

# **Tudományos Kaleidoszkóp VII.**



# **Tudományos Kaleidoszkóp VII.**

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi,  
Pedagógusképző- és Vidékfejlesztési Kar

Illyés Gyula Szakkollégiuma

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi,  
Pedagógusképző- és Vidékfejlesztési Kar

Szekszárd

2023.

Szerkesztette: Nemes-Wéber Zsófia

© Kazinczy Viktória Renáta, Kiss Orsolya, Laczikó Luca  
Sára, Major Tünde Kármén, Milánkovics Réka Zita

ISBN: 978-963-626-169-6

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi,  
Pedagógusképző- és Vidékfejlesztési Kar

2023.

Borítóterv: Nemes-Wéber Zsófia

Nyomdai munkák: Brillart Kft.



# Tartalomjegyzék

Szerkesztői előszó .....	7
Kazinczy Viktória Renáta: Játék nélkül nem érdemes .....	9
Kiss Orsolya: A cukorbetegség alkalmazkodási sikeressége a betegségükhöz: protektív- és rizikótényezők .....	25
Laczikó Luca Sára: Környezeti nevelés és fenntartható fejlődés a digitális médiában .....	97
Major Tünde Kármén: A Gordon-módszer interiorizációjának mérése kvantitatív módszerrel .....	197
Milánkovics Réka Zita: Könyvajánló: Klein Sándor, Kis Julianna, Nemeskéri Zsolt, Zádori Iván (2021): A matematikatanulás öröme. Edge 2000 Kiadó, Budapest .....	253



## Szerkesztői előszó

A PTE-KPVK Illyés Gyula Szakkollégiuma hagyományainak megfelelően Tudományos Kaleidoszkóp címmel tanulmánykötetet jelentet meg a 2022/23-as tanévben is. A címhez hűen sokszínű, mozgalmas összeállítást tart az olvasó a kezében. Ez a sokszínűség mind a publikáló diákok képzési formáiban, szakjaiban mind a kutatási témáiban tetten érhető.

Kiadványunk célja, hogy számos formában mint tanulmány, beszámoló, könyvajánló, recenzió képet adjunk a Szakkollégium és hallgatóinak tudományos tevékenységéről. Motiváljuk a kezdő kutatókat tanulmányok írására, versenyeken, konferenciákon történő aktív részvételre és végül, de nem utolsó sorban a szakirodalom kritikai értelmezésére buzdítjuk a Szakkollégiumi diákokat és az olvasókat.

A tudományos kötet a kaleidoszkóp játékos, izgalmas és változatos tulajdonságait magában hordozza. Érdemes beleolvasni.

Nemes-Wéber Zsófia





## **Kazinczy Viktória Renáta: Játék nélkül nem érdemes**

Három éves koromban gyermekszínházként találkoztam a drámapedagógia eszközével, a drámajátékkal. A saját tapasztalataim, oktatóim, szakmai források motiváltak abban, hogy ezt a módszert kutassam.

A témához kapcsolódó szakirodalmakat úgy választottam, hogy azok teljes mértékben a témához illeszkedjenek, és tág spektrumban öleljék körbe. Olyan szakemberek írásait gyűjtöttem össze, akik a témában kiemelkedő munkássággal rendelkeznek. Kaposi József írásai a drámapedagógia aktuális helyzetéről szólnak a közoktatásban. Kaposi László, Gabnai Katalin, Trencsényi László, Eck Júlia, Cziboly Ádám, Zalay Szabolcs, Meleg Gábor, Tölgyessy Zsuzsanna, Bús Imre munkái pedig a drámapedagógia fő kérdéseiről és alkalmazási lehetőségeiről tájékoztatnak. Ezeken felül doktori disszertációkat, oktatási segédleteket, drámapedagógiai konferenciák eredményeit tanulmányoztam.

A magyar nyelvű szakirodalmak mellett német nyelvű szakirodalmakat is feldolgoztam, mint például Adrian Haack Dramapädagogik című tanulmánya, Anica Betz munkái és a Theaterpädagogische Akademie munkái. Fontos megemlíteni az angol nyelvű források közül Gavin Boltont és Dorothy Heathcoteot is, hiszen ők az újkori drámapedagógia megalapozói, és hatásukra indult el Magyarországon a 1970-es évektől a drámapedagógia, mint új pedagógiai irányzat.

Szeretném jobban megismerni a játékos/drámajátékos tanulási módszerek elméletét és gyakorlatát az ehhez tartozó szakmai források feltárásával. Kitűzött céljaim között saját pedagógiai gyakorlatom fejlesztése is megtalálható. Különböző drámajátékos műhelymunkák megismerésével szeretném segíteni a pedagógusok oktató, nevelő munkáját. A saját gyakorlatommal alátámasztani, hogy a drámajáték alkalmazása sokat segít a gyermekek fejlődésében és könnyíti a nevelést, oktatást.

Alapvető problémának azt tartom, hogy az oktatásban kevesen merik alkalmazni a drámapedagógiát,

drámajátékokat. A dráma, mint tantárgy önállóságát is elvesztette. Úgy gondolom, hogy szükségünk van ilyen kutatásokra, feltárásokra ahhoz, hogy a drámapedagógia fellendüljön és minél több oktatási intézmény alkalmazza.

A kisiskolás korú gyermekek életében jelentős szerepet kap a játék. A játék alapú oktatás lényege, hogy a játékos módszer segítségével a pedagógusok képesek legyenek a jelenlegi gyermekgeneráció megváltozott tanulási és tanítási igényeihez igazodni. Véleményem szerint attól, hogy az új technológiával megváltoztak a játékok, mégis alkalmazni kell őket, csak nekünk, pedagógusoknak is nyitottabbaknak kell lennünk az irányukba. A gyerekek játékosan könnyebben tanulnak és az életükben élménnyé válik az iskola, a tanulás.

A drámajáték Dr. Barabási Tünde szerint a dramatikus, drámai önkifejezés, a kreatív dráma iskolai alkalmazási formája a drámajáték, amely eszköze a drámapedagógiának.<sup>1</sup> Gabnai Katalin szerint a drámajáték minden olyan játékos megnyilvánulás, amelyben a

---

<sup>1</sup> BARABÁSI 2008, 13. o.

dramatikus folyamat elemei találhatóak meg.<sup>2</sup> Fontos, hogy a fogalmak tisztázása során több nézőpontot is megvizsgáljunk, hiszen mindenki a maga számára megfelelővel fog tudni azonosulni.

Bubernik Eszter Gabnai Katalin munkássága alapján a drámajátékokat hét csoportba rendezi. Vannak az érzékszerveket finomító játékok, megőrző és újrateremtő játékok, erőgyűjtő és összpontosító játékok, üzenetváltós játékok, rögtönzés, közös dramatizálás és végül az alkalmazott drámajátékok.<sup>3</sup>

A következőkben szeretnék olyan játékokat bemutatni, amelyek a gyermekek számára élvezetessé tudják tenni a tanórákat, tanulási folyamatokat. Ezeket a játékokat folyamatosan alkalmazom a tanításaim során.

*Pletykafészek:* A játék célja az összpontosítás, odafigyelés a társakra. A játékhoz nincs szükség speciális előkészületekre. Játsható a tanteremben, tornateremben, és az összes gyermek részt vehet benne. A játék során a pedagógus indítja el a játékot. Egy hosszabb, összetettebb

---

<sup>2</sup> GABNAI 2011, 8. o.

<sup>3</sup> Bubernik, 2. o.

mondatot súg az első gyermek fülébe, majd a gyermekek továbbadják a mondatot egymásnak súgva. A végén az utolsó gyermek hangosan elmondja a hallott mondatot és összehasonlítják a pedagógus által mondott mondattal. A játék során a gyerekek nagyon izgatottak tudnak lenni, így van, amikor nem is hallják meg egymást. Olyankor kellemetlennek érzik, hogy nem azt adják tovább, de mivel a játék nevében is benne van a pletyka szó, így mindig megnyugtatom őket, hogy jó az amit csinálnak, hiszen ahány fül, annyi variáció.

*Hotelportás<sup>4</sup>*: A játék elsődleges célja a nonverbális kommunikáció fejlesztése. Üres tér szükséges hozzá. A szituáció az, hogy a játékosok megszállnak egy hotelben, de némák. Csak a hotelportás tud beszélni. Mindegyik vendégnek valamilyen problémája akadt, amit csak elmutogatni tud a portásnak. A hotelportásnak ki kell találnia az adott problémát és orvosolnia kell. Mind a két félnek nehéz a dolga a játék során. A portás szerepe az folyamatosan cserélődhet. A némajáték megértése is

---

<sup>4</sup> Bús 2003, 130. o.

okozhat némi problémát, de a gyerekek kimondottan élvezni szokták a játékok

Ezekon a játékokon felül rengeteg példa megtalálható leírással együtt az interneten, de Gabnai Katalinnak és Kaposi Lászlónak a játékgyűjteményeit is ajánlom. A drámajátékoknak rengeteg pozitív fejlesztő hatása van. A dramatikus játék örömet okoz a gyermekek számára, és egyúttal segít nekik a stresszoldási folyamatban. Szituációs játékok segítségével újra átélhetnek konfliktushelyzeteket, amelyeket saját maguk oldhatnak meg.

Fontos, hogy biztosítsuk számukra a nyugodt teret és több pozitív visszajelzést kapjanak a munkásságukról. A gyerekeknek és nekünk is szükségünk van a visszacsatolásra ahhoz, hogy a jövőben ennek fényében dolgozzunk tovább.

A vizsgálataim során egyértelművé vált, hogy a drámajátéknak nagyon fontos szerepe van az oktatási, nevelési folyamatban. Az eddigi kutatások is, mint például

Dice – Kocka el van vetve<sup>5</sup> is igazolják, hogy a drámajáték sokoldalú és fejlesztő hatású a gyermekek számára, amelyhez gondosan meg kell választani a feladattípusokat.

A drámajáték nem más, mint a pedagógus által kezdeményezett játék, amely segíti a gyermekek fejlődését. Ez eleinte a gyermekek kreatív gondolkodásában figyelhető meg, hiszen saját fantáziájuk, érzelmi állapotuk segíti őket abban, hogy alkossanak. Továbbá különböző képességeket fejleszt ez az alkotó folyamat. Például a gyermekek kommunikációs képességeiket és azon belül megnyilvánulásait is fejleszti ez a módszer. Sokkal magabiztosabb lesz a megjelenésük, és ez által a beszédük is helyesebb, illetve tisztább lesz.

Egy saját példát szeretnék bemutatni, ezzel alátámasztani a fenti sorokat. A gyerekek úgy gondolom, hogy kicsiként még elég bátrak és könnyebben kiállnak egy „közönség” elé, de amikor iskolába kerülnek ott már a bennük lévő stressz megjelenik a megfelelés miatt és ezért bezárkóznak, és nem fejezik ki magukat olyan könnyen. A

---

<sup>5</sup> CZIBOLY 2010, 16. o.

jelenlegi osztályomban, volt olyan kislány, aki eleinte még köszönni sem akart nekem. Mivel rengeteget játszottunk drámajátékokat, egyszer csak arra lettem figyelmes, hogy a kislány szünetekben ezekkel a játékokkal keresi meg a barátnőit és kéri őket, hogy játsszanak érzelmkifejezős játékokat. A kislány ezekben a játékokban meg tudott nyílni a körülötte lévő világ felé és azóta sokkal bátrabb és a megfelelési kényszere is csillapodott, ami gátolta abban, hogy az érzelmeit kimutassa felénk.

Ezekkel együtt fejlődik a szocializációs képességük is. Ha magabiztos a megjelenésük és erőteljesebb az önbizalmuk, akkor úgy gondolom, hogy könnyebben fognak beilleszkedni a társadalomba.

A drámajáték nem csak a fent említett területeken fejlesztő hatású, hanem a gyermekek tanulási szokásaiban is. Mivel segíti őket a tanulás folyamatában, így könnyebb az iskolára való felkészülés is. A dramatikus nevelés elősegíti a gyermekek önismeretét és emberismeretét. Erre különböző szituációs játékok szolgálnak segítségül. Például egy konfliktushelyzet eljátszása és annak megoldása fontos lehet, mivel különböző mentalitású emberekkel és szokásaikkal ismerkedhetnek meg egy-egy



konfliktus során. A drámajáték sokat segít a gyermekeknek abban, hogy közösségben tudjanak együtt dolgozni a társaikkal, és hogy saját gondolatuk, cselekedeteik mellett képesek legyenek elfogadni a másik gondolatát és cselekedetét. Ha ez nem jön létre, akkor nem alakul pozitívan a drámajáték óra. Nagyon fontos az együttműködés a társakkal és a pedagógussal is. Mindenki a saját fantáziáját viszi bele a játékba, de tudni kell elfogadni mások gondolatmenetét is.

A drámajáték folyamán a gyermekek testi és térbeli biztonsága is javul. Megtapasztalhatják saját testi adottságaikat, és így könnyebben tudják magukat elhelyezni a társadalomban. Drámajáték az időérzékelést is javítja, hiszen bizonyos időintervallumokat be kell tartaniuk a gyerekeknek.

A drámajáték egy olyan pedagógiai módszer, amelyre szükségünk van. Az örömszerzés, a fejlesztés, a tanulás segítése mind olyan terület ami, egy pedagógus számára fontos. A pedagógus munkáját is könnyítené a drámajáték, hiszen a gyermekek változása a pedagógus munkájára is kihat.

Saját tapasztalatom és véleményem az, hogy ezt a pedagógiai módszert egyre többször kellene alkalmazni az oktatási-nevelési folyamatban. Változatosabbá tenné a munkánkat, örömet okozna és megszüntetné az esetlegesen feszült hangulatot körülöttünk.

Elmondható, hogy a drámajáték, mivel játékról beszélünk minden formájában fejlesztő hatású a gyermekek számára. Oda kell arra figyelni, hogy egy drámafoglalkozás során milyen feladattípusokat választunk. Az adott feladatok azok, amelyek egy adott területet fejlesztenek. Például egy fogócska fejleszti a gyermekek testi adottságait, de vannak bizalomjátékok, amelyek a gyermekek társas kapcsolataiban segítik őket. A drámajáték örömet is okoz a gyermekek számára, hiszen minden gyermek szeret játszani. Mindegy, hogy tanórán kívül, illetve azon belül alkalmazzuk a drámajáték fejlesztő hatással bír.

A drámajáték során a gyermekek egy stresszoldási folyamatban is részt vehetnek. Sajnos manapság egyre több olyan gyermekkel találkozunk, akinek valamilyen stresszes körülmény között kell tevékenykednie. A drámajáték ebben is segít nekik, hiszen a játékon keresztül

megtapasztalhatják a körülöttük lévő stresszes világot. Szituációs játékok segítségével újra átélhetnek konfliktushelyzeteket, amiket saját maguk oldhatnak meg. Fontos, hogy a nyugodt tér biztosítva legyen a számukra és minél több pozitív visszajelzést kapjanak.

A drámajáték egy olyan módszer, amely a gyermekek szociális tevékenységeit is előkészíti, illetve segíti. Mivel a drámajáték egy komplex módszer több területet is fejleszt, így például fejleszti a gyermekek kommunikációs képességeit is. Ezáltal a gyermekek önbizalma is megnő.

A drámajáték a drámapedagógia legfontosabb eszköze. Olyan alkotótevékenység, amelyben a gyermekek és a pedagógusok játéka közösen és egészet alkot. A drámajáték kiemelten fejleszti a gyermekek kreatív gondolkodását, fantáziájukat, kommunikációjukat. Ugyanakkor fejlődik a szocializációs képességük is. Magabiztosabb lesz a megjelenésük és erőteljesebb az önbizalmuk, könnyebben tudnak beilleszkedni a közösségekbe. A drámajáték sokat segít a gyermekeknek abban, hogy közösségben tudjanak együtt dolgozni a társaikkal. Játékon keresztül megtanulhatják a szabályok

szerinti viselkedést. Továbbá újra átélük az adott konfliktushelyzeteket és azok megoldásával csökken a körülöttük lévő és a bennük lévő stressz, illetve feszültség.

A játéknak és a drámajátéknak fontos szerepe van az oktatási-nevelési folyamatban. A nevelés leghatékonyabb eszközévé válhat. Motiváló, aktivizáló, szabályozó hatását érdemes lenne többet alkalmazni a tanórákon.

A fejlesztő hatásai miatt azonban fontos lenne, hogy minél több oktatási intézményben megismerjék és használják.

## Felhasznált irodalom:

BARABÁSI Tünde: *Drámapedagógia*. Tanulmányi útmutató. Babeş-Bolyai Tudományegyetem - Távoktatási Központ Pszichológia és Neveléstudományok Kar Tanító- és Óvóképzés Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat, Székelyudvarhely, 2008.

BARTHA Árpád: *A játék, Útmutató pedagógusoknak a játék szerepének, alkalmazási lehetőségeinek bemutatásához* Tárogató Kiadó Budapest. 1994.

BÚS Imre: A játék alkalmazása az iskolai oktatásban, nevelésben. In: Bábosik István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. OKKER Kiadó, Budapest, 2008. 277-284. o.

BÚS, Imre: The role of games at home in the growth of children. In: Raffay Zoltán [et al.] (szerk.): *Acta Szekszardiensium* Universitas Quinqueecclesiensis, Facultas de Illyés Gyula Nominata. Tom IV. Scientific Publications XIV. PTE IGYK, Szekszárd, 2012. 155-165. o.

COHEN, Lawrence, J.: *Játékos nevelés*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest, 2015.

CZIBOLY Ádám (szerk.): *DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban.* DICE Konzorcium, Budapest, 2010.

