolyát. Nyíltan vállalja, hogy állami gondozásban, csecsemőotthonban, majd a tiszadobi gyermekotthonban nőtt fel. Öntevékenyen kezdett el énekelni és gitározni. Mára több szólólemeze platinalemez minősítést kapott, színházban és filmben is szerepelt már, miniszteri elismerést kapott, több díj tulajdonosa. A sportban is kipróbálta önmagát, az MTK élvonalbeli csapatában két alkalommal kezdőjátékosként szerepelt. A vele készült interjúkból, cikkekből kiderül, hogy óriási tehetsége mellett lelkileg (túl)érzékeny, többször került már hullámvölgybe. Nehéz körülmények között nőtt fel, számos csalódás érte, ám ennek ellenére a könnyűzenében szép sikereket ér el. Nagy valószínűséggel eddig elért céljai annak is köszönhetőek, hogy volt mellette egy ember, „Anyácska”, aki segítette, támogatta a nehéz időkben. Pszichológiai szempontból stabil és erős kötődések kellene ahhoz, hogy az egyén megfelelően tudjon teljesíteni és működni. Egy, az énekesnővel készített mélyinterjú készítésével végigkövethetnénk a pályáját, a rögös út szépségeit, nehézségeit, a tehetség megmutatkozásának első jeleit, lépéseit.

Káli-Horváth Kálmánt a képzőművészet 9 éves kora óta foglalkoztatta. Egy irodalom órán piros pontért kellett egy történet fiatal hőstét lerajzolnia. Meglepő módon első próbálkozásra könnyen ment. Nem gyerekes rajzolás volt, hanem kidolgozott, szép, precíz munka. Ettől kezdve izgalmat és kihívást jelentett mindennek a lerajzolása, és megfestése. Beiratkozott az általános iskola rajzsakkörére, ahol egy művész tanárának az izgalmas, karakteres személyisége nagy hatással volt (felehetően a motiválására és) későbbi képzőművészeti gondolkodására. Később három társával a tiszadobi gyermekvárosban önképzőkört alakítottak. Egymást támogatva, ugyanakkor egymással versengve dolgoztak. Még saját műtermet is kaptak, ahol reggeltől estig bíbelődtek a rajzaikkal, festményeikkel. Megkapták a fejlődéshez szükséges feltételeket, ugyanakkor elegendő szabadságot is. A helyi könyvtárat is rendszeresen látogatták, a régi nagyok műveit nézegették. Kálmán jellemzően akrilt használ, a portré műfaja, és a táncos motívumok állnak legközelebb hozzá. Párhuzamosan magyar tanárának biztatására országos versmondó versenyeken indult, ahol dobogós helyezéseket ért el. A nagyközönség a '96-os „Ki mit tud?” döntőjéből ismerheti. Ezután epizód szerepet kapott a Nyíregyházi Móricz Zsigmond Színházban, majd a Duna Televízióhoz került, ahol egy tematikus cigány lapot vezetett, bemondóként, és műsorvezetőként dolgozott. A Karaván Színház Stúdióban tanított és játszott. Porcelánfestő szakmát, majd főiskolai diplomát szerzett televíziós szerkesztő-riporter szakon. 2003 óta a Magyarországi Roma Galéria Egyesület elnöke. 2007-ben Dániában drámaművészeti vendégtanárként dolgozik. 2008-ban az Európai Parlament

⁹ Gyarmaty, É. (2010): *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

¹⁰ Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.

gyakornoka. Utóbbi időben ő a társadalmi felzárkóztatásért felelős államtitkár szóvivője¹¹. Rendkívül sokoldalú, színes egyéniség. Több művészeti ágban egyaránt kimagasló tehetségként tartjuk számon.

A most 19 éves Rézműves Izsák egy színházlátogatásnak köszönhetően kezdett el érdeklődni a színjátszás, a parkett iránt. Nevelőcsaládja pénzt és időt nem kímélve segíti karrierjét, verseny táncol. Oktatási intézményében, és a különböző tánciskolákban gyakorolja a modern táncokat, a klasszikus balettet. A mindennapos edzésekkel, külön órák látogatásával bizonyítja elszántságát. Diákolimpián, Európa Bajnokságon, klubközi versenyeken igen szép helyezéseket ér el. A színészet iránt is érdeklődik, színtársulatban szerepel. Hihetetlen alázattal, és fegyellemmel fordul a tánc, a művészetek felé.

A kiragadott példákon túl számos gyermekvédelemben felnövekvő tehetséges fiatal pályafutását sorolhatnám, elemezhetném. A személyiségi jogokat figyelembe véve, név nélkül említhetnék még jó néhány fiatalot, akik pl. az ökölvívásban, lovaglásban (díjugratásban), hangszeres zenélésben (trombitálás), festőművészetben, előadó művészetben tevékenykednek.

Vannak, akik a művészetben, alkotásokon keresztül szabadítják fel tudattalan tartalmaikat, élik ki ösztönkésztetéseiket. Ekkor az élmények társadalmilag elfogadható formában tudnak megjelenni. Többen vizsgálták már az alkotás – traumafeldolgozás, tárgyvesztés – szublimáció összefüggéseit. József Attila, Mozart vagy Csontváry életútjáról és alkotópályájáról több hazai szerző (Nemes Lívია, Varga Zsuzsa) tanulmányaiban olvashatunk.

A krízist átélten jelen esetben gyerekek és fiatalok traumáik feldolgozásához, kapcsolataik rendezéséhez a tünetek, problémák súlyossága miatt időnként mentálhigiénés szakember, pszichológus, pszichiáter általi segítségnyújtás válhat szükségessé, de kevésbé súlyos esetekben a festészetben, sportban, zenélésben is „kiélhetik” belső feszültségeiket. Nagy valószínűséggel a fent említett hírességek, és még ma is a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő tehetségek a hobbijukon, munkásságukon keresztül dolgoznak/dolgoztak fel kora gyermekorri traumákat, fiatalkori sérüléseket, veszteségeket, fájdalmakat.

3. ÖSSZEZÉS

A hátrányos, halmozottan hátrányos gyerekek lemaradásokkal érkeznek a különböző intézményekbe. Szocializációjuk hiányos, kirekesztettek, beilleszkedési nehézségeik vannak. Ezen problémák legtöbbször iskolai sikertelenségben, és/vagy magatartászavarokban, viselkedésszabálytalanságokban nyilvánulnak meg. A tehetséggondozó programoknak, rendezvényeknek köszönhetően pozitív elismerésben, sikerélményekben lehet részükhöz. Iskolai teljesítményük javul, személyiségük pozitív irányban változik, motiváltabbá válnak.

A szociokulturálisan hátrányos tehetséges gyerekek az átlagosnál ingerkeresőbbek, így a korai fejlesztés nemcsak a képességek fejlődését segíti, hanem a viselkedési problémákat is megelőzheti (kallódás, deviancia veszélye). Elmondható, hogy a korai felismerésnek, az azonosításnak, *diagnosztikának*, valamint a *tehetséggondozásnak* egyaránt nagy szerepe van. A mindennapi gyakorlatban – sajnálatos módon - kevés eszköz áll rendelkezésre a szabálytalan tehetségek azonosításának és fejlesztésének. A megfelelő közeg, a *család* felelőssége, áldozatvállalása is meghatározó. A *társak* tanuláshoz, fejlődéshez való attitűdje szintén lényeges. A hatékony *iskolai* tehetséggondozásnak a kognitív és metakognitív képességek fejlesztésén túl az érzelmi háttér megteremtésére is koncentrálnia kell. Ezek a gyerekek az átlagosnál sérülékenyebbek, zaklatottabbak, több nehézséggel küzdenek. Az erős oldal, gyenge oldal fejlesztése mellett a megfelelő légkör biztosítása, a szabadidő strukturálása az iskola fő feladata (Balogh, 2010)¹². Megkíván, hogy a tehetséggondozás a személyiségfejlesztésre is odafigyeljen, a tehetségesek önismeretét, adaptációs-, társas-, és kommunikációs készségeit, viselkedéskultúráját is fejlessze. Javallott az egyéni bánásmód, az egyéni képességek szerinti fejlesztés.

A szakirodalmat áttekintve elmondható, hogy a különleges képességeken túl az érzelmi érintettség, érdeklődés, a kreativitás, az intrinzik és extrinzik motiváció, a szabadság, a fegyelem és a segítő, támogató környezet (mentor, modellszemélyek, személyes kapcsolat pl. egy tanárral) is szükséges a tehetség kibontakozásához.

SZAKIRODALOM

Bernstein, B. (1972): *Class, Codes and Control*. Routledge Kegan Paul, London.

Csikszentmihályi, M. (1998): *Addig éltek, amíg meg nem haltak*. Kulturtrade Kiadó, Budapest.

Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.

¹¹ A művészekről összegyűjtött anyag részben internetes forrásokból, részben személyes elbeszélésekből származik.

¹² Balogh, L. (2010): *Erősségek és gyenge pontok a magyar tehetséggondozásban c. előadás*. Eötvös Géniusztudományok Konferencia, Nyíregyháza.

Gyarmaty, É. (2010): *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Gyarmaty, É. (1998): Tehetség és tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek. *Magyar Pedagógia*, 98(2), 135-153.

Ornstein, R. (1972): *The Psychology of Consciousness*. Freeman, San Francisco.

Van Tassel-Baska, I.-Willis, G. (1987): A three-year study of the effects of low income on SAT scores among academically able. *Gifted Child Quarterly*, 31, 169-173.

Zappia, I. A. (1989): Identification of gifted Hispanic students: A multi-dimensional view. In: Maker és Schiever (szerk.): *Critical issues in gifted education* (Vol. II.) PRO-ED, Austin. 19-26.

Hivatkozás konferencia-előadásra

Balogh, L. (2010): *Erősségek és gyenge pontok a magyar tehetséggondozásban c. előadás*. Eötvös Géniuszt Nyitókonferencia, Nyíregyháza.

Internetes források

<http://www.romagaleria.hu/kalihorvathkalman.html#>

http://hu.wikipedia.org/wiki/Ol%C3%A1h_Ibolya

1. BEVEZETÉS

Napjaink tanítás, tanulási folyamatába, és a képességek fejlesztésébe egyaránt sok új, innovatív módszert vezettek be. Egy olyan módszert szeretnék bemutatni a pedagógusok számára, amely interaktív, multimédiás, informatikai lehetőségek, programok felhasználására hívja fel a figyelmet, új pedagógiai módszerekkel ismerteti meg. A számítógép egyrészt a pedagógus órára való felkészülését, másrészt az óra megtartását is segítheti. Ugyanakkor a tanulók otthoni tanulását is megkönnyítheti. A digitális anyagok akár tanórán, akár otthon tanulás vagy játékos formában is megjelenhetnek a gyerekek mindennapjaiban. A pedagógiai kutatások a kreativitás, az analitikus, algoritmikus, problémamegoldó gondolkodás, az emlékezet, a figyelem, a feladatvállalás és az önbizalom növekedésében is hasznosnak tartja a számítógép szerepét a tanulás, a tanítás és a fejlesztés folyamatában.

Az informatika a fejlesztés során megjelenhet az osztálytermekben, tehát az iskolában, mint oktató, kutató szereplő. Ilyenkor a számítógép által vezérelt oktatást nem csak az informatika órákhoz, hanem más tantárgyi területekhez is célszerű hozzákapcsolni. A fejlesztés nemcsak az iskolában, hanem akár e-learning módszerrel is megvalósítható. Ebben az esetben a szülőknek nagyon fontos szerepük van. Ez megjelenhet irányítás, dicséret, felügyelet, ösztönzés formájában is. Az informatika túlzott használata veszélyeket is rejt magában. Figyelni kell a gyerekek társas érintkezéseire, kapcsolataira is (elfordul társaitól, magányossá válik, sok ismeretlen beszélgető partnert talál az interneten stb.). (Szabóné, 2010, 170 p)

A digitális, interaktív multimédiás tananyagoknál, lehetőségeknél fontos, hogy a felhasználó számára újdonságot, érdekességet, a téma újszerű megoldását tartalmazza. A programozott oktatás révén a tanuló a kapott információt értelmezi, alkalmazza, a program pedig új ismeretet, feladatot ad és értékeli a válaszokat.

Hazánkban egyre elterjedtebb a játékos informatika, a Logo-pedagógia (megalkotója Seymour Paper); illetve a Cohen pedagógia (Rachel Cohen francia professzor nevéhez fűződik) alkalmazása, amelyek kiemelten kezelik a számítógép bevonását az oktatási, fejlesztői, tanulási folyamatban. A Logo-pedagógia a játékos informatikán alapul, olyan környezetet ("mikrovilágot") teremt a gyermekek számára, hogy saját maguk szinte észrevétlenül, kényszer nélkül juthatnak új ismerethez. A pedagógus ilyenkor nemcsak irányítja a munkát, hanem együtt dolgozik a gyerekekkel. Egyik legnagyobb előnye ennek a pedagógiának, hogy a végeredmény mindig egy önálló, egyéni alkotás (rajz, animáció, hang, szöveg stb.). A számítógép pontos, fegyelmezett használata mellett lehetőség van más megoldások keresésére, még a hibából is új ismeretre tehetnek szert. A Logo-környezet a fogyatékos gyermekek oktatására is alkalmas. Ezen pedagógia hatására a kisgyermekeknek a kreativitásban, az analitikus gondolkodásban, a feladatvállalásban, az önbizalom területén mutattak ki pozitív irányú változást. A Cohen-pedagógia fontosnak tartja a gyermeki képességfejlesztést, melybe segédeszközként be kell vonni az informatikai eszközöket. Egyik fontos elve, hogy már az óvodában is jelenjen meg a betűvilág (erre az elvekre épülő szoftver a Mesevilág), az azt hordozó taneszközök, melyek teljes mértékben a gyermekek napi tevékenységéhez kapcsolódjanak. A módszer növeli a hatékonyságát a globális, az anilázáló-szintetizáló olvasástanításnak, fejlődik a gyermekek kreativitása.

Ha digitális fejlesztésről van szó érdemes megemlíteni az MMM-projektet (Miniweb - Multilingue - Maxi Learning, azaz Mini-web, Többnyelvűség, Maxi tanulás). Igaz ez nem a fejlesztő szoftverekről szól közvetlenül, de közvetett formában jó példa az informatika szélesebb körű lehetőségeire. A projekt Párizsi székhelyű, amely a nemzetközi interaktív együttműködést, információ cserét, képességfejlesztő tanulási környezetet megvalósítását jelenti, ahol a gyermek és a pedagógus e-mail segítségével tartja a kapcsolatot. Ezt a módszert még ritkán alkalmazzák. A gyerekek az internet segítségével, írnak, olvasnak, rajzokat, fotókat cserélnek egymással, függetlenül, hogy melyik országban élnek. A projekt célja egy, nemzetközi közösség (MMM-galaxia) létrehozása gyermekek, pedagógusok, szülők számára egyaránt. Ezáltal lehetővé teszi a kognitív képességek, a szociális és technikai képességek fejlesztését, a kommunikációt, az információk fogadását és cseréjét, valamint elősegíti az ismeretszerzést, a tudásanyag gyarapítását. (Kőrösné, passim)

Ezen pedagógiai irányzatok alapján számos fejlesztő szoftver áll a pedagógusok rendelkezésére, amely segíti a munkájukat. A digitális tananyagok felhasználásához számítógépes környezetre van szükség, amely történhet tantermi vagy otthoni tanulás során. A legtöbb fejlesztő szoftver számítógép elé ülteti a tanulókat, de adott esetben kivetített (projektoros) módszerrel is beépíthető a fejlesztési folyamatba. A jó multimédiás oktatóprogram biztosítja a gyermekek számára, hogy a tananyag megismerése, feldolgozása megfelelő

ritmusban, tagolásban történjen. Ezen szoftverek segítségével elsősorban a kognitív folyamatokban lehet a legjobban, legkönnyebben vizsgálni a gyermekek fejlődését. A program személyre szabottan alkalmazva, felhasználóbarátként, a megértés különböző módjai, sorrendje, fajtái szabad kombinálásával képes a fejlesztésre, a hatékonyabb, könnyebb, érdekesebb tanulás érdekében. A digitális tananyagok a gyermekek oldaláról közelítik meg az oktatási folyamatot. A tanulók számára kis egységekre célszerű bontani a feldolgozandó anyagot, igazodni kell az egyéni tanulási tempójához, a tudásszintjének megfelelő példákat kell adni neki, lépésről lépésre ellenőrizni és tesztelni a feladatok megértését, teljesítését. Ezen szoftverek több érzékszervére is irányulnak a gyermekekre, így jobban érvényesülhetnek a különböző kognitív stílusok és tanulási preferenciák. Fontos, hogy a program megjelenése motiváló, érdekes, esztétikus legyen, illeszkedjen az emberi agy információfelvevő és rögzítő mechanizmusához az ismeretanyag közvetítése során. Így az új tudás megszerzése sokkal hatékonyabb, növeli a kreativitást. Lehetőség van az egyéni és csoportos tanulásra is. A multimédiás tananyagok felhasználása során nincsen szükség komolyabb informatikai ismeretekre. Vigyázni kell, hogy ne legyen túl bonyolult a képernyőoldalak közötti navigálási rendszer, illetve a program egyéb részei. (Forgó, Hauser, Kis, 2001; Kőrösiné, 2002, Szabóné, 2010)

Az interaktivitás elsősorban a felhasználó által történő választás lehetőségét kínálja fel a tanulók számára. Mint az előzőekben olvasható, ez megjelenhet akár egy oktatóprogramban, akár egy interaktív táblás feladatban. Az interaktív táblás feladat elkészítéséhez sok idő, kreativitás szükséges, de a tervezett anyagokat újra fel lehet használni akár módosítással vagy anélkül. A pedagógus nincs helyhez kötve, a táblánál tarthatja óráját. A táblák több módon is használhatóak, nem csak a speciális táblaszoftverekkel, hanem bármely számítógépes program is megjeleníthető rajta, és megvalósítható segítségével sok multimédiás lehetőség. Az interaktív tábla alkalmazásával a pedagógus szakíthat a hagyományos tanítási, óraszervezési folyamattal, segíti a különböző munkaformák alkalmazását, azok használatával a tanulók önállóan képesek a tanulásra, a tudás megszerzésére.

Az internet szintén egy lehetőség, amely felhasználói szintű informatikai ismeretekkel rendelkezők számára is könnyedén alkalmazható az oktatói, fejlesztőpedagógusi tevékenységük során. Sok weboldal található, amely segíti a tanulók (elsősorban általános iskoláskorú gyermekek) differenciált fejlesztését, ahol nem csak az alulteljesítőknek, hanem a tehetségeseknek is számos játék, feladat áll a rendelkezésükre.

Az informatika használata a képességfejlesztés során nagyon összetett. Egyrészt meg kell ismerni azokat a programokat, melyeket a fejlesztés során használni fognak, így egy rajzolóprogramot, egy szövegszerkesztőt, interneten való böngészést, keresést, nyomtatást, multimédiás programokat stb. Ezek segítségével tehát fejleszthetők a térbeli tájékozódásuk, koordinációs képességük, vizuális, auditív képességük algoritmikus, logikai és problémamegoldó gondolkodásuk, memóriájuk, figyelmük, koncentrációjuk, kreativitásuk, a feladatok tervezése, megvalósítása, ellenőrzése.

Az informatikai eszközökkel történő oktatás esetén fontos a megfelelő környezet és tanulásszervezés kialakítása. Az oktatás történhet számítógépes teremben vagy akár frontálisan projektoros kivetítéssel is. Egyéni vagy csoportmunkára is lehetőség van ilyenkor. Az egyéni, önálló tanulás során a feladatrendszerrel segített tanulás esetén ugyanarról a témáról különböző nehézségű és követelményszintű feladatokat, problémákat lehet adni a gyermekeknek, a csoportmunka esetén kezdetben a heterogén csoportok alkalmazását javaslom – a sikerélmény kialakulása miatt –, ha ez már sikeresen működik, homogén csoportokkal is könnyen, jól lehet fejleszteni a számítógép előtt. A játékoknak (szerepjátékoknak, versenyeknek) nagyon fontos motiváló és fejlesztő szerepük van (pl. kezdeményező képesség, rivalizálás, kockázatvállalás, kreativitás terén). A vitákat, a kutatás-felfedező módszereket javaslom az informatika valamelyik területén „tehetséges” gyermekek fejlesztésénél. A programozott oktatás során a multimédiás, interaktív eszközök, oktatócsomagok alkalmazása, illetve az internet sokoldalú használata segíti a kognitív képességek, az általános intellektuális képességek fejlesztését. (Báthory, 2000) Az intellektuális képességek közé sorolható alcsoportok: érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás. (Bábosik, 2006)

2. VIZSGÁLATOK

A doktori kutatásom az informatikai lehetőségekkel történő kognitív képesség fejlesztésének vizsgálatáról szól. Több iskolában 10-14 éves tanulók (174 fő) vettek részt differenciált fejlesztő foglalkozásokon négy éven keresztül, 5-8 osztályos korban. A kontrollcsoport szintén 174 fő.

Jelen tanulmányomban bemutatom az intellektuális képességek, tanulási erősségek bemeneti és kimeneti eredményeit. Ennek mérésére használtam Dr. Tóth László Tanulási erősségek kérdőívét. Ennek a kérdőívnek az elvi alapja Howard Gardnernek a többszörös intelligenciára vonatkozó felfogása. Véleménye

szerint az emberben többféle intelligencia létezik párhuzamosan, és korántsem szükségszerű, hogy ezek egyformán fejlettek legyenek. Hétféle intelligenciát különít el: nyelvi, logikai-matematikai, testi-mozgási, téri, interperszonális (társas), intraperszonális (személyes), zenei.

A teszt értékelése egy hét fokozatú skálán történik, mely:

1. ilyet nem tapasztaltam;
2. csak elvétve fordult elő;
3. többször is előfordult;
4. szinte minden esetben tapasztalható volt;
- N. nem áll módomban megfigyelni (Tóth, 2007, 7p).