DEBRECZENI Tibor: Pedagógiai módszer a drámapedagógia. *Drámapedagógiai magazin.* 3. évf. 1992. 1. szám. 3-6 o.

DESOI, Eva: *Mit Dramapädagogik besser lernen – Wie können dramapädagogische Methoden das Lernen in der Schule effizienter und wirkungsvoller gestalten?* Theaterpädagogische Akademie. Heidelberg, 2017.

ECK Júlia: Drámapedagógia az iskolában – ajánló. *Iskolakultúra.* 27. évf. 2017. 1-2. szám. 114-120. o.

FALUS Iván (szerk): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Műszaki, Budapest, 2004.

FEKETE István: *Mire jók a játékok az oktatásban?*  
<http://tantrend.hu/hir/mire-jok-jatekok-az-oktatásban>  
(Letöltés: 2020.01.15.)

GABNAI Katalin: *Drámajátékok - Bevezetés a drámapedagógiába.* Helikon, Budapest, 2011.

HALÁSZ Gábor: *Innováció az oktatásban és a közsférában. A közsférára és az oktatási ágazatra jellemző innovációs folyamatok feltárása.*

<http://halaszg.ofi.hu/download/1.2.TAN.pdf> (Letöltés: 2020. 12.17.)

KAPOSI László (szerk.): *A tanítási dráma. A drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet a pedagógusképzés hallgatói számára.* Educatio, Budapest, 2008.

KAZINCZY Viktória Renáta: Drámajáték a nevelésben oktatásban. In: Bús Imre - Fekete Richárd (szerk): *Tehetség határok nélkül.* PTE IGYK, Szekszárd, 2014. 95-103. o.

KAZINCZY Viktória Renáta: *Drámajáték a gyakorlatban.* BA szakdolgozat. PTE IGYK., Szekszárd, 2015.

KAZINCZY Viktória Renáta: Képességek fejlődése és fejlesztése a drámajáték módszerével.

*Evangelikus Nevelés.* 18. évf. 2018. 2. sz. 45-51. o.

MAGDICSÍ Erika: Az olvasóvá nevelés gyakorlatai tapasztalatai: a házi olvasmányok kérdése, illetve a drámapedagógia alkalmazása. *Könyvtári Levelező Lap.* 2012. augusztus. 5-11. o.

PINCZÉSNÉ PALÁSTHY Ildikó: A drámapedagógia produkciófelülete és hatásmechanizmusa. *Mediárium,* 3. évf. 2009. 1-2. 89-97. o.

SCHMIDTNÉ BOHR Erzsébet: *A drámajáték alkalmazása az óvodában a konfliktuskezelés során.*

<https://www.scribd.com/document/381275043/Dramajate>

k-1-1-pdf (Letöltés: 2020.01.17.)



# **Kiss Orsolya: A cukorbeteg alkalmazkodási sikeressége a betegségükhöz: protektív- és rizikótényezők**

## **Absztrakt**

A vizsgálat során a cukorbetegek rezilienciájának mértékét kívántuk felmérni, illetve arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen tényezők segíthetik, illetve akadályozhatják a cukorbetegséghez való alkalmazkodáshoz elengedhetetlen lelki ellenállóképességet. Jelen dolgozatban két kategória (protektív- és rizikótényezők) mentén csoportosítottuk a befolyásoló tényezőket. Vizsgáltuk továbbá, hogy a társas támogatás milyen összefüggéseket mutat a cukorbetegségben megnyilvánuló énhatékonysággal és a depresszióval. A vizsgálati személyek (N=60) hétféle kérdőívet töltöttek ki. A Spearman-féle korrelációs eljárást szignifikáns, negatív irányú közepesen erős vagy erős kapcsolatot mutat a reziliencia és a rizikótényezők között (depresszió, szorongás, stresszreaktivitás). A reziliencia a protektív tényezőkkel (énhatékonyság, párkapcsolati

elégedettség, társas támogatás) szignifikáns, pozitív irányú, erős vagy közepesen erős kapcsolatokat jelez. A társas támogatás a depressziós tünetekkel szignifikáns, negatív, közepesen erős kapcsolatot, a cukorbetegséghez köthető énhatékonysággal pedig szignifikáns, közepesen erős kapcsolatot mutat. Jelen dolgozat egy hosszú távú projekt kezdeti eredményeiről számol be.

**Kulcsszavak:** diabetes mellitus, reziliencia, protektív tényezők, rizikótényezők

## **Bevezetés**

Kutatási témámat az egészségpszichológia területéről választottam. Időszerű ezzel a tudományterülettel foglalkozni, ugyanis a szemléletén keresztül képesek vagyunk az egészség fejlesztésére és fenntartására, a betegségek megelőzésére, kezelésére és a veszélyeztető tényezőinek azonosítására, továbbá módot ad az egészségügy elemzésére és fejlesztésére is (Matarazzo, 1982). Az elméleti és gyakorlati ismeretek ötvözésével az egészségpszichológus segíthet a kliensnek a megfelelő egészség- és betegségreprezentáció kialakításában, a betegek azon felismerésében, hogy felelőségük van a betegségek kialakulásban, majd annak lefolyásában is. Továbbá biztos támogató háttérrel nyújt a diagnózissal való megküzdéshez, valamint a krónikus betegségekhez való alkalmazkodási folyamatot is facilitálhatja (Szívós, 2022).

A krónikus betegségek nagy kihívás elé állítják az egyént, mivel a személynek a betegség megjelenését követően egész életén át fennmaradó állapothoz kell alkalmazkodnia (Tiringer és mtsai., 2007). A krónikus

betegséghez való alkalmazkodás egy dinamikus folyamat. Ahogyan a hétköznapi életben is sok minden változik időről, időre, úgy a kezeléssel kapcsolatos élmények, a betegségben megélt autonómia és a tünetek is változhatnak. Mindezek pedig befolyásolják az alkalmazkodás mértékét (Tiringer, 2012). Az egyes krónikus betegségek között jelentős eltéréseket találhatunk pszichológiai szempontból, ennek ellenére a kutatók mégis általános tapasztalatokat találnak velük kapcsolatban (Felton és mtsai., 1984). A betegek alkalmazkodásának vizsgálatával fontos információkat tudhatunk meg a betegségfeldolgozás protektív tényezőiről (Tiringer, 2012), illetve ebből kiindulva a rizikótényezőkről is.

A dolgozat fókuszába a cukorbetegség témaköre került. Azért esett a választásom pont erre a krónikus betegségre, mert a diabetes mellitus világszerte hatalmas gazdasági és egészségügyi terhet jelent (Ogurtsova és mtsai., 2017). A Nemzetközi Diabetes Szövetség felmérése szerint hazánkban a cukorbetegség

prevalenciája 7,5% körüli volt 2017-ben<sup>6</sup>. Vagyis olyan népegészségügyi problémáról van szó, amely kiemelt figyelmet érdemel.

Jelen dolgozat egy hosszú távú projekt kezdeti eredményeiről számol be. A kutatás a 2022/2023-as tanévben a Kulturális és Innovációs Minisztérium támogatásával, az Új Nemzeti Kiválóság Programjának keretén belül valósul meg.

---

<sup>6</sup> <https://diabetesatlas.org/data/en/country/91/hu.html>, utolsó letöltés dátuma: 2022.10.01.

## **1. Elméleti háttér**

### **1.1. A diabetes mellitus rövid ismertetése**

A cukorbetegség fogalmát a WHO az alábbiak szerint határozta meg: „olyan anyagcsere-betegség, amelynek központjában a szénhidrát-anyagcsere zavara áll, de a kórfolyamat következményesen érinti a zsír- és fehérje-anyagcserét is. A cukorbetegség alapvető oka az inzulin viszonylagos vagy teljes hiánya, ill. az inzulinhatás elmaradása.” (WHO, 1999, 2).

Klasszikusan két típusú cukorbetegséget különít el a szakirodalom: az 1-es típusú (korábban: inzulindependens) és a 2-es típusú diabetes mellitust (korábban: nem-inzulindependens), de ismert még az egyéb, specifikus típusú és a gesztációs diabetes mellitus kategória is (Gaál és mtsai, 2014). Az 1-es típusú általában gyermekkorban vagy serdülőkorban jelentkezik (de van, hogy csak felnőttkorban kerül diagnosztizálásra legkésőbb a 35. év előtt), amelynek genetikai, környezeti és autoimmun előzményei vannak (Ma & Chan, 2009). A 2-es típusú zömében a 35 éves kort követően alakul ki klasszikus tünetek nélkül, de általában elhízáshoz társulva.

Jellemző rá az inzulinelválasztás és az inzulinhatás károsodása (Gaál és mtsai, 2014).

Az 1-es típusú diabetes mellitus esetében a hasnyálmirigy béta-sejtjei autoimmun folyamatok miatt elpusztulnak. Ennek következtében az inzulintermelés végleg megszűnik a szervezetben (Gerő, 2010). Az inzulin nélkülözhetetlen a cukoranyagcserében, hiányában a sejtek nem képesek felvenni a glükózt és energiává alakítani azt a szervezetben. A vérben felhalmozódó glükóz megemeli a vércukorszintet és hiperglikémia alakul ki. A folyamat elkerülése érdekében egész életen fennálló inzulinterápiára van szükség (Wagner és Tennen, 2007). Naponta több alkalommal beadott injekcióval vagy inzulinpumpa segítségével történik a kezelés (Hidvégi és mtsai., 2015).

A 2-es típusú diabetes mellitus megjelenésében a genetikai hajlam mellett igen jelentős az életmód szerepe is: a mozgásszegény életmód és a túlsúly a cukorbetegség rizikó tényezői közé tartoznak. Hiperglikémiát ebben a típusban két folyamat is okozhat. Vagy a hasnyálmirigy béta-sejtjeinek diszfunkciója miatt válik kevésbé hatékonnyá az inzulintermelés vagy az inzulinrezisztencia

állapota révén a sejtek érzéketlenné válnak a szervezetben termelődő inzulinnal szemben (Wagner és Tennen, 2007). Kezelésében elsődleges szerepet kap az életmód-terápia: a betegeknek előírt diétát kell betartaniuk és mérsékelt intenzitású testmozgást kell végezniük. Ezt egészíti ki az orális antidiabetikumok alkalmazása, előrehaladott állapotban pedig indokoltta válik az inzulinterápiára váltás (Ábel, 2020).

Mindkét típus estében a tartósan megnövekedett vércukorszint testsúlyvesztéshez, gyakori vizeletürítéshez és kóros szomjúságérzéshez vezethet. Jellemző tünet még a fáradtság érzése vagy a látás romlása. A hiperglikémia immunrendszere gyakorolt kedvezőtlen hatása révén fekélyek, üszkösödések, bőrfertőzések, jelenhetnek meg (Karádi, 2010). A kis- és nagyérszövődmények korai halálhoz vezethetnek, mivel akár az összes szervet is érinthetik. A krónikus microvascularis szövődmények közül a diabéteszes neuropathia a leggyakoribb (Sztanek, 2019), amely diabéteszes láb kialakuláshoz is vezethet. A végtagok maradandó károsodása miatt amputációra is sor kerülhet (Kempler, 2002). A diabéteszes ketoacidózis



főleg 1-es típusú cukorbetegség esetében jelentkező életveszélyes szövődmény (Almalki, 2016).

Az alacsony vércukorszint tünetei az éhség- és gyengeségérzet, a kognitív funkciók romlása, az ingerlékenység és az izzadás. A hirtelen kialakuló hipoglikémia (csökkent vércukorszint) miatt kómaállapot alakulhat ki, ilyenkor egy másik személy beavatkozásával kerülhető el a halál (Karádi, 2010).

## **1.2. A diabetes mellitus egészségpszichológiai vonatkozásai**

A biopszichoszociális modellből (Engel, 1979) kiindulva a dolgozatban olyan biológiai eredetű, pszichológiai és társas tényezők kerülnek bemutatásra, amelyek egymással kölcsönhatásba lépve meghatározhatják a cukorbetegség lefolyását, segíthetik vagy akadályozhatják a betegséghez való alkalmazkodást és a betegség sikeres menedzselését. A diabetes mellitus mindkét típusa esetében egész életen át fennálló feladatot ad a betegeknek, mindehhez pedig elengedhetetlen a

szervezet lelki ellenállóképessége, azaz a reziliencia (Caffo és Belaise 2003).

### **1.3. Reziliencia**

A reziliencia szó a latin *sarile* szóból származik, jelentése *ugrani* (Békés, 2002). Emmy Werner és Ruth Smith (2001) fejlődéslelektani aspektusból foglalkozott a reziliencia fogalmával. Közel negyven éven keresztül figyeltek meg rizikófaktorok által veszélyeztetett – pl. szegénység, családon belüli erőszak – gyermekeket és azt tapasztalták, hogy a gyermekek egyharmada átlagosan fejlődött a megterhelő életesemények ellenre. Masten (2001) szerint a rezilienciához nélkülözhetetlen az empátia, a pozitív énkép, az énhatékonyság, a belső kontroll és az optimizmus.

A pszichológiai reziliencia viszonylag stabil személyiségjegynek tekinthető, amely révén a személy képes túljutni bizonyos negatív életeseményeken, képes rugalmasan alkalmazkodni az élet folyamatosan változó körülményeihez (Block & Block, 1980; Block & Kremen,

1996), miközben mentális egészségét is megőrzi (Masten, 2001). Korábbi kutatások alapján úgy gondolták, hogy a reziliencia rendkívüli egyének ritka tulajdonsága, azonban az újabb kutatások megerősítették, hogy egy átlagos vonás, amely az emberi adaptációs rendszer működésén alapul (Masten, 2001). Caffo és Belaise (2003) szerint a reziliencia a stresszorokkal való megküzdés és a pozitív fejlődés következményeként jön létre. Egy kutatócsoport szerint a reziliens személy stresszes helyzetek esetén is tud pozitív érzelmeket felsorolni, ez pedig hatékonyabb megküzdést tesz lehetővé (Fredrickson és mtsai., 2003). Egy másik kutatásban a rezilienciát protektív faktorként azonosították a pszichiátriai rendellenességekkel, például a depresszióval és a szorongással szemben (Ahern és mtsai., 2008). A reziliencia mérésére szolgáló kérdőív (Connor-Davidson Resilience Scale, CD-RISC, Connor & Davidson, 2003) hazai adaptálásakor szintén negatív irányú kapcsolatot találtak a depresszióval és a szorongással kapcsolatban (Kiss és mtsai., 2003).

A reziliencia szerepével cukorbetegség esetében is foglalkoztak már a nemzetközi irodalomban (Boell és mtsai., 2020; Hilliard és mtsai., 2012; Steinhardt és mtsai.,

2009). Például Steinhardt és munkatársai (2009) azt az eredményt kapták kutatásukban, hogy a magasabb reziliencia kifejeződött a cukorbetegség megfelelő kezelésének ismeretében, a kezelésében való motiváltság megőrzésében és az egészségesebb táplálkozásban. Boell és munkatársai (2020) arra hívták fel a figyelmet, hogy a rezilienciának fontos szerepe van a megfelelő egészségmagatartás előmozdításában, vagyis hozzájárul a krónikus betegség sikeres kezeléséhez.

Hazai kutatócsoport is publikált már a témában (Makai és mtsai., 2019). Makai és munkatársai (2019) a diabetes mellitus szövődményekén alsóvégtag-amputáción átesett cukorbeteg személyekkel végzett nyomon követéses vizsgálatot. Először az amputációt követő első, majd a hatodik hónapban vették fel a kapcsolatot a betegekkel. Eredményeik szerint hat hónappal az amputációt követően szignifikánsan csökkent a depresszió mértéke, azonban a negatív érzelmek jelenléte még így is veszélyeztetheti az amputációhoz való alkalmazkodást. A reziliencia pozitív kapcsolatban áll a társas támogatással, valamint protektív tényezőként jelent meg a céltudatos cselekvés. Mindezek alapján levonhatjuk

azt a következtetést, hogy a magasabb rezilienciájú betegek sikeresebben alkalmazkodnak, szemben a negatív alkalmazkodási stratégiájú személyekkel. A reziliencia negatív irányú kapcsolatot mutatott a depresszió tekintetében.

A nemzetközi és a hazai kutatások alátámasztják, hogy érdemes további kutatásokat végezni a cukorbeteg személyek rezilienciájával kapcsolatban. A dolgozat következő alfejezeteiben azt mutatom be, hogy milyen pszichés tényezők segíthetik, illetve akadályozhatják a cukorbetegséghez való alkalmazkodáshoz elengedhetetlen lelki ellenállóképességet. Protektív tényezőként az énrhatékonyaság, a társas támogatás és a párkapcsolati elégedettség fogalmát tekintem, míg a rizikótényezők közé a szorongást, a depressziót és az észlelt stresszreaktivitást sorolom.

## **1.4. A reziliencia rizikó tényezői**

### **1.4.1. A stressz és a stresszreaktivitás**

A stressz észrevétlenül is meghatározza mindennapjainkat. A modern technikai eszközök révén szinte folyamatosan környezeti ingerekkel vagyunk elárasztva, ezen kívül a különböző elvárásoknak való megfelelés is kihívás elé állítja a szervezetünket. A stresszkutatás relevanciája napjainkban így nem kérdéses.

A stresszelmélet megalkotása Selye János (1978) nevéhez fűződik. Az ő megközelítésében a stressz a szervezet olyan nem specifikus válasza, amely erőteljes környezeti ingerek hatására lép működésbe. Két stressztípust különített el: az eustresszt és a distresszt. Az első a fejlődés alapjául szolgáló pozitív hatású stressz, a második az élettani elváltozásokat eredményező negatív hatású stressz. A stressz fogalmát Lazarus és Folkman (1984) kiegészítette a stresszfolyamat két fontos tényezőjével, az okkal (környezeti stresszorok) és az okozattal (egyéni válaszreakciók a stresszre). A környezeti stresszorok olyan külső tényezők, amelyek a szervezetben fiziológiai vagy pszichológiai reakciókat váltanak ki.

Wheaton (1996) a stresszorok két típusát különböztette meg. A diszkrét stresszorok közé a ritka, viszont az ember életében jelentős változásokat hozó életesemények tartoznak, például a munkanélküliség, egy közeli hozzátartozó halála vagy a válás. A folyamatos stresszorok tartósan jelenlévő problémák, amelyek hatással vannak a mindennapi életvezetésünkre, ilyenek például a munkahelyi stresszorok.

A stressz hozzájárulhat a cukorbetegség krónikus hiperglikémiájához, ugyanis a stressz jelentős hatással van az anyagcsere-aktivitásra. Az energiamobilizálás az ALARM reakció elsődleges eredménye (Selye, 1978). A stressz serkentőleg hat bizonyos hormonokra, ami a vércukorszint emelkedéséhez vezethet. Míg az egészséges szervezetben ez adaptív folyamat, addig a cukorbetegségben az inzulin hiánya miatt a megnövekedett mennyiségű glükóz nem használható fel megfelelően. A stressz hatása az 1-es típusú cukorbetegségekre ellentmondásosak. Bár egyes humán tanulmányok azt sugallták, hogy a stressz kiválthatja az 1-es típusú cukorbetegséget, az állatkísérletek ezt nem igazolták. Ezzel szemben következetesebb bizonyítékok

vannak a stressz 2-es típusú cukorbetegségben betöltött szerepére. Bár kevés humán vizsgálat található a témában, számos állatkísérlet támasztja alá azt az elképzelést, hogy a stressz hiperglikémiát okoz a betegség ezen formájában (Surwit és mtsai., 1992)

A pszichobiológiai stresszreaktivitás a stresszorokra adott válaszkülönbségek leírására szolgáló fogalom, amely magyarázatot ad a stressz és a betegség összefüggésében rejlő egyéni különbségekre (Cohen & Manuck, 1995; Lovallo & Gerin, 2003). Ez a koncepció azt feltételezi, hogy az egyén stressz-válasza stabil az idő múlásával és a stresszorokkal szemben (Cohen és mtsai., 2000; Hawkley és mtsai., 2001; Schlotz és mtsai., 2008), ugyanakkor változó a krónikus stressz jelenlegi és korábbi érintettségétől függően (McEwen, 1998). Valószínűsíthető, hogy a magas stresszreaktivitás növelheti a rossz egészségi állapot kockázatát ismételt stresszhelyzet esetén. Schlotz, Yim, Zoccola, Jansen és Schulz (2011) szerint az észlelt stresszreaktivitás egy olyan diszpozíció, amely a fiziológiai és pszichológiai stresszreakciók egyéni különbségeit alapozza meg.



A pszichobiológiai stresszreaktivitás értékelése gyakorlati problémákkal jár. Mivel a reaktivitás biológiai folyamatok következménye, ezért laboratóriumi körülmények között különböző biológiai mutatókat (pl. kortizol szint, vérnyomás) szoktak mérni. Az ilyen jellegű vizsgálatoknak többszöri elvégzése költséges és időigényes. Ebből kifolyólag a témában legtöbbször keresztmetszeti vizsgálatokkal találkozunk (Schlotz és mtsai., 2011). Schlotz és munkatársai (2011) szerint az előbbiekből kifolyólag indokolt egy olyan kérdőív összeállítása, amely segítségével költséghatékonyan és egyszerűen mérhető a stresszreaktivitás. Ezáltal a longitudinális vizsgálatokat is könnyebben megoldhatják a kutatók.

### **1.4.2. Depresszió**

A krónikus betegségek negatív érzelmek mentén való megélése kulturálisan is beágyazott, amely magában foglalja a lehangoltság és a tartós szenvedés érzését. Ennek negatív következményei lehetnek (Trininger,

2012). Megközelítőleg 400 évvel ezelőtt fedezte fel egy angol orvos a diabetes és a depresszió komorbiditását. Az orvos úgy gondolta, hogy a hosszan tartó búslakodás és levertség következményeként alakul ki a cukorbetegség (Creutzfeldt & Lefèbvre, 1989). A tudomány mai álláspontja szerint két irányú kapcsolat van a diabetes és a depresszió között (Nagy és mtsai., 2011).

Az egyik magyarázat szerint a diabetes mellitus betegségével járó stressz és az esetleges szövődmények rontják a betegek életminőségét. Vagyis a depresszió a betegséggel járó stresszel magyarázható (Nagy és mtsai., 2011). Ezt a felvetést egy kutatás eredménye igazolta (Saydah és mtsai., 2003), míg ennek ellentmondó eredmény született egy másik kutatásban (Palinkas és mtsai., 1991). A másik irányból való megközelítés szerint a depresszió megnöveli a diabetes mellitus kialakulásának kockázatát (Nagy és mtsai., 2011). Depresszióban ugyanis a hipotalamusz-hipofízis-mellékvese tengely rendellenes működése révén megnövekedik az inzulinhatást antagonizáló hormonok szintje. Így tehát elképzelhető a depresszió diabetogén hatása (Plotsky és mtsai., 1998). Továbbá a depresszió befolyásolja a magatartást is.

Depressziósok körében gyakoribb az egészségtelenebb táplálkozás, a dohányzás és a mozgásszegény életmód (Lustman & Clouse, 2002). Az előbb felsorolt tényezők pedig előrevetíthetik a cukorbetegség kevésbé hatékony menedzselését.

### **1.4.3. Szorongás**

Egy meta-analízis tanulsága szerint a cukorbetegség és a szorongás összefüggésének vizsgálata kevésbé kutatott téma a pszichológiában (Smith és mtsai., 2013). Az eddigi kutatások alapján elmondható, hogy a szorongásos zavarok növekvő tünetei összefüggésben állnak a cukorbetegség tüneteinek növekedésével (Lustman & Clouse, 2002), a cukorbetegség szövődményeinek fokozódásával (Ludman és mtsai., 2006) és a megnövekedett testtömegindexszel (Balhara & Sagar, 2011).

Grigsby és munkatársai (2002) szintén meta-analízis útján vizsgálták a cukorbetegség és a szorongás kapcsolatát. Azt az eredményt kapták, hogy a

cukorbeteg 40%-a rendelkezik fokozott szorongásos tünetekkel, a különböző szorongásos zavarok prevalenciája pedig 14%-os volt körükben. Ugyanakkor elmondható, hogy az átlagpopulációban is ilyen prevalenciával jelennek meg a szorongásos zavarok (Kessler és mtsai., 2005). Ezért szükség lenne további vizsgálatokra, hogy megállapíthassuk, valóban összefüggésben áll-e a diabetes mellitus és a szorongásos rendellenességek megnövekedett valószínűsége vagy sem (Grigsby és mtsai., 2002).

Ismert még a diabéteses distressz komplex jelensége, amely a cukorbetegség kezelésétől, következményétől vagy rosszabbodásától való félelem állapotát jelenti (Hargittay és mtsai., 2021). Összetett érzelmi válasz, amely kedvezőtlenül befolyásolhatja a beteg öngondoskodását (Young-Hyman és mtsai., 2016). Ez a jelenség gyakrabban figyelhető meg a cukorbeteg körében, mint a depresszió (Fisher, 2012).

## **1.5. A reziliencia protektív tényezői**

### **1.5.1. Énhatékonyság**

Az észlelt énhatékonyság leírja az egyén azon hitét, hogy kontrollt gyakorolhat viselkedése felett. Az optimális énhatékonyság szükséges a személyes jóllét érzéséhez és lehetővé teszi a kitartó erőfeszítéseket a siker felé (Bandura, 1997). Bandura elmélete alapján a viselkedés függ az egyén hatékonysággal kapcsolatos meggyőződésétől és ez befolyásolja a teljesítmény minőségét és a kitartás mértékét (Bandura, 1986).

Kutatók összefüggést feltételeztek a cukorbetegség menedzselése és az énhatékonyság között, mivel a megfelelő glikémiás kontroll elérése érdekében a betegeknek bizonyos tevékenységeket naponta többször is végre kell hajtaniuk (Hurley & Shea, 1992). Két tanulmány szerint az énhatékonyság mértéke előrejelezi cukorbetegség esetében az adherencia mértékét (Grossman és mtsai., 1987; Hurley, 1990). Ezek alapján a kutatók a diabeteses énhatékonyságon a cukorbetegség önkezelési képességébe vetett bizalmat értik (Sousa & Zauszniewski, 2005). Bár jelenleg még kevésbé kutatott területről van

szó, a szakirodalomban érdeklődést mutatnak olyan mérőeszközök iránt, amelyek alkalmasak a diabetes mellitus kezelési énhatékonyságának mérésére, ugyanis az innen kapott eredményekkel fokozhatóak az intervenciós foglalkozások hatékonysága (Shortridge-Baggett, 2001).

### **1.5.2. Társas támogatás**

A társas támogatás fogalma alatt tágabb értelemben olyan támogatást értünk, amely más egyénektől, csoportoktól és nagyobb közösségeken keresztül érhető el az adott személy számára (Lin és mtsai., 1979). Kaplan és munkatársai (1977) megfogalmazásában a jelentős mások által nyújtott pszichoszociális forrásokról van szó. A támogatás érkezik a család, a partner, a barátok vagy a segítő csoportok felől (Kállai, 2007).

Ha a funkcionális perspektíva felől vizsgáljuk meg a konstruktumot, akkor különböző típusait különíthetjük el. House (1981) a támogatás négy típusát írta le: az érzelmi, az instrumentális, az információs és az értékelő

támogatást. Érzelmi támogatásról beszélhetünk, amikor a támogató fél a szeretetét, a gondoskodását vagy a bizalmát fejezi ki. Az instrumentális támogatás során pénzzel vagy például befektetett idővel segítenek a másik félnek. Az információs támogatás tanácsok, útmutatások nyújtását jelenti a kihívást nyújtó helyzetekben. Az utolsó típusban értékelő visszajelzés formájában érkezik a támogatás (García-Martín és mtsai., 2016).

A társas támasz kutatása népszerű a pszichológiában. Számos aspektusban vizsgálták már a hatását, például a fizikai egészség (Chatzisarantis és mtsai., 2007) a mentális egészség (Pons-Salvador és mtsai., 2014), a pszichológiai jóllét (Ownsworth és mtsai., 2010), és az életminőség (Song és mtsai., 2011) esetében. Cukorbetegség körében is végeztek már kutatásokat a témában (Miller & DiMatteo, 2013; Greene & Yedidia 2005). Bizonyos kutatások szerint a családi vagy baráti kapcsolatokból kapott támogatás pozitívan befolyásolja a cukorbetegség önmenedzselését: a vércukorszint ellenőrzését, az előírt diéta betartását vagy a gyógyszerek előírás szerinti bevitelét (Levy, 1983), növeli az énhatékonyságot (Anderson és mtsai., 2006) és mérsékli a

depressziós tünetek megjelenését (Park és mtsai., 2004). Más tanulmányok arra hívják fel a figyelmet, hogy a társas támogatás akadályozó tényezője lehet az önmenedzselésnek (Rosland és mtsai., 2008; Gherman és mtsai., 2011).

### **1.5.3. Párkapcsolati elégedettség**

A rizikótényezők alfejezetben bemutatott kutatások, illetve további kutatási eredmények is igazolják, hogy a krónikus betegséggel diagnosztizált személyek a sebezhetőség érzésén kívül az érzelmek széles skáláját tapasztalják meg: a szorongást, a depressziót, vagy a frusztrációt (de Ridder és mtsai., 2008; Pollin & Golant, 1994). Ezek a negatív érzelmek ellensúlyozhatóvá válhatnak a társas kapcsolatok felől érkező támogatás révén. Fontos azonban kiemelni a társas kapcsolatok minőségét, ugyanis a nem kielégítő társas támogatás depresszív tünetekkel és csökkent életminőséggel jár együtt, különösen az időskorban (Berkman, 1995).



A társas kapcsolatok minősége például kitüntetett jelentőséggel bír a stresszel való megküzdés folyamatában, mivel a támogató társas kapcsolatok olyan megküzdési mechanizmusokat kínálnak, amelyek segítségével sikeresen csökkenthető a stressz mértéke. (Lazarus & Folkman, 1984). Társas kapcsolatokon érthetjük a tágabb közösséghez való tartozás élményét vagy a közeli érzelmi kapcsolatok elérhetőségét (Kopp & Magatartástudományi Intézet, 2006; Martos és mtsai., 2014). A közeli érzelmi kapcsolatok élményét családunkon és baráti kapcsolatainkon kívül átélhetjük tartós párkapcsolatokban vagy a házasság intézményében.

Önmagában a párkapcsolat meglétét, illetve a házastárs jelenlétét nem tekinthetjük feltétlenül protektív faktornak a stresszel szemben, ugyanis a problémás házasság elsődleges stresszforrás lehet (Coyne & DeLongis, 1986). Sőt, a kevésbé jól működő kapcsolatok korlátozzák a házastársakat abban, hogy más kapcsolatokban keressenek támogatást (Blom és mtsai., 2003). A támogató párkapcsolati légkör viszont hozzájárul az általános jólléthez, a testi és a lelki egészséghez (Dyrenforth és mtsai., 2010)

A jól funkcionáló párkapcsolatok egyik lehetséges mutatója a magas párkapcsolati elégedettség. A szakirodalomban többféleképpen is meghatározták a párkapcsolati elégedettség fogalmát (Hinde, 1997; Kurdek & Schmitt, 1986). Hinde szerint párkapcsolatainkról alkotott értékeléseink befolyásolják a partnereink jóllétét és a párkapcsolataink lefolyását, mindezek pedig visszahatnak a párkapcsolati elégedettségünkre (Hinde, 1997). Egy másik kutató megfogalmazása a kapcsolatban megélt olyan érzésekre, gondolatokra és viselkedésekre fókuszál, amelyek összefüggésbe hozhatók a szexuális attitűdökkel, a szerelem érzésével és az elkötelezettséggel (Hendrick, 1988). Egy további megközelítésben a párkapcsolati elégedettség annak a mutatója, hogy a házasságban megjelenő vágyak, elvárások, egyéni szükségletek milyen mértékben elégülnek ki. Ezek a mutatók prediktálják a kapcsolat hosszát, sikerét és stabilitását (Anderson & Emmers-Sommer, 2006; Ahmadi & Fatehizadeh, 2006). Természetesen egy szubjektív mutatóról van szó, ugyanis a párkapcsolati elégedettség mértékét eltérően ítélik meg a kapcsolatban lévő felek (Gödri, 2001).

Számos kutatás foglalkozott a párkapcsolati elégedettség és a fizikai egészség összefüggéseinek feltárásával. Roth-Roemer és Kurpius (1996) szerint a házasságukkal elégedett rheumatoid arthritissel diagnosztizált nők jobb egészségi értékekkel rendelkeznek, mint a boldogtalan házasságban élők. Egy másik kutatásban azt találták, hogy a párkapcsolatukkal elégedettebb nők jobb alvásról számoltak be és ritkábban fordultak orvoshoz, szemben a kevésbé elégedett kapcsolatban élő nőkkel (Prigerson és mtsai., 1999).

A mentális egészség és a párkapcsolati elégedettség kapcsolatát is több kutató vizsgálta már. Egy tanulmányban kutatók arra hívták fel a figyelmet, hogy a boldogtalan házasságban élő személyek rosszabb mentális és pszichikai egészséggel rendelkeznek (Gove és mtsai., 1983). Egy másik kutatásban párokat vizsgáltak súlyosan fenyegető életesemények után. A kapcsolat minőségének, a depresszió kockázatának és a nemi különbségeknek az összefüggésit kívánták feltárni. Az eredmények azt mutatják, hogy a párkapcsolatukkal elégedettebb személyek alacsonyabb mértékű depresszióval küzdöttek, nemtől függetlenül (Edwards és mtsai., 1998; Whitton &

Whisman, 2010). Whitton és Whisman (2010) szintén a párkapcsolati elégedettség és a depresszió összefüggéseit vizsgálta. A kutatók 131 párkapcsolatban/házasságban élő nőt követtek nyomon 12 héten keresztül. Eredményeik arra engednek következtetni, hogy a párkapcsolati elégedettség stabilitása összefügg a nők depressziós tüneteinek súlyosságával: vagyis azok a nők, akik jobban ingadozó párkapcsolati elégedettséggel rendelkeztek, nagyobb mértékű depresszióról számoltak be.

## **2. A vizsgálat célja és hipotézise**

### **2.1. A vizsgálat célja**

A vizsgálat során a cukorbetegek rezilienciájának mértékét kívántuk felmérni, illetve arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen tényezők segíthetik, illetve akadályozhatják a cukorbetegséghez való alkalmazkodáshoz elengedhetetlen lelki ellenállóképességet. Jelen dolgozatban két kategória mentén csoportosítottuk a befolyásoló tényezőket: protektív tényezőként várjuk az énhatékonyság, a társas támogatás és a párkapcsolati elégedettség megjelenését, míg a rizikótényezők közé a szorongást, a depressziót és az észlelt stresszreaktivitást soroljuk. Vizsgáltuk továbbá, hogy a társas támogatás milyen összefüggéseket mutat a cukorbetegségben megnyilvánuló énhatékonysággal és a depresszióval.