Táblázat: Tanulási erősségek Bemeneti és kimeneti átlagai és szórásai

Tanulási erősség - fejlesztő és kontroll csoport összehasonlítása	Fejlesztő csoport (N=174)				Kontrollcsoport (N=174)				átlagok különbsége (bemenet-kimenet)	
	Bemenet		Kimenet		Bemenet		Kimenet		Fejlesztő	Kontroll
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás		
Nyelvi	1,856	0,523	2,132	0,636	1,805	0,545	1,983	0,631	0,276	0,178
Logikai - Matematikai	1,885	0,491	2,253	0,553	1,816	0,431	2,006	0,532	0,368	0,190
Testi - mozgási	1,977	0,537	2,011	0,356	1,937	0,458	1,994	0,462	0,034	0,057
Téri	2,063	0,495	2,351	0,546	2,080	0,394	2,236	0,605	0,287	0,155
Interperszonális	2,184	0,655	2,385	0,604	2,121	0,638	2,247	0,540	0,201	0,126
Intrapersonális	2,144	0,501	2,328	0,506	2,034	0,442	2,155	0,520	0,184	0,121
Zenei	1,874	0,614	1,891	0,631	1,971	0,486	1,994	0,348	0,017	0,023

A táblázatban látható a fejlesztő (kísérleti) csoport és kontrollcsoport tanulóinak az eredményei. A kísérleti csoport képességei átlagosan javuló tendenciát mutatnak: a logika-matematika képességek a legnagyobb mértékben nőttek, a bemeneti és kimeneti mérések átlagának különbsége 0,37-tel nőtt. A kontrollcsoport esetében, mindössze csak 0,19. A fejlesztő csoport téri képességének átlaga 0,287-tel nőtt, még a kontrollé csak 0,155-tel. A kontrollcsoport átlagai kisebb mértékben javultak, mint a fejlesztő csoporté. A változás mértéke láthatóan kevesebb, mint a kísérleti csoportnál.

Nagyon érdekes az interperszonális képességek változása. A társas kapcsolatok esetén a fejlesztő csoportnál 0,184-el nőtt az átlag, ami elég magasnak nőtt. Az informatikai eszközök használata, nem hogy csökkentette, hanem inkább növelte ezt a képességet. Természetesen a fejlesztő foglalkozások keretében arra is rátértem, hogy mire kell odafigyelni a számítógéppel történő tanulás, játék, internetezés esetében. Ezek tanulók az online közösségeket a csoporton belül, barátokkal alakították ki. Így a szabadidejükben is együtt játszottak az interneten illetve személyesen is.

Természetesen, nagyon sokféle eredményes módszer létezik a tanulók képességeinek - tanulási erősségeinek - fejlesztésére. Ebben a cikkemben egy olyan lehetőségre hívom fel a figyelmet, amelyben a képességfejlesztés alapja a számítógépes környezet. Az informatikai lehetőségek alkalmazásához nem szükséges informatikusnak lenni, bármely pedagógus képes lehet alkalmazni az internetet, a számítógépet, az oktatóprogramokat a munkája során, de fontos átgondolni, hogy ezeket az eszközöket, hogyan alkalmazzák, hiszen azok önmagukban nem jók, nem rosszak, hatásuk csakis a felhasználón múlik.

SZAKIRODALOM

1. Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák, különbségek. Budapest: Okker, 2000,
2. Bábosik István: A feladat, mint személyiségfejlesztő tényező, Új Pedagógia Szemle, 2006. <http://www.ofi.hu/tudastar/feladat-mint>, 2012. április 10.
3. Forgó Sándor-Hauser Zoltán-Kis-Tóth Lajos: Médiainformatika, A multimédia oktatástechnológiája, Líceum Kiadó Eger, 2001.

4. Kőrösné Mikis Márta (2009): Informatika gyermekkorban – Hazai helyzetkép, Oktatókutató és Fejlesztő intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/korosne-mikis-marta> 2009. 08.12.
5. Kőrösné dr. Mikis Márta: MMM (Mini-web, Multilingue – Többnyelvűség, Maxi-tanulás) –Európai és nemzetközi program, A koragyermekkorai oktatás jövőbeli látomása –Projekt kisgyermekek távkommunikációra épülő kapcsolattartására:
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=informatika-korosne-MMM>, letöltve: 2011.04.26.
6. Kőrösné Mikis Márta (2002): Multimédia-kalauz az általános és középfokú iskolák számára:
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=informatika-korosne-multimedia>, letöltve: 2011.04.22.
7. Szabóné Balogh Ágota (2010): Képességfejlesztő digitális tananyagok , szoftverek ismertetése (egy mikorkutatás tapasztalatai, Képességfejlesztés digitális tananyaggal In: Ildikó Pšenáková és Mező Ferenc, 69-87 p.
8. Szabóné Balogh Ágota (2010): The IT role in the development of cognitive skills, Science for Education- Education for Science, Univerzita Konstantína Filozofa v Nitre In: Ladislav Baráth, Ildikó Viczayová, Nitra, 169-177 p.
9. Tóth László (2007): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez, Pedellus, 2007. 7-10 p.

1. BEVEZETÉS

Az iskolának az egyik legfontosabb feladata a tanulók képességeinek fejlesztése. Egy-egy osztályba eltérő képességű gyermekek kerülnek, így a pedagógusok feladata az, hogy megfelelő módszereket alkalmazva fejlessze a tanulók tanulási képességeit.

Először a képesség fogalmával foglalkozunk. Lénárd Ferenc megfogalmazása alapján: a képesség az egyén olyan sajátosságainak együttese, amely megfelel egy bizonyos tevékenység követelményeinek és biztosítja e tevékenység elvégzésére az alkalmasságot. (Lénárd, 1979.) A képességben fontos a gyakorlati alkalmazás, azonban ez egy fontos kérdést vet fel. Milyen mértékben valósul meg a tanítási-tanulási folyamatban, mennyire felkészültek a tanulók elméleti ismereteiket a gyakorlatban alkalmazni? Sajnos azt tapasztaljuk, hogy az ismeretek szóbeli felidézése és gyakorlatban történő alkalmazása között nincs összhang. A tanulók egy részénél hiányoznak azok a képességek, melyek a teljesítményképes tudáshoz szükségesek. Ezért is hangzik el sokszor az a kritika, hogy az iskolákra az ismeretátadó jelző illik inkább, mint a képességfejlesztő. Mi van a háttérben? Először is a tananyag mennyisége és a rendelkezésre álló óraszám nincs összhangban, pedig a tananyag elsajátítására, rögzítésére elegendő időt kéne adni, fontos lenne a gyakorlásra szánt idő mennyiségének növelése, persze ez önmagában nem oldja meg a problémát. Ugyanis nem csak a gyakorlás hiánya az ok a képességek nem megfelelő fejlettségében, hanem a tanítási-tanulási folyamatban más problémák is fellelhetők. Emeljünk ki néhányat ezek közül:

- Az ismeretfeldolgozás folyamata nem mindig felel meg a fogalomelsajátítás pszichológiai követelményeinek
- A tanítási-tanulási folyamatban a konvergens gondolkodás a domináns, nagyobb hangsúlyt kéne kapnia a divergens gondolkodásnak.
- A tanulók problémaérzékenysége nem megfelelő, nagyobb figyelmet kéne fordítani a feladatok megértésére, elemzésére,
- A tanulási technikák kialakítása és fejlesztése nem kap megfelelő hangsúlyt a tanulási folyamatban
- A differenciálás nem mindig történik megfelelő módon és hatékonysággal

A fent említett problémák megoldása komoly kihívását jelent a közoktatás számára.

Néhány példán keresztül érdemes áttekinteni azokat a javaslatokat, melyek segíthetik a hatékonyabb képességfejlesztést. Először a tanítási-tanulási folyamat során alkalmazott gondolkodási módokat elemezzük. A feladatmegoldások esetén két gondolkodási módot különböztetünk meg, az egyik a konvergens, a másik a divergens. A konvergens gondolkodás szűkítő irányú megoldási mód, meghatározott logikai lépésekkel. A divergens, széttartó irányú. A fejlesztés oldaláról vizsgálva a divergens gondolkodás fejlesztésének egyik feltétele a gondolkodási műveletek automatizálása, emellett adjunk teret a rugalmas, hajlékonyságot igénylő feladatszituációk alkalmazására.

A felsorolt problémák között a tanulási technikák elsajátításának és alkalmazásának hiánya is említésre került. Az iskolával szemben joggal fogalmazódik meg az az igény, hogy alakítsa ki az önálló tanulás képességét a tanulóknál. Már 1967-ben Barkóczi-Putnoki Tanulás és motiváció című könyvében is megfogalmazta, hogy „nagy hangsúlyt kell fektetni a tanulás során annak technikájára, az alapelvek tudatosítására, az ismeret elsajátítására.”

Skinner(1973) „Fontos dolog, hogy a tanuló megtanuljon tanítás nélkül is tanulni, problémákat önállóan megoldani, kutatni az ismeretlent, tanuljon meg dönteni és eredeti módon viselkedni. Amennyiben ez lehetséges, ezeket a tevékenységeket tanítani is kell.”

Mint a fenti idézetek is igazolják az önálló tanulási technikák kialakítása a tanítási-tanulási folyamatban már több évtizede is megfogalmazódott. Sajnos még mindig azt tapasztalhatjuk, hogy vannak hiányosságok e téren. Jelen tanulmányban az önálló tanulási módszerek kialakításának lehetőségeit szeretném vázlatosan megemlíteni.

- Elemi és összetett tanulási stratégiák
- Értelmi képességek fejlesztése
- Tanulási stílusok

Tanulási stratégiák

Többféle módon lehet sikeresen tanulni, nézzünk meg néhány elemi tanulási technikát (Szitó, 1987)

- Szöveg hangos olvasása

- Az elolvasott szöveg elmondása
- Ismétlés
- Beszélgetés társakkal a tanult információkról
- Ismeretlen szó meghatározása
- Aláhúzás: fontosabb részek kiemelése céljából
- Parafrazeálás: egyes mondatok, szövegrészek átfogalmazása
- Kulcsfogalmak kiírása, definíciója
- Jegyzetelés
- Fogalmak közötti kapcsolatok megkeresése és ennek rögzítése
- Ok-okozati kapcsolat
- Összefoglalás (lényegi mozzanatok kiemelése)
- Kérdések feltevése
- Ábra készítés
- Az anyag elmondása jegyzet vagy vázlat alapján

Doktori kutatásom során felmértem a tanulók tanulási orientációját (Kozéki-Entweist, 1986), ez alapján három alaptípus különböztethető meg:

- Mélyreható: mely alkalmazása során a tanuló a dolgok megértésére törekszik, a már tanult ismeretekhez köti az új ismereteket
- Szervezett: a tanulás a rendszeresség, a jó szervezésre épül
- Mechanikus: a részletek megjegyzésére törekszik.

Természetesen e három tanulási stílus mindegyike szerepet kap a tanulók tanulási folyamatában, de az azonban nem mindegy, hogy melyik a legmeghatározóbb. Kutatásom során kiemelt figyelmet fordítottam a fejlesztő csoportban részt vevő tanulók ez irányú fejlesztésre. A táblázat adatai is igazolják, hogy eredményes volt a fejlesztő tevékenység, hiszen a fejlesztő csoport tanulói nagyobb mértékben alkalmazták a mélyreható tanulást.

1. táblázat: Fejlesztő és kontrollcsoport 1. mérésének eredményei

Orientáció	Fejlesztő			Kontroll			Átlagok különbsége	t	Sig.
	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás			
Mélyreható	150	65,45	11,63	150	65,89	15,49	0,44	-0,274	0,784
Szervezett	150	61,71	11,17	150	60,13	13,47	1,58	1,106	0,270
Mechanikus	150	63,39	11,31	150	62,61	13,70	0,78	0,538	0,591

Az első táblázatban a bemeneti eredményei láthatóak a kísérleti és kontrollcsoportnak. A két csoport átlaga hasonló, nincs szignifikáns különbség ($p > 0,05$)

2. táblázat: Fejlesztő és kontrollcsoport 2. mérésének eredményei

Orientáció	Fejlesztő			Kontroll			Átlagok különbsége	t	Sig.
	N	átlag	szórás	N	átlag	szórás			
Mélyreható	150	66,27	9,90	150	66,61	13,74	0,34	-0,246	0,806
Szervezett	150	61,69	10,24	150	60,14	12,26	1,55	1,217	0,225
Mechanikus	150	64,91	9,12	150	63,02	12,61	1,89	1,490	0,137

A 2. táblázatban látható, hogy a két csoport között az átlagok eltérőek: a kísérleti csoport esetében a szervezett és mechanikus esetében 1,55 és 1,89 az átlagok különbségei.

3. táblázat: Két mérés közötti átlagok különbségei

Orientáció	Fejlesztő	Kontroll
Mélyreható	0,82	0,72
Szervezett	-0,02	0,01
Mechanikus	1,52	0,41

A 3. táblázatokból látható, hogy a fejlesztő csoport mélyreható orientációjának átlagok közötti különbsége 0,82, még a kontrollcsoporté 0,72-vel.

A fejlesztő foglalkozások során az volt a célom, hogy a tanulók tanulási módszereit fejlesszem, de ez csak akkor lehet sikeres, ha az intellektuális képességek fejlesztését is megvalósítjuk. A kognitív képességek fejlesztése nélkül nem tudjuk hatékonyan fejleszteni a tanulási módszereket. A feladatok összeállításánál **a figyelem, az emlékezet, a megértés és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését tűztem célul.**

A figyelem megfelelő működése biztosítja az optimális feltételeket az információk felfogásához és feldolgozásához. Melyek a figyelem elemei, melyek fejlesztése szükséges a tanulási módszerek szempontjából.

- A figyelem terjedelme: jelzi, hogy hány tárgyra tudunk egy adott pillanatban figyelni
- A figyelem tartóssága: megmutatja, hogy mennyi ideig vagyunk képesek tevékenységünket egy dologgal
- A figyelem megosztása: ez teszi lehetővé, hogy párhuzamosan két vagy több tevékenységet tudunk végezni
- A figyelem átvitele: hogyan tudjuk váltogatni figyelmünket egyik jelenségről a másikra.

Az emlékezetnek nagyon fontos szerepe van a tanulásban. Két kritikus pontja van a működés szempontjából, az egyik: hogyan jutatjuk be az információt a memóriába, a másik: hogyan tudjuk szükség esetén kiemelni. Természetesen az is fontos mozzanat, hogy tudjuk megőrizni a bevitt információkat. A fejlesztések során a tananyag tartalomhoz illeszkedően állítottam össze feladatokat az emlékezet fejlesztésére.

A megértés a dolgok lényegének és alapvető összefüggéseinek feltárását jelenti, s mint a gondolkodás egyik alapvető fajtája, nélküle nem valósul meg a hatékony tanulás. A fejlesztés során a tananyag feldolgozásánál olyan feladatokat állítottam össze, melyek a lényeg kiemelését, az összefüggések feltárását segítették.

Problémamegoldó gondolkodás: a megszerzett ismeretek alkalmazását, felhasználását jelenti.

Tanulási stílus:

A hatékony tanulási technikák kidolgozásához figyelembe kell venni, hogy a tanuló számára melyik a leginkább megfelelő tanulási stílus, amely segíti az önálló tanulásban. Ebben az érzékleti modalitások, a társas környezet és az egyén reagálás-típusa fejeződik ki. A következő tanulási stílusok különíthetők el:

- auditív: a verbális ingerekre figyel elsősorban, hangos felolvasás segíti a tanulás sikerességét.
- vizuális: a látottakra támaszkodik, ábrák, képek segítik a rögzítést.
- mozgásos: a cselekvés játszik fontos szerepet, a memorizálás gyakran mozdulatokkal történik.
- társas: társak, szülők, tanárok jelenlétét igényli, szereti az anyagot megbeszélni másokkal.
- egyéni: nyugalom és csend szükséges a tanuláshoz, a környezet ingerei zavarják.
- impulzív: válaszaikat intuitív módon közlik.
- reflektív: az információkat válaszadás előtt szisztematikusan elemzik, logikai egységbe foglalják.

A hatékony képességfejlesztés nem valósítható meg egyéni differenciálás nélkül. Nagyon fontos szem előtt tartanunk, hogy nem lehet sikeres a képességfejlesztés, ha nincs meg a tanulóban a tanuláshoz való megfelelő viszony. Meg kell találni azt a motivációs elemet, lehetőséget, mely serkenti a tanulót a tanulási folyamatban. Emeljük ki azokat az elveket, melyek segíthetik a tanítási-tanulási folyamat sikerességét.

- A motiváció középpontjába a pozitív motívumokat kell állítani
- Motiválni lehet az önálló munkával, amely felszabadítja a belső energiákat
- Kapcsolatot kell találni a tanuló iskolai tevékenysége és a működő vágyak között
- Fontos motiváló tényező az igény szint, mely elsősorban a sikeres tevékenységgel fejleszhető
- A motiváló tényezők közül meghatározó szerepe van a pedagógus személyiségének
- Fontos tényező a pedagógus-diák kapcsolat sikeressége, mely jelenti a kölcsönös elfogadást, együttműködést.

A hatékony differenciáláshoz feltétlenül szükséges az önálló munkavégzés feltételeinek megléte a tanulóban. A következő paramétereket kell megvizsgálnunk:

- Feladatértési képesség szintje
- Munkaeszközök használatában való jártasság
- Problémahelyzetekben való reakciója a tanulónak
- Egyéni munkatempó
- Feladatmegoldó művelési képességek fejlettsége

Az előbb felsorolt személyiségjellemzőket folyamatosan fejleszteni is kell annak érdekében, hogy a tanítási-tanulási folyamat minél eredményesebb legyen.

Megfogalmazható tehát, hogy az iskolai képességfejlesztés sikerének több összetevője van. Megállapítható, hogy a képességfejlesztés és a személyiségfejlesztés egyaránt nagyon fontos része a tanulók sikeres és eredményes tanulásának.

SZAKIRODALOM

- Balogh László (1987): Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés, Tankönyvkiadó, Bp
- Barkóczy Ilona-Putnoki Jenő (1967): Tanulás és motiváció Tankönyvkiadó, Bp
- Bernát-Horváth-Mihály-Páldi(1981): Az önálló tanulás feltételei és lehetőségei
- Cropley, A, (1983) : Tanítás sablonok nélkül. Utak a kreativitáshoz. Tankönyvkiadó, Bp
- Kelemen László (1970): A gondolkodás nevelése az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Bp.
- Kozéki Béla (1980): A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Akadémia Kiadó, Bp.
- Kozéki Béla-Entwist N.J. (1986): Tanulási motivációk és orientációs vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében, Pszichológia, 2.sz.
- Lénárd Ferenc (1978): A problémamegoldó gondolkodás. Akadémia Kiadó, Bp.
- Lénárd Ferenc-Demeter Katalin (1990): A nevelés gyakorlata a tanítási órán, Tankönyvkiadó, Bp
- M. Nádaszi Mária (1986): Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Bp.
- Szitó Imre (1987). A tanulási stratégiák fejlesztése. ELTE, Bp.

„A gyermeket tiszteletben kell fogadni, szeretetben kell nevelni és szabadságban kell elbocsátani.”
/Rudolf Steiner/

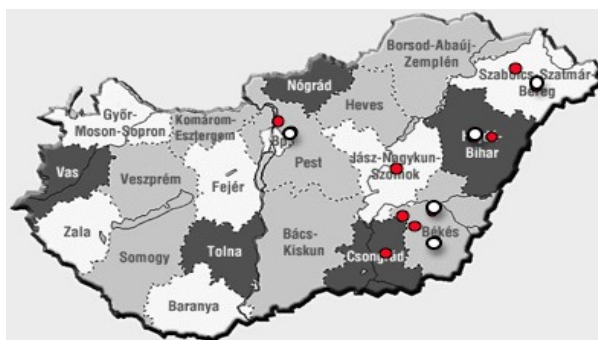
1. BEVEZETÉS, A VIZSGÁLATOK RÉSZTVEVŐI, MÓDSZEREI

Doktori kutatásomban arra keresem a választ egy longitudinális vizsgálattal, milyen hatással van a tanulók személyiség fejlődésére a differenciált oktatás. Sokszor felmerül a kérdés, vajon a személyiség és a teljesítmény között milyen kapcsolat van, hogyan befolyásolják a tanulók teljesítményét, szociális kapcsolatait a személyiség különböző összetevői, mint például az önértékelés, az énkép vagy a szorongási szint.

A kutatás jelentőségét az adja, hogy bár a szakirodalomban számos leírás olvasható a differenciált fejlesztésről, e leírások mindegyike a differenciált fejlesztésnek, mint tanulásszervezési módnak a tanulmányi eredményességét vizsgálja, nem fordítva figyelmet a pszichológiai vonatkozásokra, arra pedig különösen nem, hogy van-e számottevő hatása a differenciált fejlesztésnek a személyiségre.

Vizsgálataimmal ennek szeretnék utána járni. A kutatás 2006/2007-es tanévben kezdődött és a 2009/2010-es tanévben fejeződik be. A négy évig tartó, a felső tagozat teljes időtartamára kiterjedő longitudinális kutatás keretében kísérleti és kontroll csoportok alkalmazásával kívánom igazolni azt a feltételezésemet, hogy a differenciált fejlesztésben részesülő tanulók (kísérleti csoport) személyiségjellemzőinek változása nagyobb mértékű, mint a differenciált fejlesztésben nem részesülő tanulók (kontroll csoport) ugyanezen jellemzőinek változása.

A két vizsgálati csoport kiválasztása teljesen véletlenszerű volt. Arra törekedtem, hogy az ország különböző kis és nagyobb városaiban legyenek osztályok. A települések helyét az alábbi térkép mutatja.



A vizsgált életkor: 10-14 éves tanulók (5-6-7-8. évfolyam folyamatos vizsgálata)

Résztvevők, létszám:

- Fejlesztő csoportban résztvevők létszáma: 150 fő
- Kontrollcsoportban résztvevők létszáma: 150 fő

Mérések száma:

- 5. évfolyamon kettő (év eleje és év vége),
- 6-7-8. évfolyamon egy (év vége)

A fejlesztő csoportokban folyamatos differenciált oktatás folyik, míg a kontrollcsoportokban nem.