## 2.2. A vizsgálat hipotézisei

H1. Feltételezünk szerint a reziliencia a depresszióval, a szorongással és az észlelt stresszreaktivitással negatív irányú kapcsolatokat mutat. Külföldi és hazai kutatásokban is negatív irányú kapcsolatot találtak a depresszióval és a szorongással kapcsolatban (Ahern és mtsai., 2008; Kiss és mtsai., 2003), specifikusan cukorbetegség körében végzett vizsgálat pedig szintén igazolta a reziliencia és a depresszió negatív összefüggését (Makai és mtsai., 2019).

H2. Feltételezésünk szerint a cukorbeteg személyek lelki ellenállóképessége (vagyis rezilienciája) pozitív irányú összefüggést mutat a specifikusan a cukorbetegségre vonatkozó énhatékonysággal, a társas támogatással és a párkapcsolati elégedettséggel. Korábbi kutatások igazolták a reziliencia és a társas támogatás pozitív kapcsolatát (Makai és mtsai., 2019), valamint a támogató párkapcsolati légkör (Dyrenforth és mtsai., 2010; Lazarus & Folkman, 1984) és az énhatékonyság jótékony hatását (Shortridge-Baggett, 2001).

H3. Továbbá azt is feltételezzük, hogy a társas támogatás pozitív összefüggésben áll a cukorbetegségben megnyilvánuló énhatékonysággal, míg a depresszióval negatív kapcsolat mutatkozik. Feltevésünket arra alapozzuk, hogy a családi vagy baráti kapcsolatokból kapott támogatás növeli az énhatékonyságot (Anderson és mtsai., 2006) és mérsékli a depressziós tünetek megjelenését (Park és mtsai., 2004).

### **3. Módszer**

#### **3.1. Minta és eljárás**

A papír alapú kérdőíves kutatásba felnőtt (18. életévet betöltött) személyeket vontunk be. További kritérium volt, hogy a személyek legalább egy éve diagnosztizált cukorbetegnek legyenek. A kitöltőket különböző magyarországi egészségfejlesztési irodákon keresztül értük el. A kérdőívek kiosztására a szükséges engedélyek beszerzése után került sor. Az irodák munkatársai osztották ki a megfelelő személyeknek a kérdőíveket, felcímezett, bélyeggel ellátott boríték kíséretében. A vizsgálatban való részvétel önkéntes volt, a kitöltők bármikor megszakíthatták a válaszadást. A vizsgálat céljáról és módjáról szóló tájékoztató szöveg elolvasása után néhány demográfiai adat (nem, kor, iskolai végzettség, családi állapot, gyermekek száma) megadását kértük a kitöltőktől. Eddig 60 adat érkezett vissza, azonban reményeink szerint ez a szám a következő hónapokban folyamatosan emelkedni fog.

A mintában a nők felülreprezentáltak voltak: 46 fő nő (77 %), 14 fő férfi (23 %). Az átlagéletkor 56.5



(SD=15.4). A vizsgálatban részt vevők közül 3 főnek (5 %) volt általános iskolai, és 10 főnek (16,67%) szakmunkás végzettsége. 10 személy (16,67%) rendelkezett szakközépiskolai, 7 fő (11,67%) pedig gimnáziumi érettségivel. A fennmaradó 30 fő (49,99%) felsőfokú végzettségű volt. A kitöltők közül 28 fő (46,67%) aktív korú, 32 fő (53,33%) nyugdíjas.

### **3.2. MÉRŐESZKÖZÖK**

A vizsgálati személyek hétféle kérdőívet töltöttek ki, amelyek a lelki ellenállóképességet, a stresszhelyzetekre való reagálást, a depressziós tüneteket, a szorongást, a cukorbetegségben érzett érzékenységet, a társas támogatást és a párkapcsolati elégedettséget mérték.

A Connor-Davidson Reziliencia Skála (Connor-Davidson Resilience Scale, CD-RISC) Connor és Davidson (2003) munkája alapján készült el. Ez a 25 tételből álló kérdőív a nehéz helyzetekkel való sikeres alkalmazkodás mérésére szolgál. Kiss és munkatársai (2015) a magyar nyelvű változat elkészítésekor a

pszichometriai vizsgálatokat is elvégezte. Vizsgálati eredményük nem igazolta az eredeti kérdőív faktorszerkezetét, ezért nem javasolt az alskálák külön pontozása. A válaszokat 5-fokú Likert-skálán kell megadni, ahol a 0 = egyáltalán nem igaz, a 4 = közel mindig igaz választ jelent. A kérdőívben maximum 100 pontot lehet elérni. Minél magasabb az elért pontszám, annál inkább reziliensnek tekinthető a személy.

Az észlelt stresszreaktivitás mérésére szolgáló kérdőívet (Messinstrument zur Erfassung der Stressreaktivität) Schulz és munkatársai (2005) dolgozták ki annak érdekében, hogy ne csak laboratóriumi körülmények között lehessen vizsgálni az emberek stresszre adott reakciójának mértékét. Az eredetileg 39 tételből álló német kérdőívet Schlotz és mtsai. (2011) fordították le angol nyelvre (Perceived Stress Reactivity Scale, PSRS). A 23 tételből álló angol kérdőív a PTE Pszichológia Intézetében került lefordításra. A tételek különböző stresszes helyzeteket mutatnak be. A kitöltőnek három válaszlehetőség közül választhat. A válaszlehetőségek lehetséges stresszválaszokat képviselnek. Így minden tétel figyelembe veszi az egyén

stressznek való kitettséget és a stresszre adott tipikus reakcióit is. A PSRS-nek öt alszáma van. Reaktivitás a munkahelyi túlterhelésre (ideges, izgatott, irritált érzés nagy terhelésre), reaktivitás a társas konfliktusokra (annak érzése, hogy érintettek, bosszúság, idegesek a társas konfliktusok miatt), reaktivitás a kudarcra (bosszúság, csalódottság érzése kudarc esetén), reaktivitás társas értékelésre: idegesség érzése, önbizalomvesztés társas értékelésre. Hosszan fennálló reaktivitás (nehézség pihenés/kikapcsolódás nagy megterhelés után), az észlelt stresszreaktivitás összpontszámát az alszámák összesítésével kapjuk meg.

A Beck Depresszió Skála 9 tételes rövidített változatát alkalmaztuk a depressziós tünetek felmérésére. A magyar nyelvű változatot Kopp és munkatársai készítették el (Kopp és mtsai., 1990). A kérdőív a depresszió következő tüneteire kérdez rá: fáradékonyság, túlzott aggodás a testi tünetek miatt, döntésképtelenség, alvászavar, szociális visszahúzódás, önvád, munkaképtelenség, pesszimizmus, az elégedettség és az öröm hiánya. Ebben a változatban a tünetek esetében állításokat kell értékelniük a kitöltőknek egy négyfokú

Likert skála segítségével, ahol az 1-es érték az „egyáltalán nem jellemző”, a 4-es pedig a „teljesen jellemző” (Rózsa és mtsai., 2001). A magasabb pontszámok több depressziós tünetre engednek következtetni.

A szorongás mérésére a Spielberger-féle Állapot- és vonásszorongás kérdőív (STAI) módosított, 10 tételes verzióját használtuk. A rövidített verziót pécsi kutatócsoport (Zsido és mtsai., 2020) fejlesztette ki. A kérdőív állapot- és vonás skálájába is 5-5 tétel került. A válaszokat négyfokú Likert-skálán kellett jelölni, ahol az állapot skálán az 1 = egyáltalán nem, a 4 = teljesen jelentéssel bír, a vonás skálán az 1 = soha, 4 = mindig.

Az Énhatékonyság a cukorbetegségben kérdőívvel azt mértük fel, hogy a cukorbetegek mennyire érzik magukat biztosnak a betegségük menedzselésében. Az eredetileg spanyol nyelvű 8 tételes kérdőív angol változatát a Stanford Patient Education Research Centerben dolgozták ki (Lorig és mtsai., 2009, Stanford Patient Education Research Center, é.n.). Jelen kutatás keretében készítettük el a magyar nyelvű változatot. A kérdőív például ilyen kérdéseket tartalmaz: „Mennyire biztos abban, hogy tudja, mit kell tennie, ha a

vércukorszintje magasabb vagy alacsonyabb a kelleténél?” „Mennyire biztos abban, hogy meg tudja ítélni, mikor kell orvoshoz fordulnia a betegségében bekövetkezett változások miatt?”. A vizsgálati személyek egy tízfokú Likert-skálán jelölték, hogy mennyire tartják magukat biztosnak a felsorolt tevékenységek elvégzésében. A pontszámot a 8 tétel átlaga adja meg.

A Kapcsolati Elégedettség Skála magyar változatával (RAS-H) mértük meg a kérdőívet kitöltők párkapcsolati elégedettségét. Az eredeti kérdőívet Hendrick (1988) dolgozta ki (Relationship Assessment Scale, RAS), aki egy rövid, ám megbízható mérőeszközt szeretett volna létrehozni. A magyar változat (Martos és mtsai., 2014) szintén 7 kérdésből áll. A tételekre ötfokú Likert-skálán kell válaszolni (1 = kevéssé, 5 = nagyon). A pontszámot a tételek összesítésével kapjuk meg.

A társas támogatás mérésére szolgáló kérdőívet (Questionnaire on the frequency of and satisfaction with social support, QFSSS) García-Martín munkatársai (2016) dolgozták ki. A mérőeszköz alkalmas a különböző forrásokból (partnerek, család, barátok, közösség) érkező támogatás gyakoriságának és az azzal való

elégedettségnek mérésére. Továbbá három támogatási típus (érzelmi, instrumentális, információs) is azonosítható a kérdőívvel. A QFSSS felépítése lehetővé teszi további források bevonását a kutatásba (például a munkatársak felől érkező támogatás felmérésére is szolgálhat, ha a kutatási téma úgy kívánja). Jelen kutatáshoz illesztve a közösségből érkező támogatáson a diabétesz klubokból érkező támogatást értjük. A támogatás gyakoriságát ötfokú Likert-skálán kell jelölni (1 = nagyon ritkán, 5 = mindig), a támogatással való elégedettséget szintén ötfokú Likert-skálán kell jelölni (1 = elégedetlen, 5 = nagyon elégedett). Az egyes támogatási források gyakoriságára és elégedettségére vonatkozó pontszámok 3-tól 15-ig terjednek. A magasabb pontszámok gyakoribb támogatást és a támogatással való nagyobb elégedettséget jelentik (García-Martín és mtsai., 2016).

## **4. Eredmények**

A statisztikai elemzésekhez a Jamovi 2.2.5. szoftvert használtuk. Az adatok elemzését normalitás vizsgálattal kezdtem. A Shapiro-Wilk teszt segítségével megállapítottam, hogy a skálák, illetve alskálák két kivételtől (RSC, PSRStot) eltekintve nem normál eloszlásúak (1. sz. melléklet). Ezért nem-parametrikus eljárásokat alkalmaztunk a hipotézisek vizsgálata során.

### **4.1. A reziliencia és a rizikótényezők összefüggésének vizsgálata**

A kapcsolatvizsgálati módszerek közül a Spearman-féle korrelációs eljárást alkalmaztuk. Az eredmények összefoglalását az 1. táblázat tartalmazza.

A reziliencia és a depressziós tünetek mennyisége esetében szignifikáns, erős, fordított irányú kapcsolat mutatkozik ( $r_s \text{ BDI} = -0.732$ ,  $p < 0.001$ ). Az állapot- és a vonás szorongás esetében szintén szignifikáns, de közepesen erős, fordított irányú kapcsolatok láthatóak

( $r_{s\text{ STAI-A}} = -0.543$ ,  $p < 0.001$ ;  $r_{s\text{ STAI-V}} = -0.583$ ,  $p < 0.001$ ). Ez azt jelenti, hogy a reziliensebb cukorbetegnek kevésbé érzik magukat depressziósnak és szorongónak.

Az észlelt stresszreaktivitás négy alskálája szignifikáns, közepesen erős, fordított irányú kapcsolatot tárt fel a rezilienciával kapcsolatban ( $r_{s\text{ Rfa}} = -0.502$ ,  $p < 0.001$ ;  $r_{s\text{ PrR}} = -0.556$ ,  $p < 0.001$ ;  $r_{s\text{ RWO}} = -0.568$ ,  $p < 0.001$ ;  $r_{s\text{ RSC}} = -0.595$ ,  $p < 0.001$ ). Az észlelt stresszreaktivitás további egy alskálája, valamint az észlelt stresszreaktivitás összpontszáma szignifikáns, erős, fordított kapcsolat mutat a rezilienciával ( $r_{s\text{ RSE}} = -0.665$ ,  $p < 0.001$ ;  $r_{s\text{ PSRStot}} = -0.700$ ,  $p < 0.001$ ). Ez azt jelenti, hogy a reziliensebb személyek kevésbé intenzíven reagálnak a különböző forrásokból származó stresszhelyzetekere.

*1. táblázat:* A reziliencia és a rizikótényezők kapcsolata (depressziós tünetek /BDI/, állapot- (STAI-A) és vonás szorongás /STAI-V/, észlelt stresszreaktivitás (kudarccra való reaktivitás /Rfa/, hosszan fennálló reaktivitás /PrR/, reaktivitás a munkahelyi túlterhelésre /RWO/, reaktivitás a társas konfliktusokra /RSC/, reaktivitás a társas



értékelésre /RSE/, a stresszreaktivitás összpontszáma /PSRS tot/)

(Spearman-féle korrelációs együtthatók)

	STAI-A	STAI-V	BDI	PrR	RWO	RSC	Rfa	RSE	PSRS tot
CD-RISC	-0.543 ***	-0.583 ***	-0.732 ***	-0.556 ***	-0.568 ***	-0.595 ***	-0.502 ***	-0.665 ***	-0.700 ***

Megjegyzés: \*\*\*  $p < .001$

#### 4.2. A reziliencia és a protektív tényezők összefüggésének vizsgálata

A Spearman-féle korrelációs együttható értéke szignifikáns, erős kapcsolatot tárt fel a cukorbetegséghez köthető énhatékonyság és a reziliencia között ( $r_s$  DM-SE= 0.687,  $p < 0.001$ ). Tehát a reziliensebb személyek hatékonyabbnak tartják magukat a cukorbetegség menedzselésében.

A reziliencia szignifikáns, közepes erősségű kapcsolatot jelez a párkapcsolati elégedettséggel, valamint a család és a barátok felől érkező társas támogatás

gyakoriságával és elégedettségével ( $r_s \text{ RAS-H} = 0.320$ ,  $p=0.025$ ;  $r_s \text{ QPSSS csal gyak} = .418$ ,  $p < .001$ ;  $r_s \text{ QPSSS csal eleg} = .383$ ,  $p=0.003$ ;  $r_s \text{ QPSSS barát gyak} = .392$ ,  $p=0.002$ ;  $r_s \text{ QPSSS barát eleg} = .368$ ,  $p=0.004$ ). Vagyis a reziliensebb személyek elégedettebbek a párkapcsolatukkal, gyakrabban észlelnek társas támogatást, és elégedettebbek a kapott társas támogatással. Az eredmények összefoglalása a 2. táblázatban látható.

2. *táblázat*: A reziliencia és a protektív tényezők kapcsolata

(énhatékonyság a cukorbetegségben /DM-SE/, párkapcsolati elégedettség /RAS-H/, családtól kapott társas támogatás gyakorisága /QPSSS csal gyak/, elégedettség a családtól kapott társas támogatással /QPSSS csal eleg/, barátoktól kapott társas támogatás gyakorisága /QPSSS barát gyak/, elégedettség a barátoktól kapott társas támogatással /QPSSS barát eleg/)  
(*Spearman-féle korrelációs együtthatók*)

	DM-SE	RAS-H	QPSSS csal gyak	QPSSS csal eleg	QPSSS barat gyak	QPSSS barat gyak
<b>CD-RISC</b>	0.687 ***	0.320 *	0.418 ***	0.383 **	0.392 **	0.368 **

Megjegyzés: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### 4.3. A társas támogatás, az énhatékonyság és a depresszió összefüggésének vizsgálata

A Spearman-féle korrelációs együttható értéke szignifikáns, közepesen erős kapcsolatot mutat a társas támogatás két forrása között (család és barátok, a gyakoriság és az elégedettség tekintetében is) és a cukorbetegséghez köthető énhatékonyság között ( $r_s$  QPSSS csal gyak = .340,  $p = .008$ ;  $r_s$  QPSSS csal eleg = .332,  $p = 0.010$ ;  $r_s$  QPSSS barát gyak = .523,  $p < .001$ ;  $r_s$  QPSSS barát eleg = .447,  $p < .001$ ). Vagyis a társas támogatást gyakrabban kapó és azzal elégedettebb cukorbeteg emberek hatékonyabbnak találják magukat a cukorbetegség menedzselésében.

A társas támogatás két forrása (család, barátok) a gyakoriság és az elégedettség tekintetében is a depressziós tünetekkel szignifikáns, negatív, közepesen erős kapcsolatot mutat ( $r_s$  QPSSS csal gyak =  $-.351$ ,  $p = .006$ ;  $r_s$  QPSSS csal eleg =  $-.297$ ,  $p = 0.021$ ;  $r_s$  QPSSS barát gyak =  $-.311$ ,  $p = .015$ ;  $r_s$  QPSSS barát eleg =  $-.341$ ,  $p = .008$ ). Ez azt jelenti, hogy a társas támogatást gyakrabban kapó és azzal elégedettebb cukorbeteg kevesbé érintettek a depressziós tünetek esetében. Az eredmények összefoglalása a 3. táblázatban látható.

*3. táblázat: A társas támogatás, az énhatékonyság és a depresszió kapcsolata*

(énhatékonyság a cukorbetegségben /DM-SE/, depressziós tünetek /BDI/, családtól kapott társas támogatás gyakorisága /QPSSS csal gyak/, elégedettség a családtól kapott társas támogatással /QPSSS csal eleg/, barátoktól kapott társas támogatás gyakorisága /QPSSS barát gyak/, elégedettség a barátoktól kapott társas támogatással /QPSSS barát eleg/

*(Spearman-féle korrelációs együtthatók)*

	<b>QPSSS csal gyak</b>	<b>QPSSS csal eleg</b>	<b>QPSSS barat gyak</b>	<b>QPSSS barat eleg</b>
<b>DM- SE</b>	0.340 **	0.332 **	0.523 ***	0.447 ***
<b>BDI</b>	-0.351 **	-0.297 **	-0.311 *	-0.341 **

Megjegyzés: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

## 5. Diszkusszió

Kutatásunkban a cukorbetegek lelki ellenállóképességét vizsgáltuk protektív- és rizikótényezők vonatkozásában. Továbbá vizsgáltuk, hogy a társas támogatás milyen összefüggéseket mutat a cukorbetegségben megnyilvánuló énhatékonysággal és a depresszióval.

Első hipotézisünk szerint a cukorbeteg személyek lelki ellenállóképessége (vagyis rezilienciája) a depresszióval, a szorongással és az észlelt stresszreaktivitással negatív irányú kapcsolatokat mutat. A feltételezéseket korábbi kutatási eredményekre alapoztuk (Ahern és mtsai., 2008; Kiss és mtsai., 2003; Makai és mtsai., 2019).

Második hipotézisünk a szerint a cukorbeteg személyek lelki ellenállóképessége pozitív irányú összefüggést mutat a specifikusan a cukorbetegségre vonatkozó énhatékonysággal, a társas támogatással és a párkapcsolati elégedettséggel. Korábbi kutatások igazolták a reziliencia és a társas támogatás pozitív kapcsolatát (Makai és mtsai., 2019), valamint a támogató

párkapcsolati légkör (Dyrenforth és mtsai., 2010; Lazarus & Folkman, 1984) és az énhatékonyság jótékony hatását (Shortridge-Baggett, 2001).

Harmadik hipotézisként azt feltételeztük, hogy a társas támogatás pozitív összefüggésben áll a cukorbetegségben megnyilvánuló énhatékonysággal, míg a depresszióval negatív kapcsolat mutatkozik. Feltevésünket arra alapozzuk, hogy a családi vagy baráti kapcsolatokból kapott támogatás növeli az énhatékonyságot (Anderson és mtsai., 2006) és mérsékli a depressziós tünetek megjelenését (Park és mtsai., 2004).

Az első hipotézisünk beigazolódott, vagyis kimutatható szignifikáns összefüggés a cukorbetegek rezilienciája és az általunk rizikófaktorok csoportjába sorolt tényezők között. A szorongással, a depresszióval és a stresszreaktivitás skáláival is szignifikáns, negatív előjelű kapcsolatok láthatóak. A kapcsolatok erősségében ugyan vannak eltérések, de mindegyik skála esetében elmondható, hogy vagy közepesen erős, vagy erős kapcsolatok mutatkoztak. A depresszió és a diabetes mellitus komorbiditása ismert a szakirodalomban (Creutzfeldt & Lefèbvre, 1989), ahogyan a szorongás

(Ludman és mtsai., 2006) és a stressz (Surwit és mtsai., 1992) kedvezőtlen hatása is igazolódott már cukorbetegek körében. A depresszió és a szorongás esetében kapott eredmények összhangban vannak korábbi, rezilienciával kapcsolatos kutatási eredményekkel is: nem specifikusan cukorbeteg mintán végzett (Ahern és mtsai., 2008; Kiss és mtsai., 2003), illetve végtag-amputált cukorbetegek és olyan cukorbetegek körében, akik rendelkeznek legalább egy szövődménnyel, de nem estek át végtag-amputáción (Makai és mtsai., 2019).

A második hipotézisünk is beigazolódott, a reziliencia mindhárom protektív faktorba sorolt tényezővel pozitív irányú kapcsolatot mutat. A legerősebb összefüggés a cukorbetegségben megjelenő énhatékonyság estében látható, a társas támogatás és a párkapcsolati elégedettség esetében közepesen erős korrelációkat láthatunk. Az eredményekben mutatkozó különbséget magyarázhatja az, hogy az énhatékonyság egy olyan belső erőforrás, amely elengedhetetlen a cukorbetegség optimális menedzseléséhez, míg maga a párkapcsolati elégedettség és a társas támogatás nincs olyan szoros korrelációban a betegség kezelésével. A



kapott eredmények összevethetőek korábbi kutatási eredményekkel (Makai és mtsai., 2019; Dyrenforth és mtsai.; Shortridge-Baggett, 2001).

A kutatás további fázisában (nagyobb mintán) érdemes lenne megvizsgálni, hogy az első két hipotézisben szereplő tényezők modellbe rendezve milyen interakcióban vannak egymással. Elképzelhető, hogy a társas támogatás és a párkapcsolati elégedettség puffertényezőként tompítja a biológiailag meghatározott stresszreaktivitás kedvezőtlen hatását, ezáltal mérséklődhetnek a negatív érzelmek megjelenése (depresszió, szorongás), így nagyobb lelki ellenállóképesség és magabiztosabb énhatékonyság mutatkozhat a cukorbeteg körében.

A harmadik hipotézisünk szintén beigazolódott. A társas támogatás valóban pozitív összefüggésben áll a cukorbetegségben megnyilvánuló énhatékonysággal, a depresszióval pedig előzetes elvárásunknak megfelelően negatív kapcsolat mutatkozik. A család és a baráti kapcsolatokból származó támogatás esetében is megközelítően azonos mértékű összefüggéseket láthatunk. Ez egybevethető a szakirodalomban leírtakkal,

ugyanis a családnak és a barátoknak azonos hangsúlyú szerepét említik az énhatékonyság növekedésével (Anderson és mtsai., 2006) és a depressziós tünetek megjelenésének mérséklésével (Park és mtsai., 2004) kapcsolatban.

Jelen kutatásban nem tértünk ki arra, hogy megvizsgáljuk a társas támogatás különböző típusainak mintázatát (érzelmi, instrumentális, információs), a kutatás további fázisában ezzel is szeretnénk foglalkozni.

## **Limitációk**

Természetesen a jelen dolgozat eredményeit fenntartásokkal kell kezelni. A kutatás gyengeségei közé tartozik, hogy kis mintából származó adatokkal (60 fő) végeztük el a statisztikai vizsgálatokat, ami torzíthatja a kapott adatokat. A dolgozat korlátjai közé tartozik még, hogy önbeszámolós kérdőíveket alkalmaztunk, amely további torzításokhoz, illetve válaszbeállítódáshoz is vezethetett. A kitöltőket egészségfejlesztési irodákon keresztül értük el, valószínűsíthető, hogy eleve

motiváltabb cukorbetegek látogatják ezeket az intézményeket, akiknek pszichés és egészségi állapota ezt megengedi. Továbbá a mintában a férfiak alulreprezentáltak voltak a nőkhöz képest: 46 fő nő (77 %), 14 fő férfi (23 %). Ezért nagyobb, nemileg kiegyenlítettebb mintán lenne szükség a hipotézisek ismételt tesztelésére, valamint a komplexebb statisztikai elemzések elvégzésére.

## Felhasznált irodalom

Ábel T. (szerk.) (2020). Klinikai dietetika és orvostudomány. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634545200> (utolsó letöltés dátuma: 2023. 11. 25. [https://mersz.hu/hivatkozas/m659kdeo\\_147\\_p32/#m659kdeo\\_147\\_p32](https://mersz.hu/hivatkozas/m659kdeo_147_p32/#m659kdeo_147_p32))

Anderson, E. S., Wojcik, J. R., Winett, R. A., & Williams, D. M. (2006). Social-cognitive determinants of physical activity: the influence of social support, self-efficacy, outcome expectations, and self-regulation among participants in a church-based health promotion study. *Health psychology, 25*(4), 510.

Ahern, N.R., Kiehl, E.M., Sole, M.L., & Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 29*(2), 103—125.

Ahmadi, S.A. & Fatehizadeh, M.A. (2006). Evaluation of effectivity of brief objectrelation couple therapy on couples' communication patterns. *Journal of Family Research, 2*, 105-117.

Almalki, M. H., Buhary, B. M., Khan, S. A., Almaghamsi, A., & Alshahrani, F. (2016). Clinical and biochemical characteristics of diabetes ketoacidosis in a tertiary hospital in

Riyadh. *Clinical Medicine Insights: Endocrinology and Diabetes*, 9, CMED-S39639.

Anderson, T. L., & Emmers-Sommer, T. M. (2006). Predictors of Relationship Satisfaction in Online Romantic Relationships. *Communication Studies*, 57(2), 153–172.  
<https://doi.org/10.1080/10510970600666834>

Balhara, Y. P. S., & Sagar, R. (2011). Correlates of anxiety and depression among patients with type 2 diabetes mellitus. *Indian Journal of Endocrinology and Metabolism*, 15(5), 50.  
<https://doi.org/10.4103/2230-8210.83057>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Berkman, L. F. (1995). The Role of Social Relations in Health Promotion: *Psychosomatic Medicine*, 57(3), 245–254.  
<https://doi.org/10.1097/00006842-199505000-00006>

Békés, V. (2002). A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. *Tudomány és történet*, 215-228.

- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the origination of behavior. In W. A. Collings (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 13, pp. 39–101). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
- Blom, M., Janszky, I., Balog, P., Orth-Gomer, K., & Wamala, S. P. (2003). Social Relations in Women with Coronary Heart Disease: The Effects of Work and Marital Stress. *European Journal of Cardiovascular Prevention & Rehabilitation*, 10(3), 201–206.  
<https://doi.org/10.1097/01.hjr.00000065926.57001.e0>
- Boell, J. E. W., Silva, D. M. G. V. da, Guanilo, M. E. E., Hegadoren, K., Meirelles, B. H. S., & Suplici, S. R. (2020). RESILIENCE AND SELF-CARE IN PEOPLE WITH DIABETES MELLITUS. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 29, e20180105.  
<https://doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2018-0105>
- Caffo, E., & Belaise, C. (2003). Psychological aspects of traumatic injury in children and adolescents. *Child and*

Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 12(3), 493-535.

Chatzisarantis, N. L., Hagger, M. S., & Smith, B. (2007). Influences of perceived autonomy support on physical activity within the theory of planned behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 37(5), 934-954.  
<https://doi.org/10.1002/ejsp.407>

Cohen, S., Hamrick, N. M. S., Rodriguez, M. S., Feldman, P. J., Rabin, B. S., & Manuck, S. B. (2000). The stability of and intercorrelations among cardiovascular, immune, endocrine, and psychological reactivity. *Annals of Behavioral Medicine*, 22(3), 171–179.  
<https://doi.org/10.1007/BF02895111>

Cohen, S., & Manuck, S. B. (1995). Stress, Reactivity, and Disease: *Psychosomatic Medicine*, 57(5), 423–426.  
<https://doi.org/10.1097/00006842-199509000-00002>

Connor, K.M., & Davidson, J.R.T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76—82.

Coyne, J. C., & DeLongis, A. (1986). Going beyond social support: The role of social relationships in adaptation. *Journal of Consulting and Clinical*

Psychology, 54(4), 454–460.  
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.54.4.454>

Creutzfeldt, W., & Lefèbvre, P. J. (1989). Diabetes Mellitus: Pathophysiology and Therapy: Bayer AG Centenary Symposium Edinburgh, U.K., May 25-28, 1988. Springer Berlin Heidelberg.

de Ridder, D., Geenen, R., Kuijer, R., & van Middendorp, H. (2008). Psychological adjustment to chronic disease. *The Lancet*, 372(9634), 246–255.  
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61078-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61078-8)

Dyrenforth, P. S., Kashy, D. A., Donnellan, M. B., & Lucas, R. E. (2010). Predicting relationship and life satisfaction from personality in nationally representative samples from three countries: The relative importance of actor, partner, and similarity effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(4), 690–702.  
<https://doi.org/10.1037/a0020385>

Engel, G. L. (1979). The biopsychosocial model and the education of health professionals. *General hospital psychiatry*, 1(2), 156-165.

Edwards, A. C., Nazroo, J. Y., & Brown, G. W. (1998). Gender differences in marital support following a shared life event. *Social Science & Medicine*, 46(8), 1077–1085. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(97\)10039-9](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(97)10039-9)



- Felton, B. J., Revenson, T. A., & Hinrichsen, G. A. (1984). Stress and coping in the explanation of psychological adjustment among chronically ill adults. *Social Science & Medicine*, 18(10), 889–898.  
[https://doi.org/10.1016/0277-9536\(84\)90158-8](https://doi.org/10.1016/0277-9536(84)90158-8)
- Fisher, L., Hessler, D. M., Polonsky, W. H., & Mullan, J. (2012). When is diabetes distress clinically meaningful? Establishing cut points for the Diabetes Distress Scale. *Diabetes care*, 35(2), 259-264.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365–376.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>
- Gaál Z., Gerő L., Hídvégi T., Jermendy G., Kempler P., Winkl4er G., & Wittmann I. (2014). A diabetes mellitus kórismézése, a cukorbetegség kezelése és gondozása a felnőttkorban. A Magyar Diabetes Társaság szakmai irányelve. *Diabetologia Hungarica*, 22(1). 2–84.
- Gherman, A., Schnur, J., Montgomery, G., Sassu, R., Veresiu, I., & David, D. (2011). How are adherent people more likely to think? A meta-analysis of

health beliefs and diabetes self-care. *The Diabetes Educator*, 37(3), 392-408.

Gerő, L. (2010). Az 1-es típusú diabetes mellitus kialakulásának patomechanizmusa, tünettana és kezelési lehetőségei. *Orvosi Hetilap*, 151(13), 533-539.

Gove, W. R., Hughes, M., & Style, C. B. (1983). Does Marriage Have Positive Effects on the Psychological Well-Being of the Individual? *Journal of Health and Social Behavior*, 24(2), 122. <https://doi.org/10.2307/2136639>

Gödri, I. (2001). A házassági kapcsolatok minősége és stabilitása: Elméleti támpontok és mérési lehetőségek. *Központi Statisztikai Hivatal, Népszégtudományi Kutatóintézet*.

García-Martín, M. Á., Hombrados-Mendieta, I., & Gómez-Jacinto, L. (2016). A multidimensional approach to social support: the Questionnaire on the Frequency of and Satisfaction with Social Support (QFSSS). *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 32(2), 501-515.

Greene, J., & Yedidia, M. J. (2005). Provider behaviors contributing to patient self-management of chronic illness among underserved populations. *Journal of health care for the poor and underserved*, 16(4), 808-824.

- Grigsby, A. B., Anderson, R. J., Freedland, K. E., Clouse, R. E., & Lustman, P. J. (2002). Prevalence of anxiety in adults with diabetes. *Journal of Psychosomatic Research*, 53(6), 1053–1060. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(02\)00417-8](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00417-8)
- Grossman, H. Y., Brink, S., & Hauser, S. T. (1987). Self-efficacy in adolescent girls and boys with insulin-dependent diabetes mellitus. *Diabetes care*, 10(3), 324-329.
- Hargittay, C., Gonda, X., Márkus, B., Sipkovits, Z., Vörös, K., Kalabay, L., ... & Torzsa, P. (2021). A szorongás és a diabetes közti kapcsolat. *Orvosi Hetilap*, 162(31), 1226-1232.
- Hurley, A. C., & Shea, C. A. (1992). Self-efficacy: strategy for enhancing diabetes self-care. *The Diabetes Educator*, 18(2), 146-150.
- Hawkley, L. C., Bureson, M. H., Poehlmann, K. M., Berntson, G. G., Malarkey, W. B., & Cacioppo, J. T. (2001). Cardiovascular and endocrine reactivity in older females: Intertask consistency. *Psychophysiology*, 38(6), 863–872. <https://doi.org/10.1111/1469-8986.3860863>
- Hendrick, S. S. (1988). A Generic Measure of Relationship Satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*, 50(1), 93. <https://doi.org/10.2307/352430>

- Hidvégi, T., Szepesi G., Lukács, A., & Barkai, L. (2015).  
Inzulinpumpa-terápia 1-es típusú diabetesben a  
hatékonyság, biztonságosság és életminőség  
tükrében. *LAM Lege Artis Medicinae*, 25 (10),  
417-22.
- Hilliard, M. E., Harris, M. A., & Weissberg-Benchell, J.  
(2012). Diabetes Resilience: A Model of Risk and  
Protection in Type 1 Diabetes. *Current Diabetes  
Reports*, 12(6), 739–748.  
<https://doi.org/10.1007/s11892-012-0314-3>
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A dialectical  
perspective*. Psychology Press.
- House, J. S. (1981). *Work Stress and Social Support*.  
Reading: Addison-Wesley.
- Hurley, A. C. (1990). Measuring self-care ability in  
patients with diabetes: The insulin management  
diabetes self-efficacy scale. *Measurement of  
nursing outcomes*, 4, 28-44.
- Kállai J. (2007). Egészség és társas támogatás. In J. Kállai,  
J. Varga, & A. Oláh (szerk.),  
*Egészségpszichológia a gyakorlatban* (199–214).  
Budapest: Medicina Kiadó
- Kaplan, B.H., Cassel, J.C., & Gore, S. (1977). Social  
support and health. *Medical Care*, 15(5), 47–58.