A kutatáshoz olyan **vizsgálati módszereket** választottam, melyek a személyiség fejlődését több szempontban is értékelik. Ezek:

- Énkép (Bóta-féle mérőeszközzel)
- Szorongás (CMAS)
- Közösség iránti beállítódás (a Hunyady-né-féle, Tóth által módosított mérőeszközzel)
- Intelligencia (Raven)
- Önértékelés (Coopersmith-féle kérdőív)
- Kreatív személyiség (Tóth-féle TKBS)

A tanulmányom középpontjában a differenciált oktatás, a szorongás és az énkép vizsgálata áll, pontosabban azon területek vizsgálata, hogyan változik a tanulók énképe és a szorongási szintje az évek során a fejlesztő és a kontrollcsoportban. A következőkben a differenciált oktatás pedagógiai és pszichológiai vonatkozásaival és az énkép értelmezésével foglalkozom.

2. A DIFFERENCIÁLT OKTATÁS PEDAGÓGIÁJA ÉS PSZICHOLÓGIÁJA

A tanulók közötti különbségek felismerése egy erősen hangsúlyozott terület a pszichológiában és a pedagógiában. A tanítás folyamata során figyelembe kell venni a tanuló személyiségét, képességeit, teljesítményét, értelmi képességeit, kitartását, szorongási szintjét és még tovább sorolhatnák, hogy, melyek azok a területek, amelyek meghatározzák a teljesítményt. Kutatások sora bizonyítja, hogy a pedagógus által megválasztott megfelelő tanítási módszer segítheti abban a diákot, hogy a lehető legjobb eredményt hozza ki önmagából. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a megfelelő módszer kiválasztása, a differenciálás hatására mindenki kitűnő tanulóvá válik, de ha pozitív hozzáállást alakítunk ki a tanulóban, akkor eredményesebb lesz a tanulmánya, megkedveltethetjük vele azt a tárgyat. A differenciált oktatás célja és feladata is erre irányul.

A differenciálásról alkotott képe a pedagógusoknak egyre inkább formálódik az ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok hatására. Ezt mutatja Petriné és munkatársai újabb kutatása. Ebben a tanulmányban szintén pedagógusokat kérdeztek meg a differenciált oktatás lehetőségeiről, alkalmazhatóságáról, az integrált nevelés megoldhatóságáról és a pedagógusok differenciáláshoz való viszonyáról. Összesen nyolc hipotézist állítottak fel a hazai kutatók és értékelték ezek realitását. Az értékelés alapján elmondható, hogy egyre nagyobb ismerettel rendelkeznek a pedagógusok a gyermek megismerésével és az egyéni bánásmóddal kapcsolatban, de ezeket „leegyszerűsítve” alkalmazzák a gyakorlatban. Azonban a vizsgálat eredménye arra is rámutatott, hogy pedagógusok viszonyulása a differenciáláshoz még mindig ellentmondásos. Érdemes megemlíteni az integrációval kapcsolatos hipotézist, mely szerint a pedagógusok többsége nem vállalná fel a sérült tanulók oktatását. Ebben az esetben a pedagógusok pozitívabban nyilatkoztak, bár komoly problémának tartják, hogy nem készítik fel őket, nem kapnak gyakorlati, szakmai segítséget ezen a területen (Petriné, 2001).

„A differenciálásnak a tanulásszervezésben két jelentést tulajdoníthatunk: egy pedagógiai szemléletet, amely a tanító érzékenységét fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt és egy pedagógiai gyakorlatot, mely a különbséghez való illeszkedést (adaptációt) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel.” (Id.: Báthory, 1992. 109.o.).

A differenciálás, vagyis az „egyéni bánásmód” szükségét régóta hangoztatja a pedagógia, ennek köszönhetően nagyon sok elmélet, módszer született, de mind a mai napig nagyon nehéz kérdés a gyakorlatban a differenciálás. Az adott osztályokba járó tanulók között nagyon nagy eltérések tapasztalhatóak, akár mentális, akár képességbeli különbségek alapján. Varga Tamás 1971-ben végzett vizsgálatában meghatározta, hogy a mentális fejlettség alapján 100 gyermek közül, csak 26 járhatna 4. osztályba, a többi gyermek 1-3. illetve 5-8. osztályba lehetne (Fehér Irén, 2001. in: Lappints Árpád, 310. o.).

Hasonló vizsgálat készült 1993-ban Nagy József irányításával, ahol kimutatták, hogy az iskoláztatás kezdetén plusz/mínusz 2,5 évre tehető a fejlettségbeli különbség, ami 16 éves korra eléri az 5. évet. (Fehér Irén, 2001. in: Lappints Árpád, 310. o.).

Mind a két kutatásban látható, hogy a differenciált oktatás kiemelkedő szerepet játszik a gyermekek fejlődésében, hiszen ha nem vesszük figyelembe az eltérő képességeket, akkor tovább növelhetőek a különbségek, ami teljesítményromláshoz, kudarchoz és pszichés problémákhoz is vezethet. Pontosan ezért tartják a hazai kutatók (Hortobágyi Katalin, M. Nádasai Mária) nélkülözhetetlen feladatnak a differenciálás folyamatát az oktatásban.

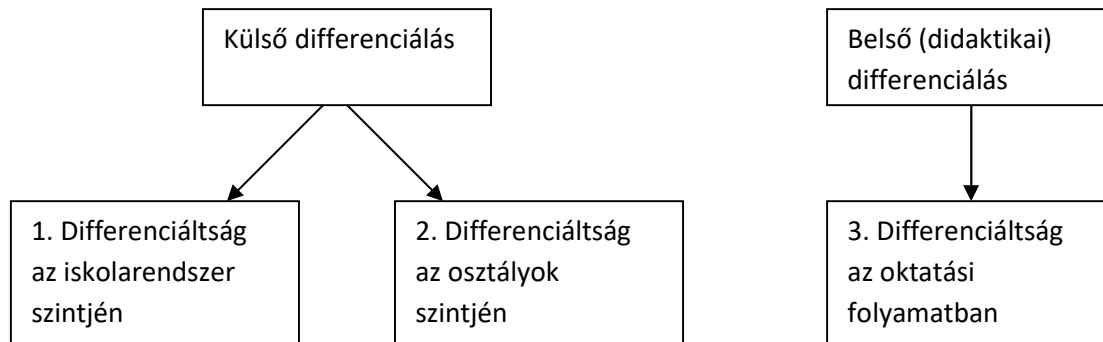
Pedagógiai szempontból kettős feladata van a differenciálásnak:

- Eltérő képességű, személyiségű tanulók egységes műveltségi szint kialakítása.
- Az egyéni adottságokat figyelembe véve a tanulók fejlesztése (Lappints, 2001).

Az egyéni adottságokat akkor tudjuk figyelembe venni, ha elég ismeretünk van a tanulóról, ehhez azonban nélkülözhetetlen a tanulók megismerése. A pedagógusnak azért kell tisztában lennie a tanuló egyéni különbségeivel, hogy tanítási módszereit ennek megfelelően tudja alakítani. A hazai és a nemzetközi kutatások is azt mutatják, hogy a megfelelően megválasztott pedagógiai eszköz sokkal inkább eredményesebbé teszi a tanulók iskolai teljesítményét.

A differenciáltság szintjei

A szakirodalmak alapján meghatározhatunk külső és belső differenciálást, melynek különböző területei ismertek.



1. ábra: Differenciáltság az oktatási folyamatban

A didaktikai differenciálás lényege, hogy minden gyermek egyéni képességeinek megfelelően kapja meg a fejlesztést az iskolákban. „A differenciált oktatás az oktatás megszervezésének az a módja, amelyben a pedagógus a tanulók közötti hasonlóságok és különbségek figyelembevételével irányítja az oktatás folyamatát, határozza meg a tanítás stratégiáit” (Id. Fehér, 2001. 316. o.). Ez azt jelenti, hogy a tanulók egyéni eltéréseinek figyelembe vételével kell meghatározni a pedagógiai módszereket, eszközöket, annak érdekében, hogy minden diák saját képességeinek megfelelően tudjon teljesíteni. A belső differenciálás és az oktatás kérdéseit R. Glaser kutatta és határozta meg az adaptív pedagógia fogalmát, ami feltételezi, hogy a tanuló egyéniségéhez való alkalmazkodó („adaptív”) környezet segíti a tanuló sikeres előrejutását (Lappints, 2001). Az adaptív tanulás lehetővé teszi a differenciálás során, hogy a tanuló képességeinek megfelelően, egyénileg válassza ki azt a tanulási célt és módszert, ami számára a legelfogadhatóbb.

Az énkép

A korábbi énkép-definíciók az énképet szociális minőségűként írták le, a személyiség olyan önmagáról alkotott képeként, amely jórészt mások véleménye alapján alakul ki és meg meghatározza viselkedésünket, magatartásunkat és másokhoz való viszonyunkat.

Az énkép, mint attitűd (Kőrössy, 2004), mint észlelet rendszere, amelyhez szorosan hozzátartozik az önbecsülés és önértékelés, a képzetek, sémák, fogalmak, célok és feladatok.

Az ember személyiség jegyei nem alakulhatnak ki a társas közeg nélkül, mert nincs visszajelzés. A társak hozzánk való viszonya is meghatározza, hogy milyenek leszünk. Hogy egyáltalán az énünkről tudjunk gondolkodni, fontos, hogy valaki visszajelzéseket adjon rólunk, a viselkedésünkről és megnyilvánulásainkról.

Tóth (1995) meghatározásában az énkép önmagunkra vonatkozó észlelések rendszere, amely a gyermekkor során alakul ki.

Az énkép az önmagunkkal kapcsolatos ismereteinket, értékeléseinket és érzelmeinket tartalmazza. Olyan önmagunkról alkotott kép, amely az aktív, önindította mozgás és a szociális feedback tapasztalatai nyomán alakul ki (Kulcsár, 1996).

Az énkép két elemből tevődik össze:

- az aktuális énkép (azok a tulajdonságok, amelyekkel éppen rendelkezünk),
- az ideális („kell”) énkép (azok a tulajdonságok, amelyekről azt gondoljuk, hogy birtokolnunk kellene).

A reális és az ideális énkép közötti távolság nagymértékben befolyásolja az önértékelésünket. Ha túl nagy a köztük lévő távolság, akkor negatívabb, ha kisebb a távolság, akkor pozitív az egyén önértékelése.

A negatív énkép előnytelenül befolyásolja a gyermekek teljesítményét, így például, nem kerülnek be abba az iskola típusba, ahová képességeik szerint valók.

Az önmagáról *negatív énképpel* rendelkezőre jellemző:

- alulbecsüli képességeit
- beilleszkedési nehézségek
- a kudarc érzése gyakran megjelenik.

A *pozitív énképpel* rendelkezőkre jellemző:

- reálisan látja képességeit
- jó alkalmazkodóképesség
- vállalkozó kedvűek, sikerorientáltak.

Az énkép fejlődését befolyásoló tényezők

Mindannyiunk számára köztudott tény, hogy a családi háttér alapvetően befolyásolja a szocializáció folyamatát, a személyiség alakulását, fejlődését, és az énkép alakulásában. Az önmagunkról kialakított kép függ:

- a család szerkezetétől,
- érzelmi légkörtől,
- a családon belüli interakciós mintázatoktól,
- a család anyagi helyzetétől.

Természetesen a család a legfontosabb tényező az énkép és önismeret fejlődésében, de további tényezők is befolyásolják fejlődését:

- intézmények (óvoda, iskola),
- szociális kapcsolatok (kortársak, barátok),
- a pedagógus attitűdje,
- és minden más tárgyi és személyi feltétel.

Hipotézis, kutatási módszerek és eredmények

Mivel a vizsgálatok az ország különböző településein történtek, feltételezhető, hogy reális képet adnak a tanulók szorongásáról, énkép fejlődéséről, továbbá a differenciált oktatás vélhetően előnyösen befolyásolja a tanulók szorongását és az énképet.

A kutatás módszere

Énkép

A kutatásomban a Bóta-féle énkép mérőeszközt alkalmaztam, amely az énkép különböző dimenzióiról ad képet: a fizikai képesség, a fizikai megjelenés, az általános énkép, az iskolai énkép, a tantárgyi énkép (magyar nyelv, matematika, idegen nyelv, számítástechnika), a társas énkép, a szülői énkép, a teljes énkép.

Az eredmények bemutatása

Dimenzió	Fejlesztő csoport 2006			Kontroll csoport 2006			Mean Difference	t	Sig.
	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation			
Fizikai képességek	150	3,8850	0,82922	150	3,8167	0,79831	0,06833	0,727	0,468
Fizikai megjelenés	150	3,6700	0,85840	150	3,6800	0,82896	0,01000	0,103	0,918
Általános énkép	150	3,9054	0,63643	150	3,8014	0,60553	0,10403	1,423	0,156
Iskolai énkép	150	3,7587	0,71317	150	3,7907	0,58129	0,03200	0,426	0,670
Magyar tantárgy	150	3,7844	0,84710	150	3,7578	0,88647	0,02667	0,266	0,790
Matematika tantárgy	150	3,1822	1,13620	150	3,0400	1,08128	0,14222	1,111	0,268
Idegen nyelv tantárgy	150	3,5923	1,30226	150	3,2032	0,96639	0,38915	2,907	0,004
Számítástechnika tantárgy	150	3,9400	0,89582	150	3,6178	0,91584	0,32222	3,080	0,002
Társas énkép	150	3,7878	0,94397	150	3,6878	0,72669	0,10000	1,028	0,305
Szülői énkép	150	4,2907	0,71140	150	4,0987	0,72380	0,19200	2,317	0,021
Tantárgyi énkép	150	3,6334	0,69435	150	3,4189	0,63101	0,21450	2,771	0,006
Teljes énkép	150	3,8267	0,55295	150	3,7075	0,52295	0,11922	1,862	0,064

1. sz. táblázat: A fejlesztő csoport és kontrollcsoport énkép vizsgálatának 2006. évi mérési eredményei

Az 1. táblázatban láthatók a fejlesztő és a kontrollcsoport 2006. évi mérési eredményei. A dimenziók átlagai hasonlóak. Mindkét csoport esetében a szülői énkép átlagai a legnagyobbak. A szülői énkép esetében a fejlesztő csoport átlaga: 4,2907; a kontrollcsoport átlaga: 4,0987, a különbség 0,19200. A két csoport között szignifikáns ($p > 0,05$) különbség nem figyelhető meg a fizikai képességek, a fizikai megjelenés, az általános énkép, az iskolai énkép, a magyar és a matematika tantárgyak, a társas énkép; így a teljes énkép esetében. Az idegen nyelv, a számítástechnika esetében ($p \leq 0,05$) van szignifikáns különbség.

Dimenzió	Fejlesztő csoport 2007.			Kontrollcsoport 2007			Mean Difference	t	Sig.
	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation			
Fizikai képességek	150	3,9067	0,80973	150	3,8167	0,79831	0,09000	0,969	0,333
Fizikai megjelenés	150	3,7000	0,84345	150	3,7000	0,82484	0,00000	0,000	1,000
Általános énkép	150	3,9282	0,61480	150	3,8167	0,60383	0,11152	1,566	0,118
Iskolai énkép	150	3,7720	0,69244	150	3,7907	0,58129	0,01867	-0,253	0,801
Magyar tantárgy	150	3,7889	0,82234	150	3,7867	0,90263	0,00222	0,022	0,982
Matematika tantárgy	150	3,2133	1,09455	150	3,0400	1,08128	0,17333	1,380	0,169
Idegen nyelv tantárgy	150	3,6171	1,25710	150	3,2032	0,96639	0,41392	3,162	0,002
Számítástechnika tantárgy	150	3,9822	0,87281	150	3,6378	0,90069	0,34444	3,364	0,001
Társas énkép	150	3,8067	0,92687	150	3,6878	0,72669	0,11889	1,236	0,217
Szülői énkép	150	4,2933	0,69963	150	4,0880	0,72259	0,20533	2,500	0,013
Tantárgyi énkép	150	3,6593	0,67406	150	3,4315	0,62940	0,22784	2,995	0,003
Teljes énkép	150	3,8499	0,53219	150	3,7186	0,52074	0,13126	2,111	0,036

2. sz. táblázat: A fejlesztő csoport és kontrollcsoport énkép vizsgálatának 2007. évi mérési eredményei

A 2. táblázatban látható a fejlesztő és a kontrollcsoport 2007. évi mérési eredményei. A dimenziók átlagai hasonlóak, a legnagyobb eltérés az idegen nyelv esetében figyelhető meg, ahol az átlagok közötti különbség 0,41392. Mindkét csoport esetében a szülői énkép átlagai a legnagyobbak. A szülői énkép esetében a fejlesztő csoport átlaga: 4,2933; a kontrollcsoport átlaga: 4,0880, a különbség 0,20533. A két csoport között szignifikáns ($p > 0,05$) különbség nem figyelhető meg a fizikai képességek, a fizikai megjelenés, a általános énkép, az iskolai énkép, a magyar és a matematika tantárgyak, a társas énkép esetében. Az idegen nyelv, a számítástechnika, a szülői énkép, a teljes énkép esetében ($p \leq 0,05$) van szignifikáns különbség a 2007-es évben.

Dimenzió	Fejlesztő csoport 2008.			Kontrollcsoport 2008			Mean Difference	t	Sig.
	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation			
Fizikai képességek	150	3,9200	0,79021	150	3,8283	0,78958	0,09167	1,005	0,316
Fizikai megjelenés	150	3,7250	0,82013	150	3,7200	0,81868	0,00500	0,053	0,958
Általános énkép	150	3,9611	0,59135	150	3,8313	0,60931	0,12982	1,851	0,065
Iskolai énkép	150	3,8093	0,67091	150	3,8053	0,57461	0,00400	0,055	0,956
Magyar tantárgy	150	3,8067	0,76683	150	3,8156	0,91270	0,00889	-0,091	0,927
Matematika tantárgy	150	3,2333	0,98213	150	3,0556	1,08575	0,17778	1,487	0,138
Idegen nyelv tantárgy	150	3,6333	1,21864	150	3,2032	0,96639	0,43014	3,359	0,001
Számítástechnika tantárgy	150	4,0933	0,74397	150	3,6422	0,88242	0,45111	4,787	0,000
Társas énkép	150	3,8300	0,76644	150	3,6800	0,72185	0,15000	1,745	0,082
Szülői énkép	150	4,3120	0,65844	150	4,0747	0,72706	0,23733	2,963	0,003
Tantárgyi énkép	150	3,6917	0,61947	150	3,4441	0,62553	0,24760	3,421	0,001
Teljes énkép	150	3,8707	0,49344	150	3,7273	0,52006	0,14340	2,405	0,017

3. sz. táblázat: A fejlesztő csoport és kontrollcsoport énkép vizsgálatának 2008. évi mérési eredményei

A 3. táblázatban látható a fejlesztő és a kontrollcsoport 2008. évi mérési eredményei. A dimenziók átlagai hasonlóak, a legnagyobb különbségek az idegen nyelv (0,43014) és a számítástechnika (0,45111) esetében figyelhető meg. Mindkét csoportnál a szülői énkép átlagai a legnagyobbak. A szülői énkép esetében a fejlesztő csoport átlaga: 4,3120; a kontrollcsoport átlaga: 4,0747, a különbség 0,23733. A két csoport között szignifikáns ($p > 0,05$) különbség nem figyelhető meg a fizikai képességek, a fizikai megjelenés, a általános énkép, az iskolai énkép, a magyar és a matematika tantárgyak, a társas énkép esetében. Az idegen nyelv, a számítástechnika, a szülői énkép, a teljes énkép esetében ($p \leq 0,05$) van szignifikáns különbség a 2008-as évben.

Dimenzió	Fejlesztő csoport 2006			Fejlesztő csoport 2008			Mean Difference	t	Sig.
	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation			
Fizikai képességek	150	3,8850	0,82922	150	3,9200	0,79021	0,035	-1,665	0,098
Fizikai megjelenés	150	3,6700	0,85840	150	3,7250	0,82013	0,055	-2,888	0,004
Általános énkép	150	3,9054	0,63643	150	3,9611	0,59135	0,0557	-2,965	0,004
Iskolai énkép	150	3,7587	0,71317	150	3,8093	0,67091	0,0506	-2,246	0,026
Magyar tantárgy	150	3,7844	0,84710	150	3,8067	0,76683	0,0223	-0,810	0,419
Matematika tantárgy	150	3,1822	1,13620	150	3,2333	0,98213	0,0511	-1,362	0,175
Idegen nyelv tantárgy	150	3,5923	1,30226	150	3,6333	1,21864	0,041	-1,217	0,226
Számítástechnika tantárgy	150	3,9400	0,89582	150	4,0933	0,74397	0,1533	-4,602	0,000
Társas énkép	150	3,7878	0,94397	150	3,8300	0,76644	0,0422	-1,029	0,305
Szülői énkép	150	4,2907	0,71140	150	4,3120	0,65844	0,0213	6,690	0,000
Tantárgyi énkép	150	3,6334	0,69435	150	3,6917	0,61947	0,0583	-3,202	0,002
Teljes énkép	150	3,8267	0,55295	150	3,8707	0,49344	0,044	-4,328	0,000

4. sz. táblázat: A fejlesztő csoport énkép vizsgálatának 2006. és 2008. évi mérési eredményei

Dimenzió	Kontrollcsoport 2006.			Kontrollcsoport 2008			Mean Difference	t	Sig.
	N	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation			
Fizikai képességek	150	3,8167	0,79831	150	3,8283	0,78958	0,0116	-1,614	0,109
Fizikai megjelenés	150	3,6800	0,82896	150	3,7200	0,81868	0,04	-3,872	0,000
Általános énkép	150	3,8014	0,60553	150	3,8313	0,60931	0,0299	-3,460	0,001
Iskolai énkép	150	3,7907	0,58129	150	3,8053	0,57461	0,0146	-1,875	0,063
Magyar tantárgy	150	3,7578	0,88647	150	3,8156	0,91270	0,0578	-3,543	0,001
Matematika tantárgy	150	3,0400	1,08128	150	3,0556	1,08575	0,0156	-1,709	0,090
Idegen nyelv tantárgy	150	3,2032	0,96639	150	3,2032	0,96639	0	-1,273	0,205
Számítástechnika tantárgy	150	3,6178	0,91584	150	3,6422	0,88242	0,0244	1,534	0,127
Társas énkép	150	3,6878	0,72669	150	3,6800	0,72185	0,0078	2,117	0,036
Szülői énkép	150	4,0987	0,72380	150	4,0747	0,72706	0,024	-2,938	0,004
Tantárgyi énkép	150	3,4189	0,63101	150	3,4441	0,62553	0,0252	-4,637	0,000

Teljes énkép	150	3,7075	0,52295	150	3,7273	0,52006	0,0198	-1,614	0,109
--------------	-----	--------	---------	-----	--------	---------	--------	--------	-------

5. sz. táblázat: A kontrollcsoport énkép vizsgálatának 2006. és 2008. évi mérési eredményei

A 4. és 5. számú táblázatokban látható, hogy a 2006. évhez képest a 2008. évben több dimenzióban is jelentős változás történt a fejlesztő csoportban. A kontroll csoportban, nem történt ilyen jelentős mértékű változás, előfordult, hogy növekedés helyett stagnálás (idegen nyelv esetében, ahol az átlagok különbsége 0), illetve csökkenés történt, a szülő énkép 2006. évi átlaga 4,0987, a 2008. évi 4,0747, a csökkenés 0,024. Ahol növekedés volt tapasztalható, ott is megfigyelhető, hogy a változás mértéke kisebb volt, mint a fejlesztő csoport esetében. A fejlesztő csoportnál a fizikai képességek az átlagok különbsége a két év között: 0,035, a kontrollcsoportnál csak 0,0116. A fejlesztő csoportnál az általános énkép átlagainak különbsége: 0,0557, a kontroll csoportnál az átlagok különbsége 0,0299. A fejlesztő csoportnál az iskolai énkép átlagainak különbsége: 0,0506, a kontrollcsoportnál 0,0146. A fejlesztő csoportnál a társas énkép átlagos különbsége: 0,0422, míg a kontrollcsoportnál 0,0078. A fejlesztő csoportnál a szülői énkép átlagainak a különbsége 0,0213, a kontrollé pedig 0,024. A fejlesztő csoportnál a tantárgyi énkép átlagainak a különbsége 0,0583, a kontrollcsoporté 0,0252. A fejlesztő csoportnál a teljes énkép átlagainak a különbsége 0,044, a kontrollcsoporté 0,0198.