- Karádi I. (2010). A neuroendokrin rendszer és az anyagcsere vizsgálata. In Tulassay Zs. (szerk). *A belgyógyászat alapjai 1.* (101-115.) Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Kempler, P. (2002). Clinical presentation and diagnosis of diabetic neuropathy. *Orvosi Hetilap*, 143(20), 1113-1120.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Kiss, E. C., Vajda, D., Káplár, M., Csókási, K., Hargitai, R., & Nagy, L. (2015). The Hungarian adaptation of the 25-item Connor-Davidson resilience scale. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 16(1), 93-113.
- Kopp, M., Skrabski, Á., & Czakó, L. (1990). Összehasonlító mentálhigiéné vizsgálatokhoz ajánlott módszertan. *Végeken*, 1(2), 4-24.
- Kopp, M., & Magatartástudományi Intézet (Szerk.). (2006). *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón.* Semmelweis.

- Kurdek, L. A., & Schmitt, J. P. (1986). Relationship quality of partners in heterosexual married, heterosexual cohabiting, and gay and lesbian relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 711–720.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.4.711>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Pub. Co.
- Lin, N., Simeone, R. S., Ensel, W. M., & Kuo, W. (1979). Social support, stressful life events and illness: A model and empirical test. *Journal of Health and Social Behavior*, 20(2), 108-119.
- Levy, R. L. (1983). Social support and compliance: A selective review and critique of treatment integrity and outcome measurement. *Social Science & Medicine*, 17(18), 1329-1338.
- Lorig, K., Ritter, P. L., Villa, F. J., & Armas, J. (2009). Community-Based Peer-Led Diabetes Self-management. *The Diabetes Educator*, 35(4), 641–651. <https://doi.org/10.1177/0145721709335006>
- Lovallo, W. R., & Gerin, W. (2003). Psychophysiological Reactivity: Mechanisms and Pathways to Cardiovascular Disease: *Psychosomatic Medicine*, 65(1), 36–45.  
<https://doi.org/10.1097/01.PSY.0000033128.44101.C1>

- Ludman, E., Katon, W., Russo, J., Simon, G., Von Korff, M., Lin, E., Ciechanowski, P., & Kinder, L. (2006). Panic episodes among patients with diabetes. *General Hospital Psychiatry*, 28(6), 475–481.  
<https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2006.08.004>
- Lustman, P. J., & Clouse, R. E. (2002). Treatment of depression in diabetes. *Journal of Psychosomatic Research*, 53(4), 917–924.  
[https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(02\)00416-6](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00416-6)
- Ma, R. C. W., & Chan, J. C. N. (2009). Incidence of childhood type 1 diabetes: A worrying trend. *Nature Reviews Endocrinology*, 5(10), 529–530.  
<https://doi.org/10.1038/nrendo.2009.180>
- Makai, G., Bandi, S., & Kiss, E. C. (2019). ALSÓVÉGTAG-AMPUTÁLT CUKORBETEGEK A REZILIENCIA TÜKRÉBEN. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(4), 463–487.  
<https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.4.4>
- Martos T., Sallay V., Szabó T., Lakatos C., & Tóth-Vajna R. (2014). Psychometric characteristics of the Hungarian version of the Relationship Assessment Scale (RAS-H). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 245–258.  
<https://doi.org/10.1556/mental.15.2014.3.6>

- Matarazzo, J. D. (1982). Behavioral health's challenge to academic, scientific, and professional psychology. *American Psychologist*, 37(1), 1.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- McEwen, B. S. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *New England Journal of Medicine*, 338. 171-179.  
<https://doi.org/10.1056/NEJM199801153380307>
- Miller, T. A., & DiMatteo, M. R. (2013). Importance of family/social support and impact on adherence to diabetic therapy. *Diabetes, metabolic syndrome and obesity: targets and therapy*, 6, 421.
- Nagy G., Rosta K., Szémán B., Sasvári-Székely M., & Somogyi A. (2011). Clinical aspects of the link between diabetes and depression. *Orvosi Hetilap*, 152(13), 498–504.  
<https://doi.org/10.1556/OH.2011.29070>
- Ogurtsova, K., da Rocha Fernandes, J. D., Huang, Y., Linnenkamp, U., Guariguata, L., Cho, N. H., Cavan, D., Shaw, J. E., & Makaroff, L. E. (2017). IDF Diabetes Atlas: Global estimates for the prevalence of diabetes for 2015 and 2040. *Diabetes Research and Clinical Practice*, 128, 40–50.  
<https://doi.org/10.1016/j.diabres.2017.03.024>



- Owensworth, T., Henderson, L., & Chambers, S. K. (2010). Social support buffers the impact of functional impairments on caregiver psychological well-being in the context of brain tumor and other cancers. *Psycho-Oncology* 19(10), 1116-1122.  
<https://doi.org/10.1002/pon.1663>
- Palinkas, L. A., Barrett-Connor, E., & Wingard, D. L. (1991). Type 2 Diabetes and Depressive Symptoms in Older Adults: A Population-based Study. *Diabetic Medicine*, 8(6), 532–539.  
<https://doi.org/10.1111/j.1464-5491.1991.tb01646.x>
- Park, H., Hong, Y., Lee, H., Ha, E., & Sung, Y. (2004). Individuals with type 2 diabetes and depressive symptoms exhibited lower adherence with self-care. *Journal of clinical epidemiology*, 57(9), 978-984.
- Plotsky, P. M., Owens, M. J., & Nemeroff, C. B. (1998). PSYCHONEUROENDOCRINOLOGY OF DEPRESSION. *Psychiatric Clinics of North America*, 21(2), 293–307.  
[https://doi.org/10.1016/S0193-953X\(05\)70006-X](https://doi.org/10.1016/S0193-953X(05)70006-X)
- Pollin, I., & Golant, S. K. (1994). Taking charge: Overcoming the challenges of long-term illness (1st ed). Times Books.

- Pons-Salvador, G., Cerezo, M. A., & Trenado, R. M. (2014). Efecto de la dosis de intervención del Programa de Apoyo Psicológico P/Materno Infantil sobre las madres y sus bebés. [Dose-effect on the mothers and babies attending the Programa de Apoyo Psicológico P/MaternoInfantil]. *Anales de Psicología*, 30(2), 474-481. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.141192>
- Prigerson, H. G., Maciejewski, P. K., & Rosenheck, R. A. (1999). The Effects of Marital Dissolution and Marital Quality on Health and Health Service Use Among Women: Medical Care, 37(9), 858–873. <https://doi.org/10.1097/00005650-199909000-00003>
- Rosland, A. M., Kieffer, E., Israel, B., Cofield, M., Palmisano, G., Sinco, B., ... & Heisler, M. (2008). When is social support important? The association of family support and professional support with specific diabetes self-management behaviors. *Journal of general internal medicine*, 23(12), 1992-1999.
- Roth-Roemer, S., és Kurpius, S. E. R. (1996). Beyond marital status: An examination of marital quality and well-being among women with rheumatoid arthritis. *Women's Health: Research on Gender, Behavior, and Policy*, 2, 195-205.
- Rózsa S., Szádóczy E., & Füredi J. (2001). A Beck Depresszió Kérdőív rövidített változatának

jellemzői hazai mintán. *Psychiatria Hungarica*, 16(4), 384–402.

Saydah, S. H., Brancati, F. L., Golden, S. H., Fradkin, J., & Harris, M. I. (2003). Depressive symptoms and the risk of type 2 diabetes mellitus in a US sample. *Diabetes/Metabolism Research and Reviews*, 19(3), 202–208.

<https://doi.org/10.1002/dmrr.353>

Schlotz, W., Kumsta, R., Layes, I., Entringer, S., Jones, A., & Wüst, S. (2008). Covariance Between Psychological and Endocrine Responses to Pharmacological Challenge and Psychosocial Stress: A Question of Timing. *Psychosomatic Medicine*, 70(7), 787–796.

<https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e3181810658>

Schlotz, W., Yim, I. S., Zoccola, P. M., Jansen, L., & Schulz, P. (2011). The perceived stress reactivity scale: Measurement invariance, stability, and validity in three countries. *Psychological Assessment*, 23(1), 80–94.

<https://doi.org/10.1037/a0021148>

Song, J. I., Shin, D. W., Choi, J. Y., Kang, J., Baik, Y. J., Mo, H., & Park, M. H. (2011). Quality of life and mental health in family caregivers of patients with terminal cancer. *Supportive Care in Cancer*, 19(10), 1519–1526.

<https://doi.org/10.1007/s00520-010-0977-8>

- Sousa, V. D., & Zauszniewski, J. A. (2005). Toward a Theory of Diabetes Self-Care Management. *Journal of Theory Construction & Testing*, 9(2).
- Schulz, P., Jansen, L. J., & Schlotz, W. (2005). Stressreaktivität: Theoretisches Konzept und Messung. *Diagnostica*, 51(3), 124–133. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.3.124>
- Selye, H. (1978). *The stress of life* (Rev. ed). McGraw-Hill.
- Shortridge-Baggett, L. M. (2001). Self-efficacy: Measurement and intervention in nursing. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*, 15(3), 183–188.
- Smith, K. J., Béland, M., Clyde, M., Gariépy, G., Pagé, V., Badawi, G., Rabasa-Lhoret, R., & Schmitz, N. (2013). Association of diabetes with anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 74(2), 89–99. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2012.11.013>
- Stanford Patient Education Research Center. (é.n.). <https://www.slu.edu/medicine/family-medicine/pdfs/diabetes-management-selfefficacy-scale.pdf>, utolsó letöltés dátuma: 2022.10.07.
- Steinhardt, M. A., Mamerow, M. M., Brown, S. A., & Jolly, C. A. (2009). A Resilience Intervention in

African American Adults With Type 2 Diabetes.  
The Diabetes Educator, 35(2), 274–284.  
<https://doi.org/10.1177/0145721708329698>

Surwit, R. S., Schneider, M. S., & Feinglos, M. N. (1992).  
Stress and Diabetes Mellitus. Diabetes Care,  
15(10), 1413–1422.  
<https://doi.org/10.2337/diacare.15.10.1413>

Szívós N. (2022). Egészségpszichológiai munka az  
alapellátásban. In Csabai M., Papp-Zipernovszky  
O., & Sallay V. (Szerk.), Pszichológusok a  
betegellátásban (o. 17–34). Szegedi Egyetemi  
Kiadó.  
<https://doi.org/10.14232/sztep.pszibet.2022.1>

Sztanek, F., Jebelovszki, É., Gaszner, B., Zrínyi, M., Páll,  
D., Kempler, P., & Harangi, M. (2019). A  
diabeteses cardialis autonóm neuropathia  
diagnosztikája= Diagnosis of diabetic cardiac  
autonomic neuropathy. Orvosi Hetilap, 160(35),  
1366-1375.

Tiringer I., Varga J., & Molnár E. (2007). Krónikus  
betegek ellátásának egészségpszichológiája. In:  
Kállai J., Varga J., & Oláh A. (szerk):  
Egészségpszichológia a gyakorlatban (pp. 305-  
332). Budapest: Medicina Könyvkiadó.

Tiringer I. (2012). Az akut kardiológiai eseményen átesett  
betegek hosszú távú életminőségét befolyásoló  
pszichoszociális tényezők vizsgálata. Doktori

értekezés,  
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15277/tinger-istvan-phd-2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, utolsó  
letöltés dátuma: 2022.10.03.

- Wagner, J., & Tennen, H. (2007). Coping with Diabetes: Psychological Determinants of Diabetes Outcomes. In Martz, E., & Livneh, H. (eds.) *Coping with Chronic Illness and Disability. Theoretical, Empirical, and Clinical Aspects.* (215-240.). Springer Science+Business Media
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery.* Cornell University Press.
- Wheaton, B. (1996). The domains and boundaries of stress concepts. In Kaplan, H. B. (szerk.): *Psychosocial Stress: Perspectives on Structure, Theory, Life-course and Methods.* San Diego CA: Academic Press.
- Whitton, S. W., & Whisman, M. A. (2010). Relationship satisfaction instability and depression. *Journal of Family Psychology*, 24(6), 791–794.  
<https://doi.org/10.1037/a0021734>
- World Health Organization. (1999). Definition, diagnosis and classification of diabetes mellitus and its complications. Report of a WHO Consultation (Vol. 1). World Health Organization, Geneva.

[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/66040/WHO\\_NCD\\_NCS\\_99.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/66040/WHO_NCD_NCS_99.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y), utolsó letöltés dátuma: 2022.10.03.

Young-Hyman, D., De Groot, M., Hill-Briggs, F., Gonzalez, J. S., Hood, K., & Peyrot, M. (2016). Psychosocial care for people with diabetes: a position statement of the American Diabetes Association. *Diabetes care*, 39(12), 2126-2140.

Zsido, A. N., Teleki, S. A., Csokasi, K., Rozsa, S., & Bandi, S. A. (2020). Development of the short version of the spielberger state—Trait anxiety inventory. *Psychiatry Research*, 291, 113223. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113223>

## Mellékletek

### 1. sz. melléklet: normalitás vizsgálat

☒ Shapiro-Wilk teszt

	N	Missing	Mean	Median	Minimum	Maximum	Shapiro-Wilk p
<b>CD_RISC</b>	60	0	67.6	72	15	100	0.020
<b>RAS-H</b>	49	0	26.8	30	0	35	< .001
<b>DM-SE</b>	60	0	7.78	8	4	10	< .001
<b>SATI-A</b>	60	0	8.62	7	5	19	< .001
<b>SATI-V</b>	60	0	10.6	10.5	5	20	0.016
<b>BDI</b>	60	0	15.4	13	9	32	< .001
<b>PrR</b>	60	0	3.77	4	0	8	0.014
<b>RWO</b>	60	0	4.32	5	0	100	0.012
<b>RSC</b>	60	0	5.63	6	0	10	0.068
<b>Rfa</b>	60	0	5.18	5.5	0	8	0.003
<b>RSE</b>	60	0	4.25	4	0	10	0.002
<b>PSRStot</b>	60	0	23.1	23	1	46	0.236
<b>QPSSS csal gyak</b>	60	0	12.3	13.5	3	15	< .001
<b>QPSSS csal eleg</b>	60	0	12.4	13	3	15	< .001



# Laczikó Luca Sára: Környezeti nevelés és fenntartható fejlődés a digitális médiában

## Rezümé

A fenntartható nevelés metodikai alapjainak létrehozása mára elnapolhatatlan fontosságú kérdéssé és feladattá vált a pedagógia témakörében. Szükségszerű tehát egy olyan szemléletmód, mely segítségével megfelelően tudunk reagálni a környezettudatos gondolkodás újszerű metodikai kérdéseire, melyek a digitális kultúra emberiségre gyakorolt hatásából erednek.

Dolgozatom kettős célt fogalmaz meg. Egyfelől nevelésfilozófiai alapokra kívánok rávilágítani, másfelől pedig, hogy a környezeti nevelés problémáját fókuszba helyező programok miért találnak kedvező táptalajra a digitális média által létrehozott nyitott művelődési térben. E kettős célnak megfelelően kívánom igazolni alapvető feltevéseimet, melyek szerint (1) John Dewey munkássága kitűnő alapokat nyújt elméleti és gyakorlati szinten is a fenntartható fejlődés metodikai elveinek kidolgozásához, illetve, hogy a digitális kommunikáció teremtette új

médiatér kedvezően hat a környezeti nevelés hatékonyságának növelése felé vezető útra.

Dolgozatom az említett hipotézisek mentén rajzolódik ki, mely a lényegesebb fogalmak (reformpedagógia, projektpedagógia, nevelésfilozófia, digitális kultúra, nyitott művelődési tér stb.) tisztázását követően a környezettudatos nevelésre összpontosul. Mindemellett több irányból kívánom hangsúlyozni témám szerepét és fontosságát. Célom, hogy fontosabb reformpedagógiai törekvések mentén világítsak rá a környezettudatos gondolkodásra, valamint az ezek megteremtéséhez szükséges nevelési gyakorlatok jelentőségére. Ezek mellett pedig hangsúlyozom az új pedagógiai módszerek alkalmazásának alternatíváit a digitális médiában. Ennek megfelelően osztottam dolgozatomat négy fejezetre. Az első rész tartalmazza az alfa generáció szülőiteinek vizsgálatát a tanulási és megismerési szempontokat szem előtt tartva. Munkám második fejezetében a projektpedagógia (mint reformpedagógiai irányzat) nevelésfilozófiai alapjaira kívánok rávilágítani, mely a környezettudatos gondolkodás szempontjából rendkívül lényeges.

Dolgozatom következő része a globális nevelés paradigmájának bemutatásával foglalkozik, mely mára oktatáspolitikai programok fő témájává nőtte ki magát. Munkám lezáró fejezete pedig egy empirikus kutatás elemzése, mely során arra keresem a választ, hogy a pedagógustársadalom nyitott-e a problémák megoldására és azok közvetítésére, illetve hasznosnak tartanának-e egy képzést létrehozni, mely kaphatná a „Környezeti nevelés és fenntartható fejlődés” címet is.

## Bevezetés

A fenntarthatóságra nevelés módszertani alapjainak megteremtése napjainkra elodázhatatlan pedagógiai feladattá vált. A környezeti problémákkal kapcsolatos napi információk egy olyan megújuló szemléletmód szükségességére világítanak rá, amely révén megfelelően tudunk reagálni a környezettudatos gondolkodás alapjainak megteremtésével kapcsolatos metodikai kérdésekre és azokra a – környezeti nevelés gyakorlatát érintő – problémákra, amelyek a digitális kultúra gondolkodásra, nyelvre, megismerési folyamatokra gyakorolt hatásából fakadnak. Dolgozatom célja ezért kettős. Egyrészt azokra a nevelésfilozófiai alapokra kívánok rávilágítani, amelyek révén a kortárs reformpedagógiai műhelyek tudományos eredményei megfelelő módon integrálhatók a fenntarthatóságra nevelés metodikai rendszerével kapcsolatos koncepciókba; másrészt arra kívánok rámutatni, hogy az olyan, a környezeti nevelés problematikáját fókuszba helyező programok, mint amilyen a globális nevelés

stratégiája, miért találnak kedvező táptalajra a digitális média teremtette nyitott művelődési térben. E kettős célkitűzés jegyében kívánom igazolni két alapvető feltevésemet is: (1) a pragmatizmus nevelésfilozófiája, kiemelten is John Dewey munkássága kitűnő elméleti és módszertani alapokat kínál a fenntarthatóságra nevelés módszertani elveinek kidolgozásához; (2) a digitális kommunikáció teremtette új médiatér gondolkodásra, nyelvre és magatartásformákra gyakorolt hatása kedvező kulturális és társadalmi környezetet teremt a környezeti nevelés hatékonyabbá tételéhez.