A fizikai megjelenés, az általános énkép, az iskolai énkép, a számítástechnika, a szülői énkép, a tantárgyi énkép, a teljes énkép esetében ($p \leq 0,05$) van szignifikáns különbség a kísérleti csoport 2006-os és 2008-as eredményei között.

3. ÖSSZEZGÉS

A vizsgálat eredményei szerint a differenciált oktatás az énkép területeiben folyamatos fejlődést mutatnak.

Az énkép területei a 2006 és a 2008-as évet összehasonlítva a fizikai megjelenés, az általános énkép, az iskolai énkép, a számítástechnika, a szülői énkép, a tantárgyi énkép, a teljes énkép esetében ($p \leq 0,05$) van szignifikáns különbség a kísérleti csoport 2006-os és 2008-as eredményei között.

A tanulók egyéni képességeinek figyelembe vétele elősegíti azt, hogy a tanulóknál a debilizáló szorongás helyett egy facilitáló szorongás alakuljon ki, ami nem gátolja a teljesítményt, hanem sokkal inkább arra ösztönzi, hogy a képességeinek megfelelően tudjon teljesíteni az iskolában. Az énkép szintén meghatározó a tanulók teljesítményében, hiszen kutatások is igazolják, hogy a pozitív énképpel rendelkező tanulók jobb eredményt érnek el az iskolában, a társas kapcsolatban.

A differenciált fejlesztés mellett, ami természetesen a pedagógus minden tevékenységében megmutatkozik nagyon fontos a gyermek megismerő tevékenységének (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás) és részképességének (vizuális differenciálás, akusztikus differenciálás, téri tájékozódás, vizuális emlékezet, auditív emlékezet, idő észlelése) vizsgálata és fejlesztése.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Báthory Zoltán ((1992): *Tanulók, iskolák-különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Carver C. S. és Scheier M. F. (2002): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- Fehér Irén (szerk. 2001): *Pedagógia és pszichológia*, Comenius, Pécs
- Kozéki Béla (1984): *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
- Kőrössi Judit (2004): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kulcsár Zsuzsanna (1996): *Korai személyiségfejlődés és énfunkció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tóth László (1995): A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: Balogh László – Bugán Antal – Kovács János – Tóth László (szerk.): *Fejezetek az alkalmazott pszichológia köréből*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Tóth László (2004): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

TÓTHNÉ GACSÁLYI VIKTÓRIA: AZ ÉRZELMI KÉPESSÉGEK, AZ AFFEKTÍV MENTALIZÁCIÓ ÉS A KORTÁRSKAPCSOLATOK ÖSSZEFÜGGÉSEI GYERMEK- ÉS SERDÜLŐKORBAN – DE, PSZICHOLÓGIAI DOKTORI ISKOLA

A felnövekvő egyén élete során számos közösségnek tagja hosszabb-rövidebb ideig. Ezek a kapcsolatok és társas helyzetek különbözőek lehetnek a tekintetben, hogy milyen személyekkel kerül kapcsolatba az egyén, milyen lesz a társas elfogadottsága, a közösségben elfoglalt helye, milyen a kapcsolatban részt vevő tagok közötti érzelmi viszonyulás, hogyan kezelik a saját és a másik érzelmeit. Jelen tanulmányomban arra keresem a választ, hogyan befolyásolják a gyermekek társas helyzetét, kortárskapcsolatait az olyan érzelmi képességei, mint pl. a saját és mások érzelmeinek felismerése, kezelése, az érzelmi kontrollja, az affektív mentalizációs képessége.

A kortárskapcsolatok szerepe

Az átpártolás időszakát követően kiemelten fontossá válnak a gyermekek számára a kortárs- és a baráti kapcsolatok (Mérei és Binét, 2006). A kortársak között töltött idő támaszt jelenthet, biztonságérzetet és kikapcsolódást nyújthat, a közös tevékenységek révén pedig számos olyan élményben részesülhet a gyermek, ami a kortárskapcsolatok sajátságos jellegéből fakadnak. Mindezekből következik, hogy a gyermekek többsége vágyik más gyermekek társaságára. Az emberek többsége a magányt, az elszigetelődést, sem tartósan, sem ideiglenesen nem kedveli (Forgács, 1997). Vannak azonban olyan gyermekek, akik számára a kortársközösség szorongáskeltő, elutasító, kirekesztő hatású.

A kortárskapcsolatok sok tekintetben különböznek a felnőtt - gyerek kapcsolattól. A kortárskapcsolatokban egyenrangú felek vesznek részt, hasonló problémákkal, célokkal (Cole, 2003). A gyermekcsoportban olyan tapasztalatokban lehet része és olyan készségeket sajátíthat el, amelyekre egy felnőttel való kapcsolatban nem lenne lehetősége. Összehasonlíthatja magát más gyerekekkel, egyenrangú félként részt vehet a csoport szabályainak, normáinak kialakításában, megtanulhatja az agresszió szabályozását, a versengés elfogadható formáit, ill. a kölcsönösséget, együttműködést is (Buda, 1986).

Wander és Zanden (1985, id.: Vajda, 1997) szerint a kortárs csoportok jelentősége abban mutatkozik, hogy elősegítik a szülőkről való leválást, itt sajátíthatóak el a kölcsönösség és az együttműködés szabályai, és a gyerek pozíciója ezekben a kapcsolatokban nem alárendelt.

Asher és Parker vizsgálati eredményei szerint (1989, id.: Vajda, 1999) a kortársak és a velük való együttlét számos területen játszik szerepet a személyiség fejlődése során:

- a kortársakkal való együttműködés elősegíti a szociális kompetencia fejlődését,
- támaszt nyújtanak az én számára, lehetőséget adnak az én érvényesítésére,
- emocionális biztonságot nyújtanak fenyegető helyzetekben,
- teret engednek az önállóan választott intimitásnak,
- irányító szerepek vállalására adnak lehetőséget,
- valakihez tartozás érzését nyújtják,
- társas stimulációt nyújtanak.

A gyerekek mindemellett modellként is szolgálhatnak egymás számára, mellyel megerősítenek, vagy gátolnak viselkedésformákat. Úgy tűnik, egyes szocializációs tapasztalatokat könnyebben elsajátítanak a gyermekek, ha azokat kortársaik közvetítik számukra. (Vajda, 1997) A serdülők a szülőknél, más felnőtteknél sokkal inkább tolerálják és díjazták azt, ha a másik új identitásokat próbál ki (Cole, 2003).

A kortárs csoporton belüli társas helyzet

A kortárs csoporton belül a gyerekeknek meg kell tanulniuk, miként alakítsanak ki megfelelő pozíciót maguknak. A társas elfogadottság mértéke, az egyes közösségekben elfoglalt pozíció sokat elárul az egyénről.

A társas elfogadottság mértékét számos tényező befolyásolja. Általánosságban elmondható, hogy gyermekkorban a népszerűség egyik legfontosabb tényezője a fizikai vonzerő. Emellett döntő fontosságú lehet a név, valamilyen kiemelkedő jelentőséggel bíró tárgy birtoklása és a személyiségjellemzők. A népszerűtlen gyerekek jellegzetesen két csoportból kerülnek ki:

- vagy nagyon agresszívek, dühkitörésekkel,
- vagy nagyon félénkek, szorongóak.

A folyamatos, folyton fennálló elutasítás a perifériára szorulással fenyeget, ráadásul ez a státusz elég gyakran tartósan is bizonyul. Az elszigeteltség pedig nem kedvez a személyiség, a társas és érzelmi készségek fejlődésének. Cowen és mtsai (1973, id.: Goleman, 1997) szerint a gyerekek harmadik osztályban mért népszerűségének mértéke jó előrejelzője a 18 éves kori mentálhigiénés problémáknak.

Newcomb az osztályközösségben megfigyelhető társas helyzet alapján a következő tanulói típusokat különböztette meg, leírva jellegzetességeiket (Tóth, 2008):

- *népszerű tanulók*
Ezek a tanulók szociálisan nyitottak, kapcsolatteremtő és kognitív képességeik magas szintűek, agresszivitás helyett gyakran asszertív magatartást tanúsítanak. A viselkedésük, érzelmei és kognitív működésük is a társakkal való kapcsolat fenntartására irányul.
- *elutasított tanulók*
Ők sokkal kevésbé szociálisak, zárkózottabbak, és a kapcsolatteremtő és a kognitív képességeik is alacsonyabb szintűek. Önérvényesítés helyett inkább agresszióval reagálnak. Ennek következtében serdülőkorra gyakran küzdenek érzelmi problémákkal, akár serdülőkori depresszióval is (Harmatiné Olajos, 2011).
- *ellentmondásosan viselkedő tanulók*
Bár ezek a tanulók a legagresszívebbek, képesek jó kapcsolatteremtő és magas szintű intellektuális képességeik révén agresszív késztetéseiket kompenzálni.
- *kívül maradó tanulók*
Alacsony szintű kapcsolatteremtő képességgel rendelkeznek, inkább kívül maradnak a csoportban. Általában van egy legjobb, hasonló helyzetű barátjuk, így nem érzik magukat magányosnak (Tóth, 2008).

Putallaz és Wasserman (1990, id.: Goleman, 1997) megfigyelése szerint a népszerű és az elutasított gyerekek teljesen máshogyan próbálnak meg bekapcsolódni a többiek közös játékába. A népszerűek megfigyelik a többieket, tesznek valamit, amivel kinyilvánítják, hogy tetszik nekik a dolog, és megvárják, míg a csoport visszaigazolja a pozíciójukat, és csak ezután tesznek javaslatot a csoport működésére vonatkozóan. A népszerűtlen gyerekek azonban szinte benyomulnak a többiek közé, türelmetlenek, azonnal ítélekeznek, vitába szállnak a többiekkel, és megpróbálják átvenni a vezetést.

Dodge, Feldman (1990, id.: Goleman, 1997) kisiskolásoknak érzelmi állapotokat tükröző arcokhoz kellett hozzárendelniük egy - egy érzelmet. A népszerűtlen gyerekek sokkal többször tévedtek, mint a népszerűek. Amikor serdülőknek kellett bizonyos érzelmeket eljátszaniuk, a népszerűtlen gyerekek alakítása kevésbé volt meggyőző.

A szociális szorongás kutatása során beigazolódt, hogy káros hatással van a kortárskapcsolatokra nézve, hiszen hátráltatja új barátságok kialakulását, a kortársak részéről gúnyolódást, elutasítást válthat ki. A szorongó gyerekek nehezebben kötnek barátságot, és magányosabbnak érzik magukat. Több kutató találta úgy, hogy a társak között visszahúzóó és szorongó gyermekek nem örvendenek népszerűségnek a csoportban, gyakrabban válnak a gúnyolódás, agresszió célpontjává, és kortársaik nagyobb valószínűséggel utasítják el őket. A és elutasított serdülők erősebb társas szorongásról számoltak be, mint az átlagos, népszerű vagy ellentmondásos helyzetű diákok (LaGreca, Lopez, 1998, Inderbitzen és mtsai, 1997).

Mindezekből jól kitűnik, hogy az érzelmi készségekből következtethetünk a társas pozíciókra, a kapcsolati helyzetek alapján pedig feltételezhetünk bizonyos érzelmi képességeket.

Érzelmi kontroll, érzelemszabályozás

Az érzelmek mindig társas összefüggésben mutatkoznak meg. Ezek képezik a társas inetrakciók alapját, folyamatát (Fiske, Kitayama, Markus és Nisbett 1998, id.: Zajonc, 2004). A jó kapcsolatok kialakításához, a megfelelő döntéshozatalhoz, a másokkal való együttműködéshez, hatékony önérvényesítéshez, konfliktuskezeléshez a tárgyi tudás mellett jól működő érzelmi képességekre is szükség van.

Az érzelmi kommunikáció mások érzelmeinek megértését és a saját emócióink kezelését jelenti. Alapeleme a nonverbális jelzések használata, ám az érzelmek verbális kifejezésének képessége is elengedhetetlen a megfelelően működő interperszonális kapcsolatok kialakításához, ill. saját érzelmeink megértéséhez is (Buda, 2005).

A felnövekvő egyénnek azonban nem csak az érzelmei kommunikálását kell megtanulnia. Az érzelmi fejlődés fontos területe az érzelmek szabályozásának módja és módosulásai az személyiség fejlődése folyamán. Érzelemszabályozásnak tekintjük azokat a viselkedésformákat, képességeket és stratégiákat, amelyek segítségével az érzelmek átélése és megnyilvánulása felerősíthető vagy legátolható. Az érzelemreguláció folyamatai jelentős fejlődésen mennek keresztül csecsemő- és gyermekkorban. A negatív emóciók szabályozásának egyes formái már újszülötteknél megfigyelhetők, a belső állapotok és a viselkedés finom szabályozásához azonban szükség van az agy érési folyamataira és ezzel együtt bizonyos kognitív es motoros képességek megjelenésére (Lakatos, 2011).

A temperamentum érzelmekkel kapcsolatos összetevője az emocionalitás, amely mellett az érzelmek szabályozásában további fontos jellemző a kontrolláltság mértéke, melynek ellentéte lesz az impulzivitás (Buss és Plomin, 1984, id.: Urbán, 2004). Az érzelmi kontroll az egyén azon jellegzetességét mutatja, hogy

milyen mértékben fejezi ki belső állapotait, ill. mennyire hagyja a viselkedését az érzelmei által irányítani. A nyelvhasználat képessége és a mozgékonyág fontos befolyásoló tényezője annak, hogy a gyermekek hogyan szabályozzák az érzelmeiket. A neurofiziológiai változások a fejlődés folyamán is hozzájárulnak az érzelmi labilitás és az arousalszabályozás megváltozásához (Oatley és Jenkins, 2001).

Az érzelem és a viselkedésszabályozás eltérő mértéke szerint a gyermekek három csoportja különböztethető meg (Eisenberg, Fabes, Guthrie és Reiser, 2000, id.: Urbán, 2004):

- *alulkontrollált gyermekek*
Ezekre a gyermekekre a figyelem és a magatartás kontrollja csak minimális szinten jellemző, ezáltal hajlamosabbak az ingerlékenységre és az impulzív viselkedésre.
- *túlkontrollált gyerekek*
Ezekre a gyermekekre a gátoltság, a félnkség, az agresszió kerülése lesz jellemző, társas kapcsolataikban a visszahúzódominálhat.
- *optimális szinten kontrollált gyermekek*
Ezek a gyerekek magabiztosak, képesek figyelmük és magatartásuk szabályozására, érzelmileg stabilak.

Az optimális szintű kontrollfolyamatok a sikeres társas folyamatok alapját képezik.

Meg kell azonban különböztetnünk az érzelmek kontrollálását és az érzelmek szabályozását. Az érzelem - szabályozás (Southam-Gerow és Kendall, 2002, id.: Urbán, 2004) nem csak az érzelmek kontrollálását jelenti, hiszen az emocionális események dinamikus szabályozásával és az adott szituációhoz való illesztésével áll kapcsolatban. Az érzelmek szabályozását mind a temperamentum, mind a család nevelői stílusa befolyásolja, és egyrészt a mentális egészség, másrészt az érzelmi kompetencia fontos meghatározója.

Eisenberg és munkatársai (2007, id. Lakatos, 2011) a szabályozást magát belső és külső folyamatra bontották. A belső folyamatot neveztek érzelemszabályozásnak, ami az arousal fenntartását, ill. változtatását foglalja magában. A külső folyamat az érzelemhez kapcsolt viselkedésszabályozás, ami az érzelmek külső megnyilvánulásának a befolyásolását jelenti.

Az érzelmek szabályozásához szükséges az érzelmek megértése, amely magában foglalja:

- az érzelmkifejezés felismerését,
- az érzelem kiváltó okainak és hatásainak megértését,
- a saját és a mások érzelmi állapotait kiváltó kulcsingerek azonosítását,
- az összetett érzelmek megjelenésének megértését,
- az érzelmi szabályozás megértését.

Az érzelmi szabályozás optimális fejlődése hozzájárulhat a felnövekvő felnőtt boldogulásához (Urbán, 2004).

Láthatjuk, hogy az érzelmi reaktivitás és érzelemreguláció meghatározó szerepet játszik a szociális kapcsolatokban és a szocio - emocionális beilleszkedésben. A megfelelő érzelemszabályozás hiánya kedvezőtlenül befolyásolja a fejlődés során megjelenő kognitív komponensekkel jellemezhető önszabályozás és önkontroll kialakulását is, továbbá hozzájárulhat bizonyos viselkedésszabályozási és egyéb patológiás körképek megjelenéséhez (Lakatos, 2011).

Érzelmi intelligencia

Az iskoláskorú gyerekek - hasonlóan a felnőttekhez - nagymértékben különbözhetnek abban, hogy az emócióikban rejlő lehetőségeiket hogyan hasznosítják. A magas fokú érzelmi intelligenciával bíró gyerekek felismerik, hogy érzelmeik és hangulati állapotaik fontos szerepet játszanak a kognitív folyamataik során, interperszonális kapcsolataikban, és képesek érzelmeiket úgy hasznosítani, hogy azok serkentőleg hassanak a kognitív és társas működésükre.

Az érzelmi intelligenciát számos nézőpontból próbálták meghatározni. Az érzelmi intelligencia fogalma Salovey és Mayer (1990, id.: Urbán, 2004, p.105.) megfogalmazásában „az a képesség, hogy a személy monitorozza saját és mások érzéseit és érzelmeit, hogy megkülönböztesse ezeket egymástól, és hogy felhasználja ezt az információt gondolkodásában és viselkedésében.”

Salovey és Mayer úgy gondolták, hogy az egyének különböznek az érzelmi információ észlelésében, megértésében és felhasználásában. Modelljük (1990, 1997, id.: Nagy, 2012) az érzelmi intelligenciához tartozó mentális képességeknek először három, majd a módosított modellben négy nagy területét különböztette meg:

1. az érzelmek észlelése és kifejezése (a saját és a másik személy emócióira vonatkozólag),
2. az érzelmek szabályozása (a saját és a másik személy érzelmeire vonatkozólag),
3. az érzelmek használata a problémamegoldásban (rugalmas tervezés, kreatív gondolkodás, rugalmas figyelemirányítás, motiváció), majd ezeket kiegészítve

4. az érzelmek megértése és az érzelmi tudás alkalmazása (képeség az érzelmek címkézére, az érzelmek jelentésének értelmezésére, a komplex érzelmek megértésére, és az érzelmek közötti lehetséges átmenetek észlelésére).

Az érzelmileg intelligens személy általában pontosan észleli és ismeri fel a saját és mások érzelmeit, és szociálisan adaptív viselkedésekkel képes azokra válaszolni, ill. mind a saját, mind mások érzelmeit hatékony módon képes szabályozni.

Goleman más nézőpontból értelmezte az érzelmi intelligenciát. Szerinte olyan képességeket foglal magába e fogalom, mint „önmagunk ösztönzése, a frusztrációkkal dacoló kitartás; az indulat fékezése, a vágykielégítés késleltetése; hangulataink kiegyensúlyozása, amely gátolja, hogy a bajban gondolkodásunk összezavarodjon; empátia és a remény (Goleman, 1997, id.: Urbán, 2004).

Az érzelmi intelligenciának öt alkotórészét fogalmazta meg (Goleman, 1997, Goleman, 2002):

- éntudatosság
- önszabályozás (önkontroll, alkalmazkodóképesség, megbízhatóság, lelkiismeretesség)
- motiváció (teljesítménymotiváció, elköteleződés, kezdeményezés, optimizmus együttese)
- empátia (mások megértése, a kínálózó lehetőségek felismerése)
- társas készségek (kommunikáció, konfliktuskezelés, együttműködés, befolyásolás képessége)

Ebben a felfogásban az érzelmi információ általános feldolgozásáról és a feldolgozáshoz szükséges képességekről áttevéődik a hangsúly a motivációra és az emberi kapcsolatokra, ill. azok kezelésére.

Bar-On (2003) szerint az érzelmi intelligencia egymással kapcsolatban lévő érzelmi, személyes és társas képességek többfaktoros készlete, amely lehetővé teszi, hogy az egyén megfeleljen a mindennapok kihívásainak és elvárásainak. Teszi mindezt azért, hogy felismeri, megérti és kifejezi érzéseit és érzelmeit, megérti mások érzéseit, és kapcsolatba kerül velük, kezeli és kontrollálja az érzelmeket, kezeli a változásokat, átalakítja és megoldja a személyes és interperszonális természetű problémákat, pozitív érzelmeket generál és képes az önmotiválásra.