Dolgozatomban a fenti hipotézisek mentén a fontosabb fogalmak tisztázását követően a környezettudatos gondolkodás és magatartás szükségességét kívánom vizsgálni és bizonyítani több irányból is megvilágítva témám jelentőségét, szerepét és lényegét. Munkámban szeretném kiemelni, hogy napjaink környezeti változásai milyen hatást gyakorolnak mindennapi életvilágunkra és társadalmunkra. Célom, hogy fontosabb reformpedagógia törekvések tükrében világítsak rá a környezettudatos gondolkodás és magatartás, valamint az ennek megteremtésére irányuló

nevelési gyakorlat jelentőségére. Mindemellett arra is törekszem, hogy világossá tegyem az új pedagógiai módszerek alkalmazásának lehetőségeit a digitális média korában. Dolgozatom ennek megfelelően négy fő részből épül fel. Az első részében elemzem a globális problémák iránti fogékonyság világába született alfa generáció tanulási, megismerési szokásait. Ennek keretében kitérek azokra a társadalomtudományi kutatásokra is, amelyek arra világítanak rá, hogy az új nemzedékek miért válnak egyre fogékonyabbá az olyan globális problémákra, mint amilyen a klímaváltozás is.

Másfelől szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy az újonnan létrejövő virtuális-valós hibrid csoportok tagjaiként a fiatalok egyre inkább motiválhatók konkrét gyakorlati lépések megtételére, azaz aktivizálhatók egy-egy őket érdeklő probléma mentén. Munkám második részében a kortárs reformpedagógiai gondolkodás egyik fontos pillérének tekintett projektpedagógia nevelésfilozófiai alapjaira és a környezettudatos gondolkodás formálása szempontjából fontos téziseire kívánok rávilágítani. A dolgozat következő részében a környezettudatos gondolkodásra neveléssel foglalkozom,

és a globális nevelés paradigmájának bemutatásával kívánom felhívni a figyelmet arra, hogy ez a pedagógiai irány mára egyetemes oktatáspolitikai programok fő témájává vált. Munkám lezáró részében pedig egy empirikus kutatást fogok elemezni, melyben felvetem a kérdést, hogy a pedagógustársadalom nyitott-e a problémák és azok megoldásának közvetítésére. Egy interjú keretében keresem a választ, hogy vajon a pedagógustársadalom (generációtól függetlenül) nyitott-e a problémák tematizálására, és hasznosnak találnák-e egy olyan mesterképzés anyagának kidolgozását, mely a „Környezeti nevelés és fenntartható fejlődés” címet is viselhetné.

Munkám során egyaránt feldolgoztam a kérdéskör magyar és külföldi szakirodalmát, valamint vonatkozó újságcikkeket, internetes forrásokat. Dolgozatom megírásában a tanulmányok és nyomtatott irodalmak mellett konzulensem és a – hallgatóként tartott, illetve hallgatott – számos előadás során szerzett ismereteim segítettek. Olyan, a problémakör elméleti és gyakorlati aspektusait egyaránt megvilágító munka elkészítésére törekedtem, amely reményeim szerint használható

adalekokkal szolgál a jövőben új pedagógusképzési programok kidolgozásához.



## 1. Tanulás, projekt, társadalmi környezet

„Give the pupils something to do, not something to learn; and the doing is of such a nature as to demand thinking; learning naturally results. “

John Dewey (1916: 191)

Ebben a fejezetben a kortárs reformpedagógiai gondolkodás egyik fontos pillérének tekintett projektpedagógia nevelésfilozófiai alapjaira és a környezettudatos gondolkodás formálása szempontjából fontos téziseire kívánok rávilágítani. Az általam vizsgált nevelésfilozófiai elvek egyaránt arra világítanak rá, hogy a pedagógiai elmélet innovatív kivitelezésének nélkülözhetetlen szempontja, hogy a nevelési és tanítási gyakorlat fejlődési irányvonalat mutasson, és az élet effektív mozgásaira és kihívásaira olyan válaszokat tudjon megfogalmazni és adni, melyek elősegítik az új értékeket teremtő és megfogalmazó pedagógiai vonalat. Ennek a pedagógia mozgalomnak a tárgya az nem más, mint a nevelés elmélete és gyakorlata.

A szóban forgó pedagógiai felfogás alapkategóriájának tekintett projekt a hétköznapi értelemben elég tág fogalom, a pedagógiában viszont szűkebb értelemben használjuk. A pedagógia

vonatkozásában különböző tanulásszervezési formákat értünk ez alatt, mely során a tanulók belső indíttatásból, közösen együttműködve dolgoznak olyan közös produktum létrehozásán, mely jellemzően egy mindennapi élethez kapcsolódó problémára fókuszál. A projekt módszer az Amerikai Egyesült Államokban látott napvilágot a tradicionális iskolákkal, oktatási rendszerekkel szembeni kritikus visszajelzésként. A kifejezést az oktatásra vonatkozóan először Charles R. Richard alkalmazta, majd később a pragmatista nevelésfilozófia két meghatározó gondolkodója, John Dewey és William Kilpatrick terjesztette ki az oktatásra. (Kilpatrick 1918)

A projekt módszer tehát egy olyan módszer, mely a tanárok és a tanulók közös tevékenységére, illetve a tanuló érdeklődésére épít és összpontosít, illetve projektek sorozataként szervezi meg a megismerési folyamatot. Ez az oktatási stratégia kiváló esélyeket biztosít ahhoz is, hogy elsajátítsuk a tanulás tanulását. A módszer túlmutat a tanterem falain, segítségül hívja a fantáziát és a valós élet minden területére kiterjed. A projekt módszer egyik fő vezérelve, hogy aktív, előrehaladó szerepet biztosít a

diákok számára, melyben megfelelően ki tudnak bontakozni. E módszer során az által fejlődnek a gyerekek, hogy az adott tananyagot, tevékenységet gyakorlatban végezheti, ezáltal megismerkedik az őt körülvevő világgal.

A hazai projektoktatásra nagy hatást gyakorol a fentebb említett pragmatizmus, a hazai és külföldi reformpedagógiai irányzatok, a konstruktivizmus és az interkulturalitás. A tradicionális rendszerrel szemben, nem a gyermeket rendeli a tananyaghoz, hanem a tananyagot a gyermekhez, azaz demokratizálja az oktatást. Ebből arra következtethetünk tehát, hogy a gyermek a saját képességei és adottságai szerint alakíthatja számára kivitelezhetővé és kézenfoghatóvá a tananyagot. A gyermekek nagyértékű motivációt fognak szerezni, ami a további tanulásban való részvételt fogja eredményezni. A projektmódszerben tehát elsősorban a tanuló fejlődik és nem pedig fejlesztik. Aktív és alkotó szerepet tulajdonít a gyermekeknek, melyben a gyermek szabadsága is ki tud bontakozni, és lehetősége nyílik arra, hogy megvalósítsa önmagát, kreativitását tudja kamatoztatni, mégis felelősség helyeződik rá, a projektmunka kidolgozása

során. Fontos, hogy a gyermek már fiatal korban tisztában legyen a felelősség fogalmával. Felelős elsősorban önmagáért, felelős társaiért, és nem utolsó sorban az őt körülvevő környezetért is. Lényege tehát, hogy minél több irányból közelítsük meg a problémát, és annak megválaszolásakor a lehető legtöbb képességet és készséget használjuk fel közösen.

A konvencionális iskolák tantervei elsősorban a tudományok rendszeréből indulnak ki, ezért úgy tűnhet, hogy a megtanítandó tantárgy, és a hozzárendelt tananyag némileg rendszertelen és rengeteg. Mit értünk az alatt, hogy a tudományok rendszeréből indulnak ki? A hagyományos pedagógiai gyakorlatban kikerülhetetlen a diákok számára, hogy olyan tantárgyakat tanuljanak, melyek keretei a tudományok differenciálódásával alakultak ki. Ilyen tantárgyak például a matematika, kémia, történelem stb... Ezekben az esetekben a tantárgyak klasszikus tudományterületekre épülnek, átveszik azok vizsgálati módszereit, struktúráját és ezt alkalmazzák az iskolákban az oktatás és a tárgy elsajátítása helyett. John Dewey szerint, az egyik legnagyobb probléma ezekkel az intézményekkel, hogy elszakadnak a megoldandó

problémától, és azokat diszciplináris logikába illesztik. Ezzel szemben a projekt módszer interdiszciplináris, és az elsajátítandó tudásanyagot szorosan hozzárendeli egy megoldandó gyakorlati problémához. John Dewey (1859-1952) a *Democracy and Education* (1916) és a *School and Society* (1912) című műveiben fejt ki oktatási módszereit, tapasztalatait. Ezek a művek már nagyrészt magukba foglalták a később megjelenő írások alapvetéseit és lényeges pontjait. Dewey számos meghatározást kínált a nevelés lényegéről, de a legfontosabb definíciója két szóban összefoglalható: „a nevelés növekedés”. Dewey szerint „az ember nem kész képességekkel, hanem ösztönszerű tendenciákkal, hajlamokkal jön világra, amelyeknek önkéntelen működésével kezdődik a tapasztalás.” (Szemere 1933: 7)

A tapasztalatból tanulás tehát természetes folyamatként járul hozzá ahhoz, hogy az egyén akadálytalan megnyilvánulása megvalósuljon. Éppen ezért gondolja azt Dewey, hogy fontos a nevelési behatásoknak erre alapozni, ugyanis a természetes

hajlamokra és érdeklődésre alapuló tapasztalat szakadatlan és folyamatosan bővíthető.

Dewey tehát annak a problémamegoldó gondolkodásnak a nevelés gyakorlatában betöltött szerepére fókuszál, amelynek sajátosságai végsősoron azonosak az általa kidolgozott pedagógiai módszer jellemzőivel. E módszer a következő pillérekre épül. Az első lépés egy olyan valós, koherens helyzet prezentálása a tanuló számára, amely alkalmas arra, hogy a benne résztvevők tapasztalatot tudjanak szerezni úgy, hogy ez a tapasztalatszerzés és problémamegoldás összhangban legyen saját érdekeikkel. A második fontos elem, hogy a gondolkodásra ösztönzést egy valós probléma megoldása jelenti. Dewey azt gondolja, hogy sokkal hasznosabb és praktikusabb, ha a tanulók olyan helyzetekkel szembesülnek, amelyek egy mindennapi problémára fókuszálnak. Harmadszor, a problémamegoldás előtt álló személy rendelkezik a probléma kezeléséhez szükséges ismeretekkel, és ezekkel kapcsolatban képes arra, hogy megfigyeléseket tegyen. Negyedszer, hogy a tanuló a megfigyeléseit összeírja, és ezek feldolgozásával gondolkodik a lehetséges megoldásokon, és dolgozza ki

őket rendezett formában. Végül, a tanulóknak lehetőségük van ötleteiket és gondolataikat gyakorlati tevékenységeken keresztül tesztelni, illetve ezek önálló értékeit felfedezni (Dewey 1976). Amennyiben ezeket a gondolati síkokat szem előtt tartjuk, és megpróbálunk ezek által cselekedni és gondolkodni, akkor a megszerzett tapasztalatok értékesek és tanulságosak lesznek; a rájuk épülő tudás pedig ily módon alkalmassá válik a hosszútávú alkalmazásra. A gyermek ugyanis a szemléletes és konkrét dolgokat jegyzi meg és képes őket több idő elteltével is felidézni. Az ember tanulmányai során, főleg kisgyermek korban a tananyag akkor rögzül jobban, ha cselekvéshez tudjuk azt kötni. A kisiskolás kor végére az addigi tapasztalataiból tudja majd felépíteni és kifejleszteni saját gondolkodási formáit, érdeklődési körét kiépíteni. A gyermek 12 éves kora után már nem a tényekre összpontosít, hanem egyre több esetben elvonatkoztat és ezáltal szerez ismereteket. „Ekkor a projektpedagógiai alkalmazás elveszti megalapozó szerepét, de helyébe lép az önfejlesztés biztosítása, a felsőfokú tanulmányokra és a felnőtt életre való felkészítés, felkészülés.” (Hegedűs 2002: 3) Több

tanulmány világít rá bennünket arra, hogy csak azok a diákok fognak tudni megfelelő döntéseket hozni, tanulmányaikat illetően, illetve megfelelően tanulmányokat elsajátítani, akik alkalmazható és versenyképes tudásanyagot kaptak fiatalabb korukban. Dolgozatomban a gyakorlatorientált oktatás fontosságát a következő modellel szeretném szemléltetni.

Dewey az *Iskola és társadalom* (1899) című művében foglalja össze a Chicagói iskolamodell gyakorlatát. Ez a modell az iskola és az élet kapcsolatát valósítja meg, melynek lényege az „embryonic community life”, ami azt jelenti, hogy „minden egyes iskola, kicsit társadalmi közösséggé is válik” (Dewey 1912: 31).

Az általa elképzelt iskola kölcsönhatásban áll:

- a gyermek otthoni környezetével
- a társadalommal
- a természeti környezettel, melybe beletartozik az iskola közvetlen és közvetett környezete



- az üzleti élettel és a termeléssel
- a tudománnyal és az arra előkészítő egyetemmel

Dewey az iskola életét egy ház szerkezetével magyarázza, és úgy szemlélteti számunkra. A „*földszinten*” helyezkedik el az otthon+iskolai élet. Ez a gyakorlati tevékenység színtere. Itt találjuk a konyhát, az ebédlőt és a műhelyeket. Dewey úgy gondolja, hogy ha az otthoni légtérhez hasonlót teremtünk az iskolákban is, akkor nagyobb valószínűséggel érhetünk el sikereket a gyermekeknél. Az ebédlő és a konyha megtanít bennünket arra, hogy hogyan teríthetsz, hogyan főzöl, és láthatod el a háztartást, mindemellett a kémia (főzés során a hozzávalók keveredése, egymáshoz való viszonyulásuk), fizika (hőfok, hőtágulás stb..) és a matematika (mértékegységek gyakorlása) tudományában is segítséget nyújt számunkra közvetett módon. Mint minden gyakorlati tevékenység, így Dewey iskolája is igényel szellemi tudást és tevékenységet, amire megfelelő lehetőség nyílik a könyvtárban. Az „*emeleten*” találjuk meg a földszinten folyó gyakorlati munkához kapcsolódó laboratóriumi (fizika, kémia, biológia), és művészeti (zene, rajz, mozgás) tereket. Összegezve tehát, Dewey

szakít a hagyományos iskolarendszerrel (katedra, iskolapadok, fali szemléltető eszközök), helyettük jól felszerelt műhelyeket, műtermeket és laboratóriumokat hoz létre, melyek maradéktalanul előtérbe helyezik a gyakorlati oktatás fontosságát. (Dewey 1912: 58)

Ezek mellett középpontba helyezi Dewey a múzeumokat, ahol minden tanulmány és tudomány megtalálható. Mint ahogy fentebb említettem, tanulás szerves részének tekinti az egyéni tapasztalatokon, élményeken alapuló, problémamegoldó ismeretszerzést.

Ahhoz, hogy ennek feltételeit meg tudjuk teremteni a mindennapi pedagógiai gyakorlatban, szem előtt kell tartanunk: a problémamegoldó projektekre épülő oktatásban nincs rögzített tudásanyag, amit tantárgyakra bontva mutatunk be a tanulóknak. Ehelyett az egyéni élményekre nyitottan, intellektuális elvek szerint kell a gyermekeknek tanulniuk.

A projektmódszeren alapuló tanulást időben korlátozza az előírt óraszám, az erre épülő órarend, és a tantárgyak értékelését szolgáló osztályzat. Dewey felfogásában ez a tervszerű tanulás aligha hatékony és lehetséges. A Chicagói iskolamodellje valóban nem

tartalmaz sem órarendet, sem osztályzatokat, sem pedig óraszámokat, mégis egy egész és kivitelezhető iskolai rendszer képe tárul elénk. A projektoktatás megváltoztat néhány alapvető tantárgytanítási feltételt. A tanulókat és a tanárokat egyaránt a tanulási folyamat tárgyává teszi. Olyan témák/ „tárgyak” aktív vizsgálatát helyezi előtérbe, mely a tanuló és a társadalom számára egyaránt tartós érdeklődést mutat. Ez a „kutatáson alapuló” tanulás eleve más kommunikációs struktúrákat igényel, mint a hagyományos oktatási órák. A tanárok és a tanulók között nem alakul ki akkora különbség, mint a klasszikus frontális oktatási módszerek esetében. Mit értünk a klasszikus módszerek alatt?

„Az oktatásnak – mint minden más tudományos fogalomnak – egyben hétköznapi értelmezése is van. A mindennapok gyakorlatában hétköznapi értelmezés szerint valamely információ, ismeret, tudás megtanítását, kezelését, elsajátíttatását értjük oktatáson. Tanítja, oktatja – időnként kioktatja – a szülő a gyermekét, a felnőtt a felnővekvőt, a többet tudó a kevésbé tájékozottat. A tudás birtokosa megmutatja, elmondja, elmagyarázza, ismerteti az ismereteket, információkat az oktatásra szorulóknak.”