Számos vizsgálatot végeztek az érzelmi intelligencia tárgykörében. Kutatások során sikerült bebizonyítani, hogy a magasabb érzelmi intelligenciájú egyéneknek fejlettebb az empátiás képességük, több és jobb minőségű baráti kapcsolattal rendelkeznek, kevésbé magányosak, kisebb mértékben szoronganak, pozitívabb az önértékelésük, hatékonyabban tudnak megküzdeni a felmerülő stresszhelyzetekkel (Kádár, 2012).

Ugyanakkor, aki nehezen ismeri fel és tudja kezelni az érzelmeit, kevésbé hatékony a stresszhelyzetekben, ráadásul ez gyakran agresszióval és önkontrollbeli hiányosságokkal is társul (Kádár, 2012).

A mentalizáció és az érzelmi intelligencia kapcsolata

A szociális interakciókban való hatékony és adaptív működés elengedhetetlen feltétele a tudatelméleti képesség alkalmazása is. A különböző társas helyzetek megértése, a partner jelzéseinek, viselkedésének felfogása és helyes értelmezése, ill. a szituációnak megfelelő válaszreakciók megjelenése, az együttműködésre való képesség nem jöhetne létre e funkciók megfelelő szintű működése nélkül.

A mentalizáció vagy elmeteória azon képességünk, amely révén képesek vagyunk másoknak mentális állapotokat (szándékot, vágyat, érzelmeket, vélekedést, hiedelmeket) tulajdonítani, és amelynek segítségével képesek leszünk saját magunk és más személyek mentális állapotainak felismerésére és viselkedésének, szándékainak értelmezésére, illetve a tulajdonított mentális állapotok alapján cselekedeteik előrejelzésére. A tudatelméletnek két összetevőjét lehet elkülöníteni: a kognitív és az affektív komponenseket (Baron – Cohen, 1995).

Az érzelmi intelligenciával kapcsolatban az affektív mentalizációt kell tüzetesen szemügyre vennünk. Fonagy és mtsai (2002, id.: Allen, Fonagy, Bateman, 2011) a mentalizált affektivitás három összetevőjét különböztették meg:

- érzelmek felismerése
Ez az alapérzelmek megnevezését, az érzelmek árnyalatainak felismerését, az érzelmek jelentésének tisztázását jelenti a jelenlegi és a múltbeli kapcsolatokban.
- érzelmek modulálása
Ez az elem az érzelmi állapotok kismértékű módosításával jár. Az érzelmi állapotok intenzitásának szabályozása bármilyen irányban történhet. Ide tartozik az érzelmi arousal adott szinten tartása, ill. az érzelmek átértékelése a folyamatos újraértékelés során.
- az érzelmek kifejezése
Az érzelmerkifejezés mind kifelé, mások felé, mind magunk felé történhet. Az intenzív érzések lefelé modulálása elengedhetetlen azok hatékony kifejezéséhez.

Egy kapcsolat érzelmi szakaszában az érzelmek felismerése, modulálása és kifejezése folyamatosan váltják egymást.

Ferguson és Austin (2011) szerint léteznie kell az érzelmi intelligencia és a mentalizációs képesség egy metszetének, hiszen a másoknak való mentális állapotulajdonítás során érzelmi állapotok reprezentációjáról is szó van. Emellett azonban az érzelmi intelligencia a mentalizáció folyamatát segíti, hiszen olyan releváns kompetenciákat biztosít az egyén számára, mint a másik érzelmeinek észlelése és azonosítása.

Hughes és Leekam (2004) úgy találták, hogy a gyermekek fejlett érzelemértő képessége magasabb szintű és hatékonyabb elmeolvasással jár együtt.

Barlow, Qualter és Styliano (2010) általános iskolás gyerekekkel végzett vizsgálatában szignifikáns korrelációt mutatott ki a mentalizációs képesség és mind a vonás, mind a képesség alapú érzelmi intelligencia között.

Az a személy, aki pontosan észleli a saját és mások érzelmeit, aki átlátja az érzelmi és kognitív folyamatok kölcsönhatását és hatékonyan tudja az érzelmeket szabályozni, valószínű, hogy jobban tud alkalmazkodni társas környezetéhez is.

A tehetséges gyerekek társas-érzelmi jellemzői

Lovecky (1992, id.: Harmatiné Olajos, 2011) szerint öt személyiségvonásra érdemes odafigyelni, amelyek a tehetséges gyerekek szociális és érzelmi sérülékenységéhez vezethetnek. Ezek a belső vezérlő elv, az ingerlékenység, a divergens gondolkodás, az érzékenység és a jó ítélőképesség. Ezeknek a személyiségvonásoknak a viselkedéses szinten való megnyilvánulását számos egyéb tényező befolyásolja (pl. életkor, kontrollhely, extrovertáltság mértéke).

A tehetséges gyerekekre jellemző lehet az érzelmi túlérzékenység, mely az érzelmek intenzív átélésében és fokozott érzelmi tudatosságban nyilvánul meg. A túlérzékenység emellett kifejeződhet gátoltságban, izgatottságban vagy az átélt élmények mély érzelmi töltettel való felidézése is.

Kisiskoláskorban és a korai serdülőkorban a tehetséges gyerekeket megfigyelve látható, hogy e tanulók mintegy negyede kortárskapcsolati problémákkal küzd. Mivel ezeket a gyerekeket magas szintű motiváció, függetlenség, introvertáltság és introspekció jellemzi, mindezek, ill. a gyakran megjelenő kortársaikhoz képest nagyobb fokú pszichoszociális érettség hátráltató tényezőként, konfliktusforrásként jelenhetnek meg a kortárskapcsolatok kialakításában és fenntartásában. A környezethez való adaptáció és a belső jellemzők közötti ellentmondás belső konfliktus érzéséhez, majd különböző elhárító mechanizmusok megjelenéséhez is vezethet (Harmatiné Olajos, 2011).

Iskolai népszerűség tekintetében a szakirodalom szerint a tehetséges gyerekek általában népszerűek az átlagos képességű társaik körében. Egyéni jellemzők azonban ettől eltérő helyzetet is produkálhatnak. Általános iskolás korban pozitív korreláció mutatható ki az IQ és a társas elfogadottság között (Austin és Draper, 1981, id.: Harmatiné Olajos, 2011). Serdülőkorban azonban amíg a fiúk megtartják kedvező helyzetüket, a lányok esetében kevésbé értékesse válik az intellektuális teljesítmény.

A tehetségesség mértéke is befolyásolja a népszerűség alakulását. A magasabb intellektus megnövekedett tudatossággal és a társas elidegenedés fokozottabb kockázatával jár. A kiemelkedő intellektuális tehetségesek – a tehetséggel együtt járó jellegzetességek miatt – kevésbé népszerűek nem tehetséges társaikhoz képest. **Hollingworth** (1942, id.: Gyarmathy, 2009) kimutatta, hogy az kimagaslóan intelligensekre (IQ>180) a szocio-emocionális zavarok igen jellemzőek. **Janos és Robinson** (1985, id.: Gyarmathy, 2009) szerint a zavarok aránya az átlag populációhoz viszonyítva duplája a nagyon intelligensek körében.

A kimagaslóan intelligensek - beilleszkedésük érdekében - igyekeznek elrejteni valódi képességeiket, mert izolálódnak, ha nem tudnak igazodni a többséghez (Gross, 1993, Gyarmathy, 2009). Mindez érzelmileg igen megterhelő lehet a személy számára, és belső konfliktusokhoz vezethet.

A társas helyzetek kezelését, a beilleszkedést nehezítheti a tehetséges gyermekek számára a társaktól eltérő érdeklődési terület. Emellett érzelmileg érzékenyebbek és magasabb hőfokon élnek át bizonyos helyzeteket. Leginkább akkor jelentkezik ez, amikor gyanakvással, leértékeléssel, bírálattal kerülnek szembe (Kline és Meckstroth, 1985, Gyarmathy, 2009).

A tehetséges gyerekek nemi különbségeit vizsgálva úgy találták, hogy a kreatív fiúk kevésbé kreatív társaikhoz viszonyítva társaságkedvelőbbek és barátkozóbbak, társaik által elfogadottabbak. Lányok esetében viszont a kreatívabb gyerekek a kevésbé vonzóak, elfogadottak. A társas helyzetben bekövetkező módosulások. Legvalószínűtlenebb azonban az elutasított tanulók helyzetének pozitív irányú változása (Vajda, 1997, id.: Harmatiné Olajos, 2011).

Szerencsés helyzet, ha a tehetséges gyerekek kapcsolatba tudnak lépni hasonló korú és intellektusú tanulókkal. Ilyenkor négyféle módon hathatnak egymásra (Seon-Young, 2002, id.: Harmatiné Olajos, 2011):

- versenytársak,
- kölcsönös támogatás,

- motiválás,
- szerepmódel.

A tehetséges tanulók érzelmi-társas jellegzetességeit áttekintve láthatjuk, hogy engedhetetlen pedagógiai folyamat a tehetséges tanulók érzelmi és szociális képességeinek fejlesztése a harmonikus személyiségfejlődésük szempontjából (Balogh, 2004), hiszen a személyiség fejlődésében meghatározóak a pozitív színezetű, tartós interperszonális kapcsolatok.

Összegzés

A saját és mások érzelmeinek felismerése, megfogalmazása, a hatékony érzelmszabályozás nemcsak a pozitív kortárs kapcsolatok és a megfelelő szociális kompetencia elérése szempontjából fontos, hanem alapfeltétele a gyermek sikeres iskolai pályafutásának is, és a későbbiekben felnőttkori beilleszkedésének, fizikai és mentális egészségének, jóllétének is. A tekintetben, hogy az emócióikban rejlő lehetőségeiket hogyan hasznosítják az egyes személyek, hatalmas különbség mutatkozik, de a szociális – és érzelmi képességek családi és intézményes fejlesztésével kiküszöbölhetővé válhat az egyé ez irányú hátránya.

Felhasznált irodalom:

1. Allen, J.G. - Fonagy, P. – Bateman, A.W. (2011): Mentalizáció a klinikai gyakorlatban, Oriold és társai, Budapest.
2. Balogh, L. (2004): Iskolai tehetséggondozás. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
3. Barlow, A. - Qualter, P. - Styliano, M. (2010): Relationship between Machiavellianism, emotional intelligence and theory of mind. *Personality and Individual Differences*, 48, p. 78-82.
4. Baron-Cohen, S. (1995): Mindblindness. MA: MIT Press, Cambridge
5. Bar-On, R. (2003): Érzelmi intelligencia és önmegvalósítás. In: Ciarrochi J. - Forgács J. - Mayer, J. D.: Érzelmi intelligencia a mindennapi életben. Kairosz Kiadó, Budapest, p. 123-141.
6. Buda, B. (1986): A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest.
7. Buda, M. (2005): Tehetünk ellene? A gyermeki agresszió. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
8. Cole, M., Cole, S. R. (2003): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest.
9. Ferguson, F. J., - Austin, E. J. (2010): Associations of trait and ability emotional intelligence with performance on Theory of mind tasks in an adult sample. *Personality and Individual Differences*, 49, p. 414-418.
10. Forgács, J. (1997): A társas érintkezés pszichológiája. Kairosz Kiadó, Budapest.
11. Goleman, D. (1997): Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest.
12. Goleman, D. (2002): Érzelmi intelligencia a munkahelyen. SHL Hungary Kft., Budapest.
13. Gyarmathy, É. (2009): Atipikus agy és a tehetség I. - Tehetség és a neurológia hátterű teljesítményzavarok valamint az Asperger szindróma. *Pszichológia*, 29. 4. p. 377-390.
14. Harmatiné Olajos, T. (2011): Tehetség és szocio-emocionális fejlődés. Didakt Kiadó, Debrecen.
15. Hughes, C. - Leekam, S. (2004): What are the links between theory of mind and social relationships. *Social Development*, 13, p. 590-618.
16. Inderbitzen, H. M., Walters, K. S., Bukowski, A. L. (1997): The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups. *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 26, (4), p. 338-348.
17. Kádár, A. (2012): Mesepszichológia – Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
18. Lakatos, K. (2011): Mutasd meg érzéseidet, de szabályozd viselkedésedet! – Az érzelmszabályozás fejlődése. In: Danis, I. – Farkas, M. – Herczog, M. – Szilvási, L.: A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások, Biztos Kezdet Kötetek II., Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 146-180. o.
19. Mérei, F. - V. Binét, Á. (2006): Gyermeklélektan. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
20. Nagy, H. (2012): A Salovey – Mayer – féle érzelmi intelligencia modell érvényességének elemzése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67.1. p. 105-124.
21. Oatley, K. – Jenkins, J. M. (2001): Érzelmeink. Osiris kiadó, Budapest.
22. Tóth, L. (2008): Pszichológia a tanításban. Pedellus Kiadó, Debrecen.
23. Urbán, R. (2004): Érzelmek, In: N. Kollár, K. – Szabó, É.: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, p. 95-115.
24. Vajda, Zs. (1997): A társas kapcsolatok és a viselkedés fejlődése kisiskolás korig. In: Mészáros, A. (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. p. 115-129.
25. Vajda, Zs. (1999): A gyermek pszichológiai fejlődése. Helikon Kiadó, Budapest.
26. Zajonc, R. (2003): Érzelmek. In: Zajonc, R.: Érzelmek a társas kapcsolatokban és megismerésben. Osiris Kiadó, Budapest, p. 439-523.

BEVEZETÉS, SZAKMATÖRTÉNETI FOLYAMAT

A tanulmányt megalapozó kutatásban választ kerestem arra, hogy hazánkban a II. világháborút követő társadalmi, gazdasági változások, a társadalmi rend gyökeres megváltozása és mindezeknek a nevelésre-oktatásra való hatása milyen következményekkel járt a gyógypedagógiára, ezen belül a gyógypedagógiai tipológia egyik főcsoportjára, az értelmi fogyatékos gyermekek nevelésére-oktatására.

A történelmi viszonyok miatt központi szerepet kap a *nervizmus*¹³ (a szovjet hatásra megerősödő természettudományos szemlélet) és annak hatásmechanizmusa az egyes tantervekre és az iskolai gyakorlatokra vonatkozóan is.

A gyógypedagógiai történet tanulmányozásakor szembevetőd, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek számára létrehozott első tanterv is viszonylag későn jelenik meg Magyarországon. A nevelőintézeteknek és a kisegítő iskoláknak¹⁴ is az 1900–1910-es években több alkalommal készítették munkájuk szabályozására tanterveket (Gordosné, 2001). A *nevelőintézeteknek* először 1900-ban, majd 1909-ben, amit a minisztérium véglegesített. A *kisegítő iskoláknak* 1902-ben, majd 1905-ben, valamint a véglegeset 1910-ben. „A kisegítő iskolák számára kiadott végleges tanterv azt is jelenti, hogy intézményesen, törvényesen és hosszú időn át érvényesen különválik az értelmi fogyatékosok iskoláztatása Magyarországon” (Gordosné, 2001. 30. o.). Azonban a két háború előtti tanterv jellegzetes eltéréseket még nem tartalmazott.

A II. világháború után az első tanterv, mely az értelmi fogyatékos gyermekek nevelésének-oktatásának átfogó, irányadó és szabályozó dokumentuma az **1952-es Tanterv és Utasítás** volt, mely természettudományos megalapozottságra és egységes szemléletre épült. „Az értelmi fogyatékosok gyógypedagógiája egységesen szemlélve magába foglalja mindazokat a feladatokat, célkitűzéseket, amelyeket azokkal a gyermekekkel kell elérni, akik az általános iskolában értelmi fogyatékoságuk miatt haladni nem tudnak” (Tanterv és Utasítás, 1952. 5. o.).

A tanterv az értelmi fogyatékosok nevelésének-oktatásának alapvető kérdéseiben a pavlovi fiziológiára támaszkodott.

Bizonyítottá vált, hogy a tanterv mint szabályozó dokumentum az előrehaladást igyekezett meghatározni és biztosítani, de sok vonatkozásban jelentős változásnak nem tekinthetjük az alapidokumentumát.

Az individualizálás, az egyéniesítés és a differenciálás nem állt a fejlesztés középpontjában, így a sajátosan különleges igények kielégítése nem valósulhatott meg, nem kapott hangsúlyozott szerepet az egyéni fejlesztés és a fejlesztő terápia.

Vitatott továbbá a pavlovi nervizmus szerepe és hatása a gyógypedagógiában, bizonyított tény viszont, hogy az 1952-es tantervben hangsúlyozott szerepet kapott. Arra is alig van bizonyíték, hogy a többségi, azaz a normál pedagógiában mekkora volt a hatása. Elgondolkodtató, hogy az 1978-ban megjelent *Pedagógiai Lexikonban* (szerkesztette Nagy Sándor) még címszó sem említi, ahogyan a később megjelent *Gyógypedagógiai Lexikon* (szerkesztette Mesterházi Zsuzsa, 2001) sem.

Az értékeléshez feltétlenül szükséges Gordosné Szabó Anna véleményét (Gordosné, 2001) is közölni, aki szerint ez a tanterv később nagyon erős bírálat tárgyát képezi: a kritikák azonban csak részben vonatkoznak a népesség egyoldalú biológiai szempontú megjelölésére (csak agyi sérült értelmi fogyatékosok nevelésére vonatkozik G. A.), elsősorban az értelmi fogyatékosok nevelési szempontból történő differenciálásának hiányát, a tanterv minden értelmi fogyatékos tanulóra érvényes

¹³ Az I. és II. jelzőrendszer szerepét, funkcióinak kapcsolatrendszerét mint a pavlovi jelzőrendszerek kategóriáit, Bárczi Gusztáv megpróbálta a gyógypedagógia jelenségvilágára alkalmazni. *Pavlov* az I. jelzőrendszeren a konkrét valóság érzékelhető ingereire adott jelzéseket érti, az állatoknál és az embereknél az érzelmeket, a benyomásokat, a képzeteket és az érzéketeket vizsgálja. Erre épülően mutatja be a II. jelzőrendszert, amely már a „*jelzések jelzése*” a szó által, ami a valóságtól való elvonatkoztatást és általánosítást, ezáltal a beszédet és a gondolkodást teszi lehetővé.

¹⁴ Kisegítő iskola: speciális iskola, „eltérő tantervű általános iskola”. Azoknak a 6-16 éves enyhe értelmi fogyatékos, tanulásban akadályozott tanulók (korábbi elnevezés szerint „debilis”) számára létrehozott alapfokú iskola, akik akadályozott fejlődésük miatt a többségi általános iskolában nem tudtak eredményesen teljesíteni. A kisegítő iskola elnevezést az 1985. évi I. sz. törvény megszüntette. Ma az általános iskola elnevezést használjuk.

követelményrendszerét kifogásolják. Ezt a kritikát Illyés (1964) és Lovász-Krausz (1966) fogalmazta meg hangsúlyosan.

Ugyanakkor az *1952-es törekvéseknek* – szakmatörténetileg – *fontos jelentősége* van. Mindezt bizonyítja, hogy a kutatott *gyulai Gyógypedagógiai Intézet* (iskola és nevelőotthon) és annak a felkészült tanárai a régebbi gyakorlattal szakítva – ahol az oktathatóság, és ezzel együtt az iskolai ismeretsajátítás volt a központi kritérium –, újra megerősítették a gyógypedagógia szándékát a minden gyermekkel való törődésre, a súlyosabban sérült gyermekek ellátására. Azonban ez a törekvés sok esetben vitatható, gyakran elégtelenül szerepelt. Nem törekedtek arra, hogy minden gyermeket a rendszerben tartsanak, erre majd csak a későbbiekben a foglalkoztató iskola vállalkozik. A szerző választása azért esett a gyulai Gyógypedagógiai Intézetre, mert ennek az intézetnek a működése a kezdetektől fogva országosan ismert és elismert, a gyógypedagógia szakterületén jelentkező új kihívásokra működése során gyorsan és eredményesen tudott reagálni, innovatív tevékenysége hozzájárult az értelmi fogyatékosokkal való foglalkozás folyamatos korszerűsítéséhez, és kedvező hatást tudott gyakorolni az értelmi fogyatékos gyermekek életminőségére. Az egészségüggyel, a gyulai kórházzal való együttműködése a kezdetektől fogva országosan példaértékűnek mondható.

A gyógypedagógia fogalmi rendszerében lévő félreérthetőségek miatt a *fejlődésképtelenség értelmezéséről* kialakult viták is gyakran szerepeltek (a jegyzőkönyvek alapján) a gyulai Gyógypedagógiai Intézet tanári testület értekezletein. A gyermeki életutat tekintve az előkészítő osztály meghatározó szerepű volt, mert itt dőlt el, hogy a növendékek közül ki fejlődőképes, és ki nem. A fejlődőképes tanulók továbbfejlesztése az iskolai oktatásban folytatódott. A nem fejlődőképes gyermekek vagy visszakerültek otthonukba, vagy foglalkoztató tagozatba osztották be őket. Ezek a növendékek már nem jelentettek „teherfételt” a hozzátartozóiknak, sőt egyszerűbb munkák elvégzésére is alkalmassá váltak.

A tantestületi értekezleten több esetben is megvitatták, hogy mely tanulók fejlődésképtelenek, és e döntéseknek megfelelően helyezték át őket egy másik csoportba:

„Özv. Jáky Károlyné: *Én Bene Erzsébet ügyében szeretnék döntést hozni. Most is állom azt a kijelentést, hogy képezhetetlen. A tantestület Jáky kortársnő javaslatát elfogadja. Bene Erzsébetet a foglalkoztató I. csoportjába helyezi*” (GYNJ, 1953. 359. o.).

Itt is ki kell emelni azt a tényt, hogy ez az 1950–60-as években használatos fogalom és magyarázat (hogy nem képes fejlődni) helytelen. Ma már bizonyított, hogy minden gyermek állapotától függetlenül nevelhető, még a legsúlyosabban sérült gyermek is fejleszthető. Alátámasztja ezt az utóbbi évek fejlesztő iskolai gyakorlata, melynek képzési rendszere a tanköteles korú súlyosan és halmozottan sérült gyermekeknek, fiataloknak nyújt fejlesztési lehetőséget.

A fogyatékos fogalma nagyon sokat változott az elmúlt évtizedekben, egyre fontosabbá válik a fogyatékos szociális dimenziója, egyre meghatározóbbnak tekintjük a szociális hatásokat a fogyatékos kialakulásában. A határtudományok különféle modelljei, például a stigmatizációs elmélet megjelenése óta látjuk, hogy a fogyatékos nem utolsósorban minősítési folyamat eredménye. Azaz, a fogyatékosok legalább annyira határozódnak meg a társadalomban, mint biológiai szinten. Zászkaliczky Péter megítélése szerint, jórészt a környezet, az interakció, a kommunikáció hatása, hogy ki minősül fogyatékosnak (Földes, 2002). Még a XX. század első felében is meghatározó volt az orvosi modell, amely betegségekre, etiológiai tényekre hivatkozó volt. Ez a modell mereven kategorizált, az intelligenciavizsgálatok alapján különítette el a súlyossági fokokat, s ennek eredménye a képezhetetlenség állapotának a minősítése, amely az irreverzibilitás hangsúlyozásával pedagógiai pesszimizmushoz vezetett (Hatos, 2002). Az értelmi akadályozottság értelmezési mezőjének kitágítása elsősorban a jobb társadalmi befogadás elősegítését szolgálja, a hatékonyabb és komplexebb gyógypedagógiai nevelést és tanítást szorgalmazza. Azt kívánja elősegíteni, hogy az értelmi akadályozottsággal élő emberek is megtalálják életük értelmét, az emberi közösségben való boldogulásukat.

A *képezhetetlenség fogalmát* már a vizsgált időszakban is volt, aki *elutasította*, felismerve a gyermekekben meglévő fejleszthetőségi lehetőséget. Ők azok, akik nem mondtak le a gyermekek neveléséről, és véleményüket ki is nyilvánították. Sajtos Ferenc is közéjük tartozott:

„*Én nem mondanám ki egy gyerekre sem, hogy képezhetetlen. Szerintem a lassú fejlődés is eredményt hozhat. Működésem alatt volt egy pár eset, hogy képezhetetlennek vélt növendéknél 1–2 év alatt eredményt tudtam elérni. Nehéz és idegölő munka ez. Hiába ez a mi sorsunk*” (GYNJ, 1953. 360. o.).

A második tanterv, az **1958-as Tanterv és Utasítás** szerzői sok tekintetben korszerűbb gyógypedagógiai szemlélettel igyekeztek biztosítani a különböző előfeltételekkel és egyéni adottságokkal rendelkező értelmi fogyatékos tanulók személyiségfejlődését. Korszerű didaktikai alapelvek megvalósítására való törekvés figyelhető meg alkotómunkájukban.

Egyre jobban előtérbe került a differenciált, a sokoldalú fejlesztés szükségességének az igénye.

A prioritások megfogalmazása tekintetében is a magyar gyógypedagógia fontos állomása ezen vizsgált időszak. Az egyéniesítés megvalósításának metodológiája is felszínre került. Központi nevelési eszköz lett a változatos szemléltetés, a cselekvéssel kombinált ismeretszerzés.

Az 1958-as tantervet követően is feloldhatatlan nehézségek forrását jelentette az eltérő és igen különböző fejlődési feltételű gyermekcsoport együttes nevelésére tett kísérlet. A gyakorlat bizonyította, hogy a két igen különböző képességstruktúrájú és alapvetően eltérő jellemzőkkel élő gyermekek oktatása terén fel kell oldani a meglévő komoly feszültségeket. Az eredeti tanügyi dokumentációban (jegyzőkönyvben) rögzítettek szerint az állapítható meg, hogy a pedagógusok általános tapasztalata az volt, hogy az ún. nevelőtagozatból – később az előkészítőből az iskolai osztályokba felkerült gyermekek – azon túl, hogy több éves késéssel kerültek az 1. osztályba, később megtorpantak, a tananyaggal megbirkózni nem tudtak. Azt mondták rájuk, hogy „a szellemi fejlődésben megakadtak” (ezt olvashattuk az 1952-es tanterv elkészítő osztályában, az útmutatóban), holott csak *nem megfelelő fejlődési út elé állították őket*. Így azután visszakerültek a családba, legjobb esetben fiatalon a foglalkoztatókba. Itt mutatkozott meg az „egységes oktatás csődje”.

Az 1952-es tanterv egyik kritikájaként fogalmazta meg Illyés Sándor gyógypedagógus, pszichológus, hogy ez a dokumentum figyelmen kívül hagyja az értelmi fogyatékos gyermekek különleges igényeit, azt hogy a fogyatékoságuk mértékétől és minőségi sajátosságaiktól függően a gyermekpopulációnak igen különböző fejlődési lehetőségei vannak. Ez a tanterv az **összes képezhető értelmi fogyatékos gyermek elé egyazon nevelési célt tűzte ki**, és az összes képezhető értelmi fogyatékos egyén számára egységes, 11 fokozatból álló nevelési rendszert írt elő. Mindezek megvalósítása a gyógypedagógiai gyakorlatban lehetetlen volt, tehát helytelen volt ez a tantervi koncepció.

Közismert tény, hogy az **értelmi fogyatékos gyermekek nevelési rendszere** a vizsgált periódusban sem volt egységes. Ebből következően arra a megállapításra juthatunk, hogy az értelmi fogyatékosok nevelési intézményeiben nem volt olyan gyermek, aki a nevelési rendszer összes fokán végig tudott volna haladni. Az volt a mindennapos gyógypedagógiai gyakorlat, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek a fogyatékosági fok súlyosságának figyelembevételével kerültek be az iskolába, és ebből a tényből adódóan csak különböző szintekig juthattak el.

Az elmondottak alátámasztását mutatja be az 1. táblázat, melyben a különböző súlyossági fokú értelmi fogyatékos gyermekek beiskolázási szintje és elért legmagasabb osztályszintje került feltüntetésre. A táblázatban szereplő adatok Jankovichné Dalmai Mária általános megfigyelései és vizsgálatai által ismertek.

1. táblázat: A különböző súlyossági fokú értelmi fogyatékos gyermekek beiskolázási szintje és elért legmagasabb osztályszintje (Illyés, 1964. 549. o.)

	Osztályok											
	Kísérleti	Átmeneti	Előkészítő	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
Könnyű debilis												
Középsúlyos debilis												
Súlyos debilis												
Könnyű imbecillis												
Középsúlyos imbecillis												
Súlyos imbecillis												

← = Gyógypedagógiai beiskolázási szint.
+ = Elért legmagasabb osztályszint.

A táblázatból világosan kitűnik továbbá az is, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek különböző fejlődési perspektívával rendelkeznek, és ezért az egyre nehezedő követelményszinteket tartalmazó nevelési rendszerben csak különböző osztályfokig voltak képesek eljutni. Mindezekből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy azért volt helytelen az 1952-es tanterv alapját képező koncepció, mert hibás volt a gyógypedagógiai tevékenység gyógyító funkciójának az értelmezése.

Illyés Sándor az 1-es táblázat kapcsán rávilágított arra a tényre, hogy ebben a tantervben előírt egységes követelmények támasztása miatt a különböző súlyossági fokú, rendkívül eltérő fejlődést mutató gyermekek nem tudnak eredményesen teljesíteni az egyes iskolafokokon.

Részletes kifejtése lényegét feltáró, kritikai megfogalmazású volt. Emellett külön felhívta a figyelmet a tantervben megfogalmazott ellentmondásosságokra:

„A tanterv a koncepció megfogalmazása közben eljutott addig a felismerésig, hogy az értelmi fogyatékosoknak a fejlődési perspektíva szempontjából különböző nevelési adottságaik vannak, és ezért a nevelhetőség szempontjából különböző csoportokba tartoznak, amelyek számára különböző nevelési célokat lehet kitűzni, ezért ellentmondásos, hogy a tanterv „az összes értelmi fogyatékos számára egységes nevelési rendszer szükségességét indokolja” (Illyés, 1964. 553. o.).

A pavlovi nervizmus hatásvizsgálatának értelmezését illetően, kapcsolatba hozva azt a tantervvel, Illyés Sándor hangsúlyozta, hogy a gyógyító-nevelői tevékenység korlátait sem a vizsgált történeti kor gyógypedagógiai elméleti munkái, sem a tanterv nem igyekezett egyértelműen tisztázni, megvilágítani. Ennek egyik eredményeként könyvelhető el, hogy a program az értelmi fogyatékosok nevelhetőségét meghatározó nevelési adottságait erősen korlátozta: „A gyógyító-nevelői tevékenység gyógyítási funkciójának túlértékelése szoros kapcsolatban van *Pavlov tanainak* leegyszerűsített magyarázatával” (Illyés, 1964. 551. o.).

Az 1958-as második tanterv egyik sajátos jellemzője, hogy az értelmi fogyatékos tanulókra vonatkozó egységes nevelési rendszert változtatás nélkül átvette, de a szükségességi indoklást új koncepcióra helyezte. Az új elképzelés egyik lényeges eleme az volt, hogy az értelmi fogyatékosok gyógyító-nevelésének alapelveit – eltérően az előző tantervtől – már nem fiziológiai oldalról, hanem *pedagógiai szempontból* igyekezett megállapítani. Ezért döntő súllyal érvényesült a tantervi koncepcióban az átlagos képességű tanulók fejlesztésére, nevelésére irányuló eltérő módszerek megfogalmazása.

Az új tanterv az elvi alapok megállapításánál nem vehet figyelembe átlagos életkori sajátosságokat (úgy, mint az általános iskola esetében). Ennek magyarázatául szolgált az, hogy az általános iskola a tanterv meghatározásánál a tanköteles korú gyermekek életkori sajátosságait, átlagosan fejlett képességeit vette alapul. Mindez a gyógyító-nevelésben nem volt eredményesen alkalmazható: „Gyermekanyagunk az életkoroktól függetlenül különböző képességeket, egyenlőtlen fejlődést, idegrendszeri adottságokat képvisel” (Illyés, 1964. 554. o.). A leírtakat jól alátámasztják a gyulai intézet tanügyi dokumentációjában olvasottak is. Az iratanyagból egyértelműen kiténik, hogy a tanterv csak a *fejlesztés tényét* vehette elvi alapul.

A tanterv így a képességek, a készségek és a szokások elméletileg megalapozott és a gyakorlatban igazolt fejlesztési menetét rögzíthette részleteiben. Ez egyes tantárgyakra lebontva és osztályok szerinti felosztásban valósult meg. Különös nehézséget jelentett az előírt tananyag feldolgozását illetően, hogy az internátus intézményeiben túlnyomóan az akkori terminológiát használva „imbecillis” (középsúlyos értelmi fogyatékos, 1990-es évektől értelmileg akadályozott gyermekek) és súlyos „debilis” (enyhe értelmi fogyatékos, tanulásban akadályozott) gyermekek voltak a lakók, valamint az a tény, hogy az iskolákban és az osztályokban is különböző képességűek voltak a gyermekcsoportok, az imbecillis és debilis tanulók létszamarányától függően. A csoportösszetétel heterogenitása meghatározó volt a fejlesztés lehetőségének mértékére és tempójára egyaránt.

„Az idézett gondolatmenet ellentmondásos; ugyanis a tanterv egyrészt elismeri az értelmi fogyatékos gyermekek különböző nevelési adottságait, másrészt számukra, ennek ellenére, mégis ugyanazt a nevelési, fejlesztési rendszert tartja megfelelőnek. Ez az ellentmondás azért nem domborodik ki és a gondolatmenetet azért nem zavarja meg, mert a tanterv a nevelési adottságokban jelentkező különbségeket kizárólag a fejlődési perspektíva szempontjából értékeli” (Illyés, 1964. 554-555. o.).

Mindezekből az következik, hogy a **különböző fejlődési perspektívájú értelmi fogyatékos gyermekeknél** tehát nemcsak a fejlődés végén, hanem *az egész fejlődés folyamatát* tekintve **eltérő nevelési adottságokkal kell számolni**. A gyógypedagógiai gyakorlatban, az előzőekben megfogalmazottaknak külön prioritást kell adni. A jelenségek és folyamatok kölcsönös interakciójában minden egyes kategória hordozójára vonatkozóan az ő saját nevelési adottságaira építetten valósítható meg a fejlesztés.

A tanterv szakmai szempontból azért is kritizálható, mert a benne felépített iskolai modell szerint zsákutcába kerül a társadalomba való beilleszkedés szempontjából az a gyermek, aki különböző okok miatt a nevelési rendszer egy szakaszán megreked. Az értelmi fogyatékos gyermekek nevelése akkor eredményes, ha az intézmény igazodni tud az egyénhez, biztosítani tudja az egyéni nevelési adottságok kibontakoztatását, azaz a gyermek azt kapja, amire neki szüksége van.

ÖSSZEGZÉS:

A leírtak összegzéseként megállapítható, hogy az 1952-es tanterv a pavlovi fiziológián alapult, az egységes célkitűzés nem biztosíthatott sikert az értelmi fogyatékos gyermekek nevelésében. Ennek a tantervnek az érdeme az, hogy elsősorban arra az eljárásra adott iránymutatást, amely a súlyosabban sérült értelmi fogyatékos gyermekek fejlesztésére irányult. Mindezek mellett azonban figyelmen kívül hagyja az értelmi fogyatékos gyermekek különleges igényeit, azt, hogy a fogyatékoságuk mértékétől és minőségi sajátosságaitól függően e gyermekpopulációnak igen különböző, individuális fejlődési lehetőségei vannak. Ezért az összes képezhető értelmi fogyatékos gyermek elé azonos nevelési célokat

tűzött ki, és az összes képezhető értelmi fogyatékos gyermek számára egységes, 11 fokozatból álló nevelési rendszert határozott meg.

Az 1958-as tanterv több területen, elsősorban a realitások feltárásával, a problémák előtérbe helyezésével az 1952-es tantervhez képest lényegesen jobban tudta a gyógypedagógia ügyét szolgálni. Ebben a dokumentumban megfogalmazódott az a megállapítás – amit Illyés Sándor is az 1952-es tanterv kapcsán kritikusan állapított meg –, hogy az egységes, mindenki számára kitűzött cél nem produkálhat sikert az értelmi fogyatékos gyermekek nevelésére-oktatására vonatkozóan. Ennek ellenére az 1958-as tanterv az értelmi fogyatékosok egységes nevelési rendszerét nem változtatta meg, de ennek szükségességét új koncepcióra építetten hangsúlyozza és indokolja. Ez a tanterv a gyermekek képességeit vette alapul, és ennek alapján próbálta a fejlesztést számukra megfelelően megvalósítani. Mindez nem jelentette azt, hogy megnyugtatóan megoldotta az értelmi fogyatékosok iskoláztatási kérdését. Mindezeket a feszültségeket az 1972-ben megjelent Foglalkoztató iskola számára létrehozott nevelési és oktatási program enyhítette, mely már figyelembe vette a gyermekek egyéni képességszintjét és a különbözőségeket.

A konklúzió levonásához két nagyon fontos megállapítást kell tenni:

A különböző perspektívájú fejlődésmenetek nemcsak a fejlődés végén, hanem az egész fejlődés folyamatában eltérnek egymástól. Nyilvánvaló, hogy azok az értelmi fogyatékos gyermekek, akik fejlődésük végén különböző fejlettségi szintet értek el, fejlődésük közös szakaszaiban sem ugyanazt az utat járták végig.

Másodszorban nem tud megfelelően funkcionálni az egységes tantervállítás:

„Az az értelmi fogyatékos gyermek, aki megreked a nevelési rendszer egy szakaszán, a társadalomba való beilleszkedés szempontjából zsákutcába jutott” (Illyés, 1964. 556. o.).

Az elkövetkezendő időszakban – a gyógypedagógia reformja kapcsán – vissza kellett térni a kétféle fejlődési feltételű és életkilátású csoport külön iskolatípusokban való neveléséhez-oktatásához.

A kutatás bizonyítja, hogy a tanterv elméleti anyaga túlzásfolt volt, ezért a *vizsgált intézményben* sem lehetett jól alkalmazni, ennek következtében külön tanterv kidolgozása vált szükségessé. Az értelmi fogyatékos gyermekek számára az általános iskolát utánzó tantervvel eredményes fejlesztést megvalósítani nem lehetett, hisz ez alkalmatlan volt arra, hogy alapidokumentumát szolgálja az egyre súlyosabb sérültségi fokú gyermekcsoport fejlesztési koncepciójának. Ebben a tantervben sok volt a tisztázatlan fogalom, a gyakorlatban dolgozó nevelők nem ismerték annak tartalmát, így a használata pontatlan volt, ami hibás cél- és feladat-meghatározást eredményezett.

A gyógypedagógiai tudomány fejlődése mindig nagy hatást gyakorolt a gyulai intézet életére. Az intézmény nehéz gazdasági körülmények között működött, fő bevételi forrását a növendékek tartásdíja jelentette. Működésének igényjogosultságát bizonyította a létszám drasztikus emelkedése a II. világháborút megelőző években. A háború alatt az intézetet bombatalálat érte, így épülete és felszerelési tárgyainak jelentős része odaveszett. A háborút követően a helyreállítás nagy erőfeszítéseket kívánt meg az intézet dolgozóitól, tanáraitól.

Az intézet szakmai munkájára meghatározó jelentőségű volt az 1952-ben kiadott és bevezetésre került Tanterv és Utasítás. A tantestület tagjai megismerték a tantervben leírtakat, és észrevételeket fogalmaztak meg a dokumentum előrelátható következményeire vonatkozóan. Az észrevételek közös kritikai megállapításai elsősorban arra vonatkoztak, hogy az elméleti anyag túl nagy, nem várható el tőle eredmény az intézetükben ellátott növendékek nevelésére-oktatására irányulóan. Sürgették az értelmi fogyatékos gyermekek számára külön tanterv kidolgozását.

Az 1958-as Tanterv és Utasítás bevezetését követően javult a helyzet, elsősorban az intézménygazdálkodás, a tárgyi feltételrendszer, valamint a nevelőmunka vonatkozásában. A legfőbb változást az jelentette, hogy az 1958-as tanterv a gyermekek képességeit vette alapul, és ez alapján próbálta a fejlesztést számukra megfelelően megvalósítani. Az intézet tanulóiról fejlődési lapokat vezettek. A tanév kezdetekor és végén az egyes kiemelt területek eredményeit rögzítették, így e dokumentáció tükröképként szolgált a tanmenetek megtervezéséhez.

Az 1952-es és az 1958-as tanterv közötti különbségeket, tantervi hiányosságokat a nevelőtestületi jegyzőkönyvek és a felhasznált szakirodalmak jól bizonyítják. A gyulai Gyógypedagógiai Intézet munkájának vizsgálata során egyértelműen bizonyítható, hogy azok a jellemzők, melyek a magyar gyógypedagógiában a vizsgált időszakban meghatározók voltak, ebben az intézetben is tetten érhetők. Ennek egyik magyarázatául szolgál az, hogy az intézmény vezetői abból a szakemberekből kerültek ki, akik az országos gyógypedagógiai szakmaiságot képviselték. A másik indoka a megállapításnak az, hogy a gyulai intézet a fővárosi és az egyes megyék nagy gyógypedagógiai intézményeivel szoros szakmai munkakapcsolatban állt.

Az intézet gyógypedagógiai munkáját tekintve összességében megállapítható, hogy folyamatosan jelen volt a permanens fejlesztés, bővítés. A vezetők mindent megtettek az intézmény tárgyi és személyi

feltételrendszerének biztosításáért, valamint a tartalmi munka továbbfejlesztéséért. Különböző foglalkozások területein is meghatározó volt a szellemi és a gyakorlati képzés.

A fogyatékosügy vonatkozásában a gyógypedagógia tudománya a gyulai intézetben országos szintű fejlődést ért el. Az intézet az idők folyamán folyamatosan és rugalmasan tudott alkalmazkodni az adott körülményekhez. A gyógypedagógiai területén jelentkező új kihívásokra gyorsan és eredményesen tudott reagálni. A gyulai Gyógypedagógiai Intézet nemcsak a szűken értelmezett gyógypedagógia kihívásainak tett eleget, hanem szociális és gazdasági feladatokat is ellátott. Minden egyes időszakra jellemző, hogy pedagógiai célkitűzései középpontjában az állt, hogy növendékeiket mindazokkal az eszközökkel is felruházzák, amelyekkel képesek lesznek megfelelő munkát végezni. A gyakorlati foglalkoztatásra, továbbfejlesztésre a helyi körülmények jó lehetőséget biztosítottak.

Az eredeti dokumentumok elemzéséből az is nyilvánvalóan kitűnik, hogy a tantestület tagjai állandóan tökéletesítették tanítási módszereiket, és hangsúlyozott volt az intézmény azon tevékenysége is, amelyek a tanulók szabadidejének tartalmas felhasználására irányult. Az intézmény szakmai munkásságának eredményességét bizonyítja, hogy a tantestület tagjai közül többen kaptak megbízást más megyékben működő intézmények vezetésére.

Az intézmény a központi szabályozóknak mindig igyekezett maradéktalanul eleget tenni, és ennek megfelelően tervezni és végrehajtani a pedagógiai munkát, de emellett jelen volt a folyamatos innováció, a kritikai hangvétel, valamint a konkrét javaslatok megtétele a változtatásokra.

SZAKIRODALOM

Bárczi Gusztáv (1952): A nervizmus hatása a magyar gyógypedagógia fejlődésére. In: *A magyar gyógypedagógia a nervizmus szemléletében*. A közoktatásügyi miniszter rendeletére. Tankönyvkiadó, Budapest, 7-24.

Földes Petra (2002): Az egyéni deficittől a társadalmi felelősségig. Beszélgetés Zászkaliczky Péterrel. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 4. sz. 52-63.

Gordosné dr. Szabó Anna (2001): *Adalékok a XX. század gyógypedagógia történetéhez*. BGGYTF, Budapest. 12., 16.

Hatos Gyula (2002): Az értelmi akadályozottság értelmezésének változásai. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, 3. 1. sz. 15-28.

Illyés Sándor (1964): Az értelmi fogyatékos gyermekek nevelhetőségét és nevelési szempontból történő csoportosítását meghatározó belső feltételek. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának Gyűjteménye. Akadémiai Kiadó, Budapest. 546-583.

Jankovichné Dalmai Mária (1961): A nevelés és az oktatás tartalmának alakulása értelmi fogyatékos gyermekeknél. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának Gyűjteménye. Akadémiai Kiadó, Budapest. 623-653.