(Réthy 2003) Mint ahogy a példa is nagyszerűen szemlélteti, ebben az esetben a tanár megértet, a tanuló pedig megért. Ezzel szemben a projektoktatás a tanárok és tanulók közötti különbségeket is megváltoztatja, az alapján, hogy az értékelésnek nincsenek külső objektív standardjai, hanem ezt is közösen, együttműködve kommunikatív módon kell kialakítani. Ez alapján azt mondhatjuk, hogy Dewey a maga pragmatikus beállítottságának köszönhetően a nevelést is egyfajta társadalmi tevékenységnek tekinti. Így tehát a társadalom nem csupán háttérét képezi az oktatásnak, hanem egy eszköz, mely segítségével a benne résztvevők intenzíven nevelődnek az elérni kívánt végcél reményében. Nem kérdés tehát, hogy Dewey szerint az oktatás és a társadalom összekapcsolódik: „Vallom, hogy a mai társadalom azért mond csődöt, mert figyelmen kívül hagyja azt az alapelvet, mely szerint az iskola a közösségi élet alapvető formája.” (Dewey, 1976) Az iskolát tehát nem úgy kell felfogni, hogy kötelező leckét kell megtanulni, és életre szóló szokásokat kell kialakítani, mert amit az ember az iskolában kap, annak eredménye fog majd megmutatkozni a jövőjében.

De vajon miért kell foglalkoznia az oktatásnak a társadalom életével? Az első és a legfontosabb tény az nem más, mint hogy a kommunikáció és az oktatás során használt nyelvezetet a társadalom alakítja és formálja napról napra.

Másodszor, Dewey érvekkel támasztja alá azt a gondolatát, miszerint a gyermek a társadalom által formálódik, és ennek részeseként képes kialakítani személyiségének meghatározó tényezőit és viselkedési formáit. Harmadszor talán a legegységelműbb dolgot fogalmazza meg. Az oktatás mivoltát a társadalom nagy mértékben befolyásolja. Mivel a tanuló ennek az oktatásnak szerves tagja ezért ez maga után vonja azt is, hogy a társadalomba ennek segítségével tud a lehető legkönnyebben és leghatékonyabban bekapcsolódni/beilleszkedni. „Negyedszer Dewey az oktatást társadalmi folyamatnak tekinti, mert a társadalom saját folytonosságát kizárólag fiataljai nevelésén keresztül képes fenntartani” (Mayer 2002: 4). Végül, de nem utolsó sorban a tanulók tanulmányaik befejezése után egy társadalmi lényként fognak majd elhelyezkedni és munkát vállalni, nem mellesleg ismereteiket kamatoztatni. Annak

érdekében pedig, hogy egy társadalom szerves tagjai legyünk ismernünk kell annak múltját és meghatározó momentumait, részleteit. Dewey tehát úgy gondolja, hogy társadalmunk megkívánja, hogy a fiatalok és a benne résztvevők tisztában legyenek társadalmi múltunk azon mozzanataival, melyek azt a maira formálták.

A „társadalmi környezet” kifejezés John Dewey neveléstudományának egyik alapvető fogalma. Fontos tisztázni azonban, hogy a pedagógia értelmében használt társadalmi környezet kifejezés nem pusztán az embert körülvevő dolgok összességét jelenti, hanem olyan jelenségeket értünk alatta, mely lényünk tulajdonságaira ösztönzően, vagy éppen gátlóan hat. Az előbb említett kifejezés kapcsán két dolgot fontos megjegyezni. A társadalmi környezet első sajátossága, hogy nem tudatosan, nem terv szerint neveli az egyént. Ezen a ponton fontosnak tartom kiemelni, hogy negatív és pozitív tulajdonságaitól függetlenül szókincsünk, nyelvi formáink és alapvető kommunikációs formáink elsősorban társadalmi környezetünk hatása. Tisztán látni, hogy ezeket az ember nap mint nap alkalmazza és fejleszti, ám nem előírás szerint, sokkal inkább megszokásból, ösztönösen.

A másik sajátosság pedig nem más, minthogy a társadalom nem közvetlenül fejti ki nevelő hatását. Társadalmi csoportok sokasága van hatással a fiatal nemzedék szellemi beállítottságára. Ezeket a tényeket azonban nem közvetlen módon ülteti az ember tudatába, hanem a társadalmi berendezkedés pusztá ténye készíti fel a fiatal generációt. Ennek segítségével a fiatalok tankönyv és tananyag segítségével nélkül képesek elsajátítani bizonyos alapvetéseket.

Megtanulják, mi fontos az életben, mit kell megjegyezni, mely információk azok, melyek segítségével mi magunk is hasznos részét képezzük a társadalomnak, illetve mik azok a tényezők, melyek inkább csak hátráltató hatást gyakorolnak ránk, és jobb őket elengedni és elhanyagolni. Mint Dewey írja: „Ezek az igények ösztönzik arra, hogy a közösség tagjaként cselekedjen, s magát abból a szempontból ítélje meg, hogy mennyire van hasznára a közösségnek.” (Dewey 1976) Az ember cselekvései különböző reakciókat fognak kiváltani a társadalomból, véli Dewey, és nekünk ezek alapján kell

megítélni, hogy az mennyire hasznos az adott közösség számára.

Ebben az oktatási szemléletben a siker és a kudarc sem fogható fel egyértelmű mérceként, hiszen a tanuló is „bukhat” egy rosszul sikerült gyakorlaton, és ezáltal különösen intenzív tapasztalatot tud szerezni, ami nem kerülheti el a figyelmünket.

A projektoktatás sikere érdekében nem utolsó sorban új alapokra kell fektetnünk a tanuláshoz szükséges idő meghatározását is. A hagyományos oktatással ellentétben a projektoktatás esetében nem lehetséges a progresszív fejlesztés, ha kijelölt, rövid időegységek állnak rendelkezésre. A projektben az idő nem az órarend alapján feltételezett módon, lineárisan folyik, hanem saját időbeosztást kíván. Az aktív konfrontáció nem ismeri a feszültséget és a csengők által megszakított órákat sem. Ez a módszer ellazult állapotot igényel, melyben az idő a tanuló projektjének előrehaladásától függ. Természetesen itt sem arról van szó, hogy a tanulók kedvük szerint dolgozhatnak időkeret és kontroll nélkül. A projekt módszer esetében is meg kell határozni a projekt időkeretét, és közös megbeszélés alapján ezeket



szerződésben kell rögzíteni. A szerződés a pedagógust és a diákot is egyfajta kötelezettséghez köti, amely elősegíti a gördülékenyebb munka kivitelezését.

Ami talán kérdésként leginkább felvetődhet a gyakorló pedagógusok körében a projektoktatás kapcsán, hogy ennek a módszernek az alkalmazásával vajon csökken-e a pedagógus szerepe és a diákok életében, leváltja-e valaki/valami a nevelési „funkciót”. Mint azt a fentiek is sugallják számunkra, a pedagógus szerepe korántsem csökken a projektalapú oktatásban. A pedagógusok tudásuk, világ- és élettapasztalatuk, sajátos kompetenciáik révén válnak alkalmassá arra, hogy lehetséges irányokra világítsanak rá a tanulóknak a gyakorlati projektek megoldása során. Ezáltal tudnak olyan aktív vitákat is kezdeményezni a megvalósítandó projektek kapcsán, amelyekbe a tanulók is bekapcsolódhatnak, és amelyek tanulságait integrálhatják tudásanyagukba egy jobb eredmény érdekében. A tanár tehát egy személyben közreműködő és „tanuló”, közvetítő és megfigyelő, s mindezek mellett tanácsadó és partner is. Ilyen értelemben az iskolákat egyfajta élménytérként

tervezik, amelyekben a tanulók olykor maguk is tanárokká válva szerezhetnek értékes tapasztalatokat.

Legtöbbször a projekt szót a gyakorlati életben egy terv vagy tervezet összességéként értelmezzük. A projekt azonban a pedagógiai értelemben ennél sokkal összetettebb. Ezen esetben egy komplex dologról beszélünk, mely alatt cselekvések sorát értjük. Pontosabban 4 fontos lépésről. Témaválasztás, tervezés, kivitelezés és értékelés. Ha ezek közül valami nem teljesül (például a gyermek kora és képességei nem engedik ennek megfelelő kibontakozását), vagy nem tud megvalósulni, abban az esetben mindössze projekt orientált tevékenységről beszélhetünk.

Annak érdekében ugyanakkor, hogy a projektoktatás sikeres gyakorlattá válhasson, néhány kritériumot és eljárást szükségszerű tisztázni. Talán a legfontosabb ezek közül a projektmódszer helyének megtalálása a mindennapi pedagógia gyakorlatában. Minden intézmény célokat és megvalósításra váró terveket állít maga elé, melyeket az oktatás során igyekeznek minél precízebben megvalósítani. Ennek kapcsán merülhet fel az a kérdés, hogy kapcsolódhat-e a projektoktatás az iskola

céljainak eléréséhez. Az iskolák célja általában az, hogy a tanulók a tanítási-tanulási folyamat eredményeként olyan tervezett változásokon menjenek keresztül, ami a személyiségfejlődésük során esedékes. Szükség van-e több tervezetre annak érdekében, hogy eldöntsük melyik a legkivitelezhetőbb, vagy elég, ha 1 kidolgozott tervezet áll előttünk? Természetesen szükség van egy sablonra, amely köré építeni szeretnénk a modellünket, ám ennek során több szempontot és több személy véleményét is figyelembe kell venni, hiszen egyáltalán nem biztos, hogy amit kigondoltak, az úgy is fog megvalósulni. A legfőbb cél, hogy minél nagyobb önállóságra tegyenek szert a tanulók. Miután sikerült megírni egy véglegesített tervet, amely minden kritériumnak megfelel. Ezt követően a következő lépéseket szükséges megtenni.

- Megvalósíthatósági tervek készítése és azok mérlegelése.

A projektmunka tervezése a „ráhangolódási időszakkal” (Nádasdi 2003: 42) kezdődik. A pedagógusoknak létre kell hozni egy tervezetet, amely alapján segíteni tudja majd a gyerekeket, és fogadni tudja a témával kapcsolatos ötleteiket.

- Vezetők és döntéshozó szervek elé való kiterjesztés.
- A részt venni kívánó személyek és csoportok felmérése.

Mivel a projektoktatás gyakorlatát számos tényező befolyásolja, ezért fontos ezeket rögzíteni és minden résztvevőt megkérdezni. Milyen befolyásoló tényezőkkel találkozhatunk? Szülői vélemények, tanulók képességei, pedagógusok nyitottsága és képzettsége, az intézmény anyagi helyzete.

- Az igény felmérése a projektmódszer bevezetésére vonatkozóan.

Miután a projektmódszer egyik legjellemzőbb része a végcél/végtermék létrehozása, a tervezet kihagyhatatlan része a konkrét, érthető célmeghatározás. Milyen célokat szükséges rögzíteni? Mivel a projektmódszer a csoportos tevékenységének a legfőbb célja, hogy a benne résztvevők egy egyéni végcél tudjanak létrehozni, csoportos és egyéni célokat és azok részletes tartalmait is szükséges lefektetni.

Több ízben is volt már szó a projektre vonatkozó tervekről, de tisztáznunk kell, hogyan kell azokat elkészítenünk és voltaképpen miket kell tartalmazniuk?

A projektterv elfogadása előtt elsősorban le kell fektetni a projekt feladatait és fejlesztési követelményeit. Ennek főbb mozzanatai a logikai terv kidolgozása, időterv készítése, erőforrások tervezése, kommunikációs terv elkészítése, illetve kockázatelemzés írása.

Összegezve tehát a projektfolyamat fázisait, a következő 6 pontot érdemes kiemelni:

1. Projekt kezdeményezése
2. Projekt célmeghatározása
3. Projekt tervezése
4. Projekt végrehajtása (produktumok létrehozása, megoldása, megalkotása ellenőrzése, és a fennálló változtatások kezelése)
5. Projekt lezárása (a létrehozott projektek bemutatása előadás, kiállítás és egyéb szociális fórumok segítségével)
6. Projekt értékelése (lezáró jelentés és értékelés készítése, mely tartalmazza az időt, költségeket, problémaelemzési adatokat, végrehajtást

befolyásoló tényezőket és végül, de nem utolsó sorban az elégedettségi szint mértékét)

A fentiek tanulságaként tehát foglaljuk össze a projektpedagógia főbb módszertani sajátosságait! Az első és a legfontosabb specifikum a tanárok és a diákok szoros együttműködése a feladatmegoldó projektek megalkotásában és megvalósításában. Nem válik el egymástól a pedagógus és a tanuló tevékenysége. Ennek eredményeként a tanulók egyenrangú és hasznos tagnak érezhetik magukat a tanulási folyamat során, ami nagyobb motivációt ad nekik az ismeretelsajátításhoz. Fontos azonban, hogy az együttműködés elsőszámú feltétele az a szabályok betartásával, kompromisszumokkal, rend és fegyelem megtartásával, illetve a viselkedési normák alkalmazásával jöhet létre. Nagyfokú szabadságot és önállóságot biztosít a pedagógusok és a tanulók számára is, mely megteremti az iskolaszereket, és új alapokra helyezheti a tanuláshoz való viszonyt. Szabadabb, de hatékonyabb tanulást biztosít.

Emellett mivel a projektpedagógia intenzív kommunikációs tevékenységet igényel a tanulók részéről,

átformálja a kommunikációs viszonyokat és képességeket, ezzel lehetővé téve a könnyebb kapcsolat kialakítást intézményen belül és kívül is. Ugyancsak komoly előnye lehet e módszer alkalmazásának, hogy a tanulók megtanulnak tanulni, és lehetőségük nyílik az egymástól történő tanulásra is. Az ember szociális lény ugyan, de társadalmunk nagy százaléka introvertált magatartást tanúsít az iskolákban. Ezzel szemben a projektmódszer lehetőséget teremt az együttműködési készségek kialakítására. Szemben a hazai módszerekkel, olyan tudás elsajátítását támogatja, mely a gyakorlatban és a hétköznapi életben is alkalmazható.

Dewey szerint az egyik legfontosabb tényező, amit a projektoktatás kínál, az nem más, mint, hogy a résztvevők folyamatos nevelési helyzetben vannak. Sokan nehézségként élik meg az iskolai életet és a tanulást, ezért Dewey szerint egy olyan légkört kell az új módszer alkalmazásával teremteni, amely magában hordozza azt a lehetőséget, hogy az iskolai munkafolyamat egy kellemes és hasznos tevékenységgé is válhat.

## **2. Alfa generáció, avagy a globális fogékonyság**

Hallgatóként, pedagógusként, vagy akár a mindennapi élet aktív szemlélőjeként nagy valószínűséggel már mindannyian találkoztunk a generációs szakadék jelenségével. Ez a szakadék az élet számos területén jelentkezik és megmutatkozik. Ebből kiindulva azt mondhatjuk, hogy az egyes társas viselkedési formákat és azok befolyásoló tényezőit kell mélyebben megértenünk annak érdekében, hogy a fennálló különbségek csökkenthetőek, esetleg végképp áthidalhatóak legyenek. Ahhoz, hogy mi magunk is egy érthető és átlátható képet alkossunk a generációelméletek nagy témakörében, fontos, hogy néhány fogalom tisztázásra kerüljön. Ezek pedig nem mások, mint a generáció és a nemzedék fogalma. A generáció fogalma a hagyományos és tudományos meghatározás szerint a szülők és gyermekeik születése közötti átlagos időtartam/időintervallum. Napjaink statisztikái szerint ez az időszak 20-25 évet ölel fel. Azonban ez a felosztás és meghatározás a technika gyors ütemű változásának köszönhetően abszolút érvényét veszítette. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a generáció fogalmát inkább szociológiai szempontból



érdemes megközelíteni. Ebben az értelemben pedig olyan csoportokról beszélünk, melyben a személyek ugyanabban a korszakban születtek. Rájuk az lesz jellemző, hogy sajátos folyamatok, trendek és események szövik át gondolkodásukat, melyek összekötik őket. Földrajzi és kulturális elhelyezkedésüknek köszönhetően értékviláguk is azonos. Megfigyelhető azonban, hogy minél előrébb tekintünk és előrébb haladunk a generációs idővonalon, összemosódnak és eltűnnek a kulturális és földrajzi határok. Ezért is van az, hogy hazánkban számos külföldi öltözködési stílus, étel, film, tanítás-tanulási stílus és egyéb érték és szokás jelenik meg és épül be a napi standardjaink közé és válik nálunk is mindennapossá. A mód, ahogyan legfontosabb ismereteinket, tudásunkat egy adott kultúrában átadjuk és befogadjuk, hatással van az ismereteink tartalmára, tudásanyagunkra, nyelvi kultúránkra. Vagyis a tanulási folyamatokban és egyéb adott folyamatokban uralkodónak tekintett kommunikációs technológiák erőteljesen belső kapcsolatban vannak a nyelvi, gondolkodás béli és tanulási folyamatainkkal. Ebből adódik, hogy az uralkodó kommunikációs formák és technikák terén bekövetkező

változások átalakítják fogalmi világunkat, nyelvi jelentések körét, és így egy új gondolkodásmód alapjaivá is válnak.

Hogyan ragadja meg a kisgyerek az írásbeliség elsajátítása előtt a fontosabb ismereteket? Elsősorban képi úton. Ezzel szemben az írásbeliség elsajátítását követően fogalmilag analitikusan építik fel a tudásanyagot