Lovász Tibor – Krausz Éva (1966): *Az értelmi fogyatékosok neveléstana*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Mesterházi Zsuzsa (2001, szerk.): *Gyógypedagógiai lexikon*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

Özv. Jáky Károlyné (1953): „Első negyedévi ellenőrző értekezlet”. In: *Gyulai Nevelőtestületi Jegyzőkönyv (GYNJ)*. Gyula. November 10. 359.

Sajtos Ferenc (1953): „Első negyedévi ellenőrző értekezlet”. In: *Gyulai Nevelőtestületi Jegyzőkönyv (GYNJ)*. Gyula. November 10. 360.

Tanterv és Módszertani Útmutatás a Gyógypedagógiai intézetek, iskolák és osztályok számára. Közoktatásügyi Miniszter 852-6831/1952. KM SZ. rendeletére. Tankönyvkiadó, Budapest. 1952.

Tanterv és Utasítás az értelmi fogyatékosokat gyógyítva nevelő intézmények számára. A Művelődésügyi Miniszter rendeletére. Tankönyvkiadó, Budapest. 1958.

FARKAS PÉTER: MOMENTUMOK SZATHMÁRY LAJOS PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGBŐL ÉS A SZABADMŰVELŐDÉS IDŐSZAKÁBAN BETÖLTÖTT SZEREPÉBŐL – ELTE, PPK NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

BEVEZETÉS

Szathmáry Lajos a XX. századi magyar pedagógiatörténet egyik emblemikus személyisége, aki meghatározó alakja volt az 1945-1949 közötti iskolán kívüli felnőttoktatás államilag is támogatott irányvonalának, az ún. Szabadművelődésnek. 1903-ban született egy iparoscsalád gyermekeként. Apja nyomdászként dolgozott, így még gyermekként hamar megismerkedett a betűvetéssel. Ez az élmény, valamint a szülei által támogatott tanulmányai is befolyásolták a későbbi pályafutását, amelyről visszaemlékezésében így ír: „... engem is fűtött valami ambíció egész életemben: olvasni, írni, ott lenni, ahol a szellem dolgai folynak, lehetőleg nem merülni vissza a névtelen tömegbe.” (Szathmáry, 1977, 163). Ezen elvéhez, céljához hű maradt egész életében, amely által meghatározó emberévé vált a magyar pedagógiának, népművelésnek.

1. SZATHMÁRY LAJOS PÁLYÁJA 1945-IG

Szathmáry Lajos már ifjúkorában kapcsolatba került azokkal a pedagógusokkal, akik a későbbiekben egyrészt a szabadművelődés prominens alakjai lettek, másrésztől, akik révén be tudott kapcsolódni a Vallási és Közoktatási Minisztérium munkájába 1945-től.

Elemi iskolás korában már olyan osztálytársak vették körül, mint Németh László, - aki később az Égető Eszter című művében Szilágyi tanár úr szerepét a volt osztálytársáról mintázta meg-, vagy Illyés Gyula, akivel a II. világháború utáni években is szorosabb, szakmai kapcsolatot is fenntartott, hiszen a költő az 1946-ban megalakult Magyar Nép Művelődési Intézet prominens tagja lett. Eme szervezet a szabadművelődés korszak – ugyan rövid életű – egyik jelentős szakmai központjaként működött.

Gimnáziumi tanulmányai során került szorosabb kapcsolatba Gombos Ferenc tanárával, aki később, mint a Vallás és Közoktatási Minisztérium Szabadművelődési ügyosztály vezetője, helyetteseként alkalmazta a volt diákját. Szoros, baráti kapcsolatukra, és az egykori oktatójának munkásságának elismerésére utalva megállapítja Szathmáry: „A felszabadulás az egykori vallástanárt, irodalmárt, újságírórt és publicistát az őt megillető helyre állította, amikor az akkori Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium népművelés főosztály vezetőjévé tette.” (Szathmáry, 1978/a. 80)

Karácsony Sándorral, a XX. század magyar pedagógia egyik legnagyobb képviselőjével, először egyetemi hallgatónaként találkozott 1921-ben, a budapesti Keresztyén Ifjúsági Egyesület rendezvényén. Ezt követő években lesz Karácsony Sándor pedagógiai elképzeléseinek híve, s későbbi visszaemlékezésében is azon a véleményen van példaképéről, hogy „...korunk legnagyobb magyar nevelőjének tartom, aki egy emberöltőn át a szellem és lélek értékeit közvetítette.” (Szathmáry, 1978/a. 82)

Mindkét, fenn említett tanára révén a református vallás szellemisége adott az ifjú Szathmáry számára biztos, életre szóló támpontokat, így nem meglepő módon tanulmányai befejeztével protestáns iskolai tanári állást pályázott meg, és nyert is el, a nagy múltú Sárospataki Református Gimnáziumban, ahol 1927-1931 között tanított többek között latint. Ezt követően 1931-től tíz éven át a hódmezővásárhelyi református gimnázium tanáráként tevékenykedett. Hódmezővásárhelyen töltött évek alatt kezdete el papírra vetni gondolatait, véleményét, amelyekből, több főként a protestáns nevelés aktuális kérdésével foglalkozó tanulmány is született. Itt már olyan – a református nevelésben is fontos – megállapításokat tesz, amelyek később is visszaköszönnek az 1945-1949 közötti korszak felnőttképzéséhez kapcsolódó hivatalos pedagógiai nézetekben, amelyhez az is hozzájárult, hogy Karácsony Sándor és Gombos Ferenc is, meghatározó szerepet vállalt az akkori művelődéspolitikai irányításában. A 30'-as években megjelent írásaiban fontos pedagógiai célként tünteti fel a lényeglátásra való nevelést, a munka közben fellépő szociális öröm jelentőségének megláttatását, az alulról felfelé szerveződő közösség szerepét az egyén életében, valamint a demokratikus értékválasztásra való ösztönzés jótékony hatását. (Szathmáry, 1937.) 1936-ban írt cikkében fejti ki bővebben, s ad nyomtatékot a református neveléshez kapcsolódó általa preferált céloknak, mint a keresztényvallásosságnak, a példamutató életnek, a saját igények felfedezésének fontosságának, valamint a kölcsönös megbecsülésnek. Ezekon felül a protestáns eszménynek alapelveiként említi meg az egyedi gondolkodást, az Istennel való személyes kapcsolatot, valamint a megkötöttség helyett a változásra, megújulásra való hajlamot, (Szathmáry, 1939.).

Szathmáry Lajos „gyakorlati”, tágabb értelemben vett közművelődési tevékenységét az 1930-as évek végén kezdte meg, ugyanis ekkorra szervezte meg a hódmezővásárhelyi szegénycsaládból származó, tehetséges diákok támogatására szolgáló ún. „Tanyai Tanulók Otthonát”. Ezen intézményt egyrészt a református egyház, másrészt más pártfogók tartották fenn, így az ide felvételt nyert tanulók szüleinek nem jelentett anyagi megterhelést gyermekeik tanítása. A pedagógus társadalmi szempontból több okra vezette vissza a szegény gyermeket tanításának felkarolását. Úgy gondolta, hogy a nemzet életéből hiányzik a

művelt paraszti és munkás vezető réteg, amelynek kiképzése az ország társadalmi és gazdasági felemelkedését segítené elő. Ezt a véleményét megőrizve, később beépült, és szerves részévé vált a szabadművelődés gondolatrendszerének is, ahol elsődleges célként fogalmazódik meg: „Magyarnak áhított magyar élet számára új vezetőréteget kell nevelnünk, amely a vezetettek zömével azonosan jellegzetesen magyar, de amely egyben a vezetéshez szükséges magas színvonalat is megüti!” (Szathmáry, 1940, 287).

A paraszti réteg leendő vezetőinek kiművelésének legideálisabb intézményének a népfőiskolák hálózatát tekintette, amelyeknek a középiskolát nem végzett parasztfiúság tovább tanulását kell biztosítani – vélekedik már az 1930-as 40-es évek fordulóján. Kifejti ugyanekkor azt az álláspontját is, mely szerint hatékonyabban lehetne felkészíteni a tehetséges paraszti ifjakat a leendő közösséget vezetői feladatokra, ha nem vármegyei szinten, hanem a természetes földrajzi adottságok figyelembevételével létesítené az állam a népfőiskolákat, hiszen ebből adódóan a hallgatók kevésbé szakadnának ki a saját közegükből, ezáltal saját környezetük viszonyait mélyebben megismerve tudnának az adott közösség érdekében tevékenykedni.

Szathmáry 1930-as az 1940-es években írt cikkeiből kirajzolódik azon koncepciója is, hogy az egyéni, a társadalmi és gazdasági felemelkedését nemcsak a fiatalok iskolai nevelése befolyásolja, hanem a „közösség boldogulására” a felnőttek iskolán kívüli oktatása is pozitív hatással van.

A népfőiskolák iránti elköteleződése a II világháború után is megmaradt. Ezt az elhivatottságát illetve a két világháború közötti tevékenységét ismerte, kereste fel őt 1945 őszén Gombos Ferenc azzal a kéréssel, hogy csatlakozzon az általa vezetett Vallás- és Közoktatási Minisztérium (továbbiakban VKM) VIII. ügyosztály munkájához. Erről a sorsfordító momentumról később így emlékszik vissza: „A felszabadulás után megint együvé kerültem egykori kedves tanárommal. Én a felszabadulás előtti években népfőiskolát, népi kollégiumot szerveztem, s így sorsszerű volt, hogy Gombos Ferenc 1945-ben maga mellé vett a minisztériumba helyettesnek.” (Szathmáry, 1978/a, 80) A felkérés nem lehetett csupán baráti gesztus, hiszen közvetlenül a háború után erre az ügyosztályra bízták a népfőiskolák, népművelés irányítását. A munkakör folyamatos kiszélesedésének, egyenes következménye lett, hogy az ügyosztály a kialakuló felnőtt nevelési koncepciónak, az ún. „szabadművelődés”-nek a hivatalos irányító szerveként folytatta munkáját. Szathmáry 1945. október 20-án kezdte meg a minisztériumi munkáját, amelyről későbbiekben így ír: „...úgy éreztem, helyemen vagyok. A felszabadulás utáni szellemi felpezsdülésében olyan nevelői munkakört találtam, melyben jól hasznosíthattam régi tapasztalataimat...” (Szathmáry, 1977, 215)

2. A SZABADMŰVELŐDÉS IRÁNYVONALA

Az 1945 után megalakuló koalíciós kormány felállításának pillanatától eltéli a művelődés területén is az azt megelőző rendszerek politikáját. Az iskolarendszereken kívüli felnőttképzést is a demokratikus elveket figyelembe véve a különféle politikai elképzelések mentén kívánták megszervezni. Az új ún. Szabadművelődés irányvonal kezdetektől fogva tagadta a direkt, centralizált népművelés demokratikus jellegét. Ebből adódóan a koalíciós kormány kultúrpolitikájának jelentősége abban állt, hogy különböző alternatívákat próbált meg biztosítani az alacsonyabb társadalmi rétegek számára. (N. Szabó, 1993.)

Keresztury Dezső, az akkori vallás- és közoktatásügyi miniszter 1945-ben a szabadművelődésre is érvényes véleményét az alábbiakban összegzi: „El kell végre érniünk, hogy munkásságunk s parasztságunk ne csak küldött, vagy önjelölt képviselőivel szerepeljen műveltségünkben, hanem személy szerint, nagy, felszabadult tömegekben is jelen legyen ott... hasznos és szükséges alapműveltség megszerzése éppen ezért minden magyarnak nemcsak joga, hanem kötelessége is!” (Keresztury, 1945, 1)

A szabadművelődés a korszak iskolán kívüli felnőttoktatásának irányvonalát jelentette, amelyet már a saját korszakában is többféleképpen értelmeztek. Tágabb értelemben a koalíciós időszak valamennyi népművelési irányzata és tevékenysége beletartozott, így a különböző pártok kultúrpolitikai tevékenységei is. Szűkebb értelmezés szerint a szabadművelődés azon polgári demokratikus színezetű népművelési munka és elvek összességét jelentette, amely 1945 és 1948 között az állami népművelés hivatalos irányzatává vált. (Koncz, 2003.)

A koalíciós időszak éveiben a szabadművelődés fogalma alatt a társadalom öntevékenységet értettek: „Nem népnevelésről beszélünk, hanem művelődésről. A szabad társadalom öntevékenyen végzi a maga művelését. Amilyen mértékben felszabadul egy-egy társadalmi réteg a politikai és gazdasági nyomás alól, olyan mértékben választja meg a maga szabad művelődésének útját, szervezeteit, irányítóit.” (Koncz, 2003, 42)

A VKM nevében Bereczky Albert államtitkár 1945. szeptember 6-án adta ki a 44 300/1945. VI. számú rendeletét, amely a szabadművelődés korszakának kezdetét jelentette. Ebben a dokumentumban kijelentették: „Az alsó rétegek politikai hatalomra tettek szert, kezükbe vették sorsuk intézését, így önművelésük irányítását is. Az iskolán kívüli népművelés egyszerre a társadalom öntevékenységgé lépett elő. A felszabadult társadalmi erők ma már pártok, szervezetek, egyesületek keretei között végzik a maguk önművelését.” (T. Kiss, 2000, 51)

A szabadművelődés szervezeti keretei

Az 12100/1945. VKM. számú rendelettel kezdődik meg a szabadművelődés szervezeteinek a felállítása. Ez a rendelet hívta életre az „Országos Szabad Művelődési Tanács”-ot, mely alakuló ülését 1945. december 10-én tartotta, ahol Karácsony Sándort választották meg elnöknek. A szervezet kezdetektől fogva a Vallás és Közoktatási Minisztérium tanácsadó testületeként működött. E testületbe minden jelentősebb politikai erő valamint társadalmi szervezet delegálhatott képviselőket, akik közös koncepciók kialakításával próbálták meg a demokratikus elveket biztosítani a felnőttképzés terén. Ezért is vált oly jelentőssé a Tanács által szerkesztett hivatalos lap az „Új Szántás”, amelynek számaiban többek között a szabadművelődés legfontosabb elméleti és gyakorlati kérdéseiről lehetett olvasni. Az itt megjelenő – Szathmáry Lajos által írt – cikkek tehát hangsúlyos szerepet kaptak a szabadművelődési koncepció kialakításában, formálásában. A Tanács ülésein természetesen a VIII. ügyosztály képviselői is jelen voltak, ahol Szathmáry is folyamatosan beszámolt a minisztériumi ügyosztályon folyó munkálatokról. A Tanács és az ügyosztály együttműködése tehát determinált volt, amelyet azon közös álláspont is szentesített, mely szerint „a szabadművelődés szervezet csak úgy lehet sikeres, ha az állami szervek a társadalomban, a társadalmi szervek pedig az államban gondolkodnak” (Gombos, 1948. 7)

A 4800/1946. IX. 25. jogszabály hozta létre a minisztériumon belül az önálló, VIII. Szabadművelődési ügyosztályt, melynek vezetőjéül Gombos Ferenc miniszteri tanácsost nevezték ki, helyetteseinek pedig Szathmáry Lajost és Szőnyi Kálmánt választották meg. Az osztály ügyköreiként a szabadművelődés szervezeti, személyi és dologi ügyeinek intézését, az önkormányzatok, egyházak szervek szabadművelődési tevékenységeinek koordinálását jelölték meg. Ezen kívül ez az ügyosztály volt felelős a szabadiskolák, tanfolyamok megszervezéséért, a népkönyvtárak ellátásáért, valamint a szabadművelődési folyóiratok kiadásáért. Ezen az ügyosztályi struktúrán a 4222/1947. VI. 10. jogszabály változtatott. A Szabadművelődés ügyéért ezek után Dr. Kovács Máté politikai államtitkár lett felelős. A VIII. ügyosztályt Szabadművelődési ügyek főosztálya alakították át, mely továbbra is Gombos Ferenc vezetése alatt maradt, viszont már három különálló ügyosztályt alakítottak ki. Szathmáry Lajost ún. VIII/3. ügyosztály vezetőjévé léptették elő, aki ezek után a szabadiskolák, a szabadművelődési tanfolyamok, valamint a tanulmányi, személyi ügyek felelőse lett.

A szabadművelődés célrendszere

Az új irányvonal ideológiai megalapozását Gombos Ferenc a szabadművelődési ügyosztály vezetője, – aki a Nemzeti Parasztpárt művelődéspolitikáját vallotta magáénak, – foglalja össze az 1945 előtti művelődési koncepcióról: „Ez a rendszer nem akart tudni a nép szabad tevékenységéről, azért beszélt népművelésről. A nép lelkét olybá tekintette, mint a termőföldet, mely megadással tűri, hogy műveljék. A felszabadulás óta azonban nem a hozzá kegyesen leereszkedők művelik a népet, hanem a nép jelentkezik saját igényeivel, és az igények kielégítésében aktív szerepet vállal.” (Gombos, 1948). Szathmáry az ügyosztályi munkája mellett, az Országos Szabadművelődési Tanács titkárával, Kövendi Dénessel közösen megírta az 1948-ban kiadott „A Szabadművelődés kézikönyve” című útmutató kötetet, ahol a titkár elsősorban az általuk képviselt művelődési irányvonal társadalmi vonatkozásait tartalmazó fejezet megírását vállalta fel, az ügyosztályvezető pedig a szabadművelődés alkalmairól, eszközeiről állította össze a saját fejezeteit. Szathmáry itt is felvázolja a kitűzött célt, miszerint „... a szabadművelődési szervezetben a társadalom joga a művelődési igényeinek a kifejezése és rendezése, az állam szerveinek pedig az a kötelessége, hogy ezek kielégítését elősegítse (Kövendi és Szathmáry, 1948, 112)

Szathmáry Lajos szerint „a szabad művelődés legfontosabb feladata: áthidalni azt a szakadékot, amely a város és a falu műveltsége között tátong.” (Dancs, 1988. 164) Kulcskérdésként merült fel, hogy ha a művelődés a „nép” szabad tevékenységén alapszik, akkor van-e, s ha igen, akkor milyen téren van az államnak ezzel kapcsolatban feladata. A VKM VIII. ügyosztályának vezetője úgy vélte, hogy az államnak igenis több ponton be kell kapcsolódnia a művelődés irányításában. Egyrészt a társadalom szabadművelődési tevékenységét kell nyilvántartásba venni, illetve felügyelni, másrészt anyagi és szellemi támogatást szükséges biztosítani a művelődéshez, valamint az állam feladata közé tartozik különféle akciók szervezése ott, ahol művelődés terén hiány mutatkozik. Az államnak két irányban kell elmozdítani a társadalom szabad művelődését. Egyrészt támogatnia kell azon önálló szervezeteket, amelyek próbálják a társadalom egzisztenciális érdekeit (foglalkozási, egészségügyi, tájékoztatási), igényeit kielégíteni. Másrészt, pedig lényeges célja az államnak a szabadművelődésen belül, hogy közös nevelési eszméket, módszereket dolgozzon ki. Ehhez viszont elengedhetetlen a nevelők nevelése, amit az államnak kell megszerveznie. Ezen utóbbi cél megvalósításáért volt felelős a Minisztériumon belül Szathmáry Lajos.

A szabadművelődés eszközrendszere

Az 1948-as évben, tehát már a „fordulat évében” jelent meg „A Szabadművelődés kézikönyve”, ahol a pedagógus a politikamentesebb fejezetek megírására vállalkozott. Ő gyűjtötte össze, és jegyezte le azon alkalmak listáját, amelyeken keresztül a közösségi művelődés teret nyerhet. Elsősorban itt a különböző,

megszervezendő ünnepek szerepét emeli ki, amely aktualitását az 1848-as forradalom és szabadságharc centenáriumi évfordulója is megerősítette. Ezen rendezvények lehetőséget adnak a szerző olvasatában arra, hogy a közösség valamely kollektív cél érdekében együtt lépjen fel. A „műsoros estek” jelentőségét abban látja, hogy ezek olyan alkalmak, amelyek segítenek a közösség „feszültségét” levezetni. A különféle szabadművelődési tanfolyamok prioritását is érzékelteti, hiszen a szerző szerint ezen események hozzásegítik a hallgatóságot a közösségi életben hasznosítható szakismeretekhez, miközben a közismereti tárgyak révén a felnőttek támpontokat kapnak a szűkebb és tágabb környezetükben zajló események reálisabb értelmezéseire. A fejezeten belül hangsúlyozza azon tanfolyamok jelentőségét, amelyek legfontosabb céljukként az analfabetizmus leküzdését tűzték zászlójukra. A szabadművelődés eszközei közül elsőként a népkönyvtárakra hívja fel a figyelmet, hiszen véleménye szerint ezek a gyűjtemények a kultúra azon szervezetei, ahol a művelődésre törekvő emberek megtalálhatják azokat a könyveket, amelyeket a saját anyagi helyzetükből nem tudnak megvásárolni. Ezek mellett a folyóiratok hasznosságára is utal, mivel a sajtó kiemelkedő szerepet vállal Szathmáry szerint a „szellemi élet lüktetésében”. Nem meglepő, hogy a népkönyvtárak állami támogatását is elsődlegesnek tekinti, miközben egy új, ún. „körzeti” könyvtári hálózat kiépítését is szorgalmazza. A népkönyvtári hálózat létesítése elengedhetlenségének indokaként kifejtette, hogy „a mintegy 3500 népkönyvtárból kerekén 3000 elpusztult a háborúval kapcsolatban, s így az ország szellemi újjáépítéséhez szükséges egyik legfontosabb eszköz, a könyv, hiányzik népünk kezéből.” (Dancs, 1988. 327) Meglátása szerint a könyvtárhálózat újjászervezésével a kormányzat nemcsak közügyet, hanem belügyet is szolgál. Ezt az állásfoglalását próbálja meg alátámasztani azzal az érveléssel, mely szerint a szellemi érettség emelése illetve a gazdasági és társadalmi fejlődés között szoros összefüggés van.

A könyvtárakkal kapcsolatos elsődleges feladatként a fasiszta, szovjet- és demokráciaellenes sajtótermékek kiselejtezésében látja. (Szathmáry, 1947/c) Fontosnak véli a népkönyvtárak későbbi segítségét, ezért például az általuk beszerzendő könyvek kiválasztásának felelősségteljes munkájának megkönnyítése érdekében egy, az Országos Szabadművelődési Tanács által szerkesztett címjegyzéket ajánl fel. Ezt a tervezetet azonban később visszavonták, hangsúlyozva a közösség kulturális önállósodási törekvéseinek figyelembe vételét. Ezért az ügyosztály véleménye szerint az adott közösség szabadművelődési tanács tagjaira szükséges bízni a könyvek kiválogatását, hiszen ezek a személyek – hangzott a minisztériumi indoklás – ismerik legjobban a helyi igényeket, s ők azok, akik a lehető legtöbbet tudnak tenni ezen szükségletek kielégítése érdekében. A szabadművelődési ügyosztályon keresztül Szathmáry későbbiekben kísérletet tett arra, hogy az adott közösségekben működő különféle egyesületeket, illetve pártokat meggyőzze arról, hogy a tulajdonukban lévő könyvtárakat egyesítsék, a nagyobb közönséget befogadó intézmények kialakításának érdekében.

A népkönyvtárak támogatása mellett a VIII/3. ügyosztály vezetője szorgalmazta az ún. „üzemi” könyvtárak létrehozását is. Elképzelését a 60/1946. sz. rendelet 13. pontjára alapozta, mely kötelezi az ötven főnél több munkást foglalkoztató üzemek tulajdonosait egy olyan helyiség biztosítására, ami a munkások kulturális céljait, társas összejöveteleit és „nemes” szórakozását szolgálja. Szathmáry szerint ennek a megvalósítása segíthetné a munkásság szabadművelődési ügyét, ha ezen helyiségekben üzemi könyvtárakat is létrehoznának az illetékesek. Ideálisnak az 50 kötetes alapkönyvtárat tekinti a száz munkást foglalkoztató üzemek esetében, melyet 25-25 kötettel lenne érdemes bővíteni minden újabb száz munkás után. Ezen törekvések ellenére sem sikerült a munkásságot, mint réteget hosszú távon a szabadművelődés koncepciója mellé állítani, amely tényt majd később, a „fordulat éveiben” kritikaként is megfogalmaznak a hatalomra kerülő, művelődést irányító politikusok.

A „Szabadiskolák” hálózata

Az oktatás természetesen módon a mindenkori felnőttképzési politika alapvető tevékenységei közé tartozik. A tárgyalt korszakban is elkülönült az iskolarendszerű illetve az iskolarendszeren kívüli oktatás intézményi rendszere, hiszen a minisztériumnak mindkét irányvonal kereteit biztosítani kellett ahhoz, hogy a demokratikus elvek alapján a felnőttek hozzáférhessenek az általuk preferált képzésekhez. Ezen tanfolyamok megszervezésében nagy szerepet szántak az ügyosztálynak. A szabadművelődés oktatással kapcsolatos feladatai közé sorolták a nem pártpolitika alapú állampolgári nevelést, ahol a nemzetpolitikai gondolkodás kifejlesztését tekintették elsődleges feladatnak. Olyan nevelési elveket támogatott a minisztérium, amelyeknek az alapjai a demokratizmus, és az állampolgári jogok és kötelességek átfogó ismerete, valamint a magyarságtudat kialakítása, mélyítése. 1946-tól kezdve egyre fontosabb szerepet töltött be az említett célok megvalósításában az ún. „szabadiskolák” hálózata. 1946-ban adták ki az 5000/1945. VKM. sz. rendeletet, amelyben a szabadiskolák létrehozását engedélyezték. E a rendelet „A szabadiskolák munkatervéül a test és lélek-ember teljes körű művészeti, tudományos és társadalmi nevelését írja elő.” (Szathmáry, 1947/a). Szabadiskoláknak azon intézményeket nevezték, amelyek rendszeres oktatói és nevelői munka ellátása mellett általános műveltség elemeinek átadására törekedtek, miközben képesítést nem adtak. Ezek mellett a „három nevelési cél” megvalósítására is törekedniük

kellett. Egyrészt a már említett korszerű, szerves, általános műveltség kialakításának, másrészt a képességek fejlesztésének, a művelődés eszközeinek használatára való felkészítésének, valamint a helyes közösségi magatartásra való nevelésnek kellett teljesülniük. Általában elmondható, hogy a szabadiskolák az oktatás helyett a nevelésre helyezték a hangsúlyt, azon belül is a szociológiai, nevelés-lélektani illetve a magyarságismereti kurzusokat részesítették előnybe.

A szabadiskolák működésével, céljaival kapcsolatosan az ügyosztályvezető szoros együttműködést kezdeményezett, és alakított ki a Magyar Népi Művelődési Intézettel. Ez az összeköttetés szükséges volt, mivel az Harsányi István által vezetett szervezet ugyancsak céljaként határozta meg a paraszti fiatalok továbbképzését. Az ügyosztály és az intézet érdekköreit az esetleges konfliktusok és átfedések elkerülése végett is le kellett tisztázni. Az ezzel kapcsolatos megállapodást 1946. október 5-én írta alá a minisztérium részéről Szathmáry Lajos, illetve az Intézetet képviselő Harsányi István. Az egyezségben kijelentik a felek, hogy ezek után is mindkét szervezet feladata a tanyák, községek földműves népe művelődésének előmozdítása. Viszont a dokumentumban az illetékesek már elkülönített feladatköröket társítottak a két szervezethez. Amíg az Intézet feladata lesz a paraszti fiatalok beiskolázása, illetve képesítéshez való juttatása, addig a szabadiskolák törekvése olyan parasztszám támogatása, akik nem végzettséghez óhajtanak jutni, hanem általános, szerves műveltséget kívánnak szerezni. A megállapodás nemcsak a két művelődési szerv együttműködését fektette le, hanem a jövőre nézve is kijelentette, hogy „Az Intézet ugyanis tudományos műhelyévé válik mindazoknak a paraszti népréteget illető művelődési kérdéseknek, amelyeknek a megoldását a szabad művelődés országosan kiépített szervezete a gyakorlati megvalósulás útjára segítheti.” (Dancs, 1988. 140) Ezzel ténylegesen elkülönült a szabadiskolák által szervezett kurzusok (amely az iskolán kívüli nevelést alkalmi lettek), illetve az Intézet által irányított tanfolyamok (vagyis az iskolarendszerű oktatás) jogköre.

A megállapodás megkötéséről, és érvénybe lépéséről körlevélben tájékoztatja Szathmáry 1946. október 8-án a szabadművelődési felügyelőket, amelyben felhívja az illetékesek figyelmét arra, hogy „a parasztság művelődésének előmozdítása terén hivatalának megfelelően elsősorban a szabad művelődés iskolától független alkalmainak szervezésével foglalkozzék, a képesítésért tanulni akaró érdeklődőket pedig irányítsa a Magyar Népi Művelődési Intézethez!”. (Dancs, 1988. 142)

A szabadiskolák alsó-, közép- és felsőfok szinteken is alapíthatóak voltak. Az alapszintű szabadiskola bármely faluban létesíthető volt, és az „állami” általános iskola rendszerének megfelelő kurzusokat biztosítottak a tanulni kívánó felnőttek számára. A középfokú szabadiskolában közép- vagy szakiskolai oktatók és nevelők középiskolai tanulmányi szinten dolgoztak. Felsőfokú szabadiskolák tanfolyamait főiskolák, egyetemek indíthattak. A szabadiskolák legmagasabb szintjét a Szabadművelődési Akadémiák jelentették, igaz a korszakban csupán egy ilyen intézmény létesült, Sárospatakon.

A korszak egyik legnépszerűbb intézményei, a népfőiskolák – melyek ügyei Szathmáry Lajoshoz tartoztak – a legmagasabb szinten oktatták hallgatóikat, ebből adódóan éves tantervvel is kellett rendelkezniük. (Horváth, 1975) Szathmáry egy írásában kifejti a szabadiskolák legnagyobb hátrányát, mely szerint nehézséget jelent a szabadiskolák számára a hallgatók toborzása, mivel ezen intézmények egyrészt nem készítettek fel bármely munkakör betöltésére, és ezáltal nem is adhatnak bizonyítványt, ellentétben a dolgozók iskoláinak joguk van ilyen iratot kibocsátani. Ezek ellenére a szerző felhívja a szabadiskolák pozitívumaira a figyelmet, hangsúlyozva, hogy itt nem tantárgyak, hanem problémacsoportok köré épülnek a foglalkozások, így a tanulás érettebb, izgalmas formáját valósítják meg. (Szathmáry, 1947/b) Lényeges előnyként lehet megemlíteni ezen iskolák esetében Szathmáry szerint, hogy nem távolítják el a tanulókat a saját miliójükből, hanem a saját közösségükben való marasztalásukkal alkalmasabbá teszik a hallgatókat a környezetük igényeinek felismerésére, valamint ezen szükségletek kielégítésére. A szabadiskolákban egyidejűleg hangsúlyt fektetnek az ismeretanyag közlése mellett az egyéni képességek fejlesztésére, illetve a helyes közösségi magatartás elsajátítására. (Kövendi és Szathmáry, 1948) A fenn említett időszakban mintegy 120 alapfokú, 50 középfokú illetve 30 felsőfokú szabadiskola nyitotta meg az érdeklődők előtt kapuit.

A Szabadművelődés történetében kiemelkedő szerepet tulajdonítottak a Sárospataki Református Főiskola keretein belül működő, és az ottani népfőiskolával szorosan együttműködő Szabadművelődési Akadémiának. Ez az intézmény volt eredetileg hivatott a szabadművelődés vezető rétegét kiképezni. Szathmáry Lajos, Gombos Ferenc egyaránt kötődött a városhoz és az intézményhez, így természetes, hogy az Akadémia igazgatójával, Rácz Istvánnal is szoros kapcsolatot ápoltak. Az ügyosztályvezető az igazgató kvalitásait, elképzeléseit értékelve a támogatásáról biztosította a sárospataki kollégáját a népfőiskolákkal kapcsolatos koncepciójának megvalósításban. Az igazgató szerint a népfőiskolák szervezésénél érdemes lenne külön a fiúk és külön a leányok számára intézményeket szervezni. A hallgatók ideális korát 18-28 évben állapította meg. Javaslatában szerepelt, hogy télen a tevékenységi körből adódóan a paraszti ifjúságnak, nyáron pedig a munkás fiataloknak érdemes tanfolyamokat szervezni. Fontos kritériumként említette meg, hogy a népfőiskolák legyenek ingyenesek a hallgatók számára, bár az intézmény

fenntartását természetbeni hozzájárulással segíthetik a tanulni vágyók. Módszereit is újítóként értelmezte az ügyosztályvezető, mivel Rácz István a vitára, a közös megbeszélésre helyezte a hangsúlyt. Azt az igazgatói ötletet is támogatta a minisztériumi vezető, hogy a végzett hallgatókból baráti köröket alakítsanak ki. (Szathmáry, 1978/b). Bírálta viszont azt a sárospataki elképzelést mely szerint az Akadémián a szabadművelődés számára vezetők kiképzése folyhasson. Ezt az ellenvéleményét egyrészt a tanfolyam tervezett időtartama rövidejével támasztotta alá, másrészt nem fogadta el azt a tényt sem, hogy olyan intézmény óhajtja felvállalni a szakember-képzés felelősségteljes munkát, amelynek saját bevételi forrása nincs, tehát teljes mértékben az állami hozzájárulásokra van utalva.

Az Akadémia országos megítélését az is befolyásolta, hogy az Országos Szabadművelődési Tanács irányítói és a sárospataki intézet között úgyszintén kialakult még 1946 folyamán egy konfliktus, melyben Szathmáry a Tanács véleményét vallotta magáénak. A Tanács ugyanis elismerte az Akadémia létjogosultságát, viszont e szerv vezetősége – a minisztériumhoz hasonlóan – tiltakozását fejezte ki a sárospataki intézmény szabadművelődési felügyelők vezetőképzése tervével kapcsolatban, hiszen Karácsony Sándor és az Elnöki Tanács saját jogkörének tartotta ezt a feladatnak az ellátását. Indoklásai között szerepel, hogy az Akadémia az oktatói testületének nagy részét Budapestről hívja, emellett csak a minisztérium anyagi támogatásával tudja magát fenntartani. Ezekon felül Tanács nem helyeselhette azt az elképzelést sem, mely szerint a vezetőképzés vidéken, vagy politikailag nehezen ellenőrizhető helyen valósuljon meg. A Szabadművelődési Tanács álláspontját alapul véve a fenn említett ügyben Szathmáry Lajos a rákövetkező évben véglegesen elutasított az Akadémia vezető-képzéssel kapcsolatos elképzeléseit. A viták viszont nem akadályozták meg abban a sárospataki intézményt, hogy 1947-ben megnyissa kapuit Szabadművelődési Akadémia névvel a hallgatók előtt. Az intézmény vezetői viszont még ekkor nem sejtették azt, hogy az Akadémia fennállásának ideje alatt három tanfolyamot tudnak- azokat is állami támogatás felhasználásával - csupán indítani.

Szathmáry, mint a szabadiskolák, népfőiskolák ügyéért felelős személy 1947. október 20.-tól 1948. január 15-ig Svédországban tartózkodott, hogy az ottani népfőiskolák szervezetét, illetve a szabadművelődési munka eredményeit tanulmányozza. Ezen tanulmányút tapasztalatait is fel akarta használni a magyar népfőiskolai hálózat fejlesztésére, azonban erre már nem volt lehetősége, mivel ugyanezen évben a művelődés színtereit is elérte politikai fordulat.

A magyarországi belpolitika megváltozott helyzetét, illetve a kultúra balrafordulását, illetve az ehhez kapcsolódó kádercserét jól illusztrálja a 232734/1948. VKM rendelet is, melyben Szathmáry Lajost kérték fel, a szabadművelődés oktatási munkájának ellenőrzésére, viszont ez már csupán névleges munkakört illetve egyre szűkülő mozgásteret takart a státusz birtokosának. A döntés meghozatalakor az oktatáspolitikai vezetés egy akkor gyakran hallható indokot kreált, mely szerint: „A klerikális reakció kiszorulván az iskolából, a szabadművelődés területén szeretné megvetni a lábát.”

E dokumentum szerint azért szükséges az új munkakör betöltése, mivel egyrészt az állami népfőiskolákban folyó tömegszervezeti tanfolyamok a hitelkeretük terhére működnek, másrészt az intézmények igazgatói és a tanfolyamszervezői nem kellőképpen működnek együtt. Mivel ezen események hátráltatják a szabadművelődési célok elérését- indokolja a kinevezési dokumentum - , így felülvizsgálatukra haladéktalanul szükség van. Az ügy háttérének kivizsgálására Szathmáryt kérték fel, aki munkájából adódóan 1948 szeptemberétől több népfőiskolákat keresett fel, ami által egyre kevesebb energiát tudott a miniszteri tevékenységére fordítani. Ezzel párhuzamosan a Révfülöpön megtartott szabadművelődési ügyvezetői értekezleteken is részt vett, amely már a magyar felnőttképzés új korszakának nyitányát jelentette.

A szabadművelődési korszak vége

A szabadművelődési koncepció a Magyar Kommunista Párt előretörésével kezd háttérbe szorulni, amely magával hozta az egyre erőteljesebbé váló kritikai megnyilvánulásokat is. E korszak záróakkordjaként lehet megemlíteni a révfülöpi konferenciát, melyet 1948. júniusában tartottak. A tanácskozás lezárása után már teljes mértékben kirajzolódott a kommunista ideológia alapján nyugvó centralisztikus művelődéspolitikai kerete. Ezen a konferencián a szabadművelődést már reakciós és demokráciaellenes erők megnyilvánulásának terepének nyilvánították, hiszen ez a művelődési irányvonal lehetőséget biztosít a múlt ideológiájának továbbéléséhez. (Szathmáry, 1977) Szathmáry a minisztérium képviselőjeként, és előadóként is részt vesz a konferencián, jelentést ír az elhangzottakról, melyet Ortutay Gyulának, az akkori Vallás- és Közoktatásügyi miniszternek el is küld. Előadásában az oktatási tevékenység eddigi teljesítményét értékelte, hangsúlyozva az analfabetizmus felszámolásáért indított kurzusok jelentőségét. Az elért eredmények megemléztetését követően önkritikát is gyakorolt, mikor az említett tanfolyamokkal kapcsolatban kifejtette: „eddig humánórákkal tömött előadássorozatok helyett a helyes politikai tájékozódást elősegítő társadalomtudományi, tudományos világnézet kialakítását elősegítő természettudományi és kézzel fogható hasznú szakmai ismereteket kell helyes arányban kevert sorozatokban a különböző művelődési alkalmakon nyújtani. Így a helyi általános igények kielégülnek.”

Azonban jelentésében a konferencián megtapasztalt „eljárásokkal” szembeni kritikáját is megfogalmazta, mellyel az akkor megerősödő politikai irányvonal magatartására illetve azt kiváltó viselkedési formákra kívánta felhívni a figyelmet: „A hozzászólások véleményem szerint nem fedték egészen a hallgatóság közvéleményét. A politikai életben és a kultúrpolitikai életben beállt változások és ezek tempója hozzáfejlődés nélkül találta a hallgatók tömegét. a hozzászólók közül az élmesebbek gátlás nélkül csatlakoztak az elhangzottakhoz, a gondolkozóbbak – nem lévén hirtelenében idejük a teljes és őszinte belső átállítódáshoz- szótlank maradtak...helyesebbnek tartottam volna azt a pedagógiai eljárást az értekezlet vezetésében, hogy előbb csak a kérdést vessük fel, a hallgatóság pedig helyes vezetéssel maga bogozza ki a kérdéseket, s maga jusson el azokhoz a következtetésekhez, amelyekhez el kell jutnia.” (Dancs, 1988. 173)

Ezen a konferencián a szabadművelődés bírálóit a kommunista párti E. Kovács Kálmán mondta el, aki a Szathmáry Lajos által vezetett ügyosztály népfőiskolákkal kapcsolatos munkájáról is véleményt alkotott. Kifogást emelt amiatt, hogy a szabadművelődés a régi rendszerből mentette át ezt az intézménytípust, s a népfőiskolák „melegágyakká váltak a kultúra romantikus szemléletének terjesztésére.” (E. Kovács, 1948) Szathmáry a halott előadás konzekvenciáját is levonva, a konferenciával kapcsolatban megállapította: „Az előre irányító előadások után kétségeket, ellenvéleményt előadni sokak szerint céltalan lett volna.” (Dancs, 1988, 173)

Az ügyosztályvezető 1948-as könyvében mintha már előre láttatta volna az olvasókkal, hogy kik és milyen módon fogják átalakítani az iskolán kívüli művelődést is „A szocializmus megvalósulása felé haladó világban csak a társas, a közösségi, a másik emberrel együttműködni tudó szabadművelődési munkás érhet el eredményeket kulturális téren is.” (Kövendi és Szathmáry 1948. 115)

Ezek után a szabadművelődés irányvonal háttérbe szorult és 1949-től kezdve felváltotta az új rendszer központosított művelődéspolitikai koncepciója. Szathmáryt is menesztették az állásából, saját szavaival: „1949 augusztusában azonban váratlanul, indoklás nélkül elbocsátott a miniszter”. (Szathmáry, 1977. 215.)

Az egykori ügyosztályvezető helyettes 1949-től a tanítóképzés szervezésébe kapcsolódott be, s 1951-től a Budai Tanítóképző tanára, majd igazgatóhelyettese lett. Tanári karrierjének utolsó éveiben a ELTE Radnóti Miklós Gimnáziumában töltött be igazgatóhelyettesi posztot. A pályafutásának egyik meghatározó színhelye, Hódmezővásárhely 1983-ban díszpolgári címet adományozott az akkor 80 éves pedagógusnak. Szathmáry Lajos 1994-ben hunyt el.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Dokumentumok a szabadművelődés történetéhez (1945-1949) összeállította: Dancs Istvánné. Budapest, Kossuth Kiadó. 1988

E. Kovács Kálmán (1948): A szabadművelődés kérdéseiről. *Új Szántás*, 2. (8-9), 465-480.

Gombos Ferenc (1948): Szabadművelődés. *Embernevelés*, 4. (1), 1-7.

Horváth Ferenc (1975): A Szabadművelődés története, 1945-1949. *Levéltári Szemle*, 25. (1), 77-91.

Keresztury Dezső (1945): Előszó. *Köznevelés*, 1. (10), 1.

Koncz Gábor (2003): Komplex elemzés a művelődési otthonokról 1945-1985. In. (szerk.): Beke Pál – Deme Tamás *A szabadművelődéstől a közösségi művelődésig*. (31-103) Budapest, Széphalom Kiadó

N. Szabó József (1993): *Értelmiség és rendszerváltás 1944 ősze–1946 ősze*. Debrecen- Nyíregyháza, Stúdium Kiadó.

Szathmáry Lajos (1937): A reformáció örökségeinek sorsa a protestáns középiskolában. *Protestáns Szemle*, 43. (11). 528-537.

Szathmáry Lajos (1939): A protestáns nevelési eszmény és középiskolánk. *Protestáns Szemle*, 45. (5). 207-213.

Szathmáry Lajos (1940): kitűnőek iskolája a maguk módján. *Protestáns Tanügyi Szemle*, 14. (11), 285-292.

Szathmáry Lajos (1947/a): Szabadiskolák. *Új Szántás*, 1. (1), 32-34.

Szathmáry Lajos (1947/b): Műveltség és bizonyítvány. *Új Szántás*, 1. (7), 400-403.

Szathmáry Lajos (1947/c): Népkönyvtáraink. *Új Szántás*, 1. (2), 104-105.

Szathmáry Lajos (1977): Akit szerettek az istenek. In. *Pedagógussorsok, emlékek*. (161-225) Budapest, Tankönyvkiadó.

Szathmáry Lajos (1978/a): Négy nagy nevelőm arcképéhez. *Confessio*, 2. (1), 77-87.

Szathmáry Lajos (1978/b): Népfőiskolák a 30-as években és a felszabadulás után. *Kultúra és közösség*. 5. (3), 38-42.

Kövendi Dénes, Szathmáry Lajos (1948): *A szabadművelődés kézikönyve*. Budapest, Országos Szabadművelődési Tanács.

T. Kiss Tamás (2000). *A népnevelőtől a kulturális menedzserig Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből*. Budapest, Új Mandátum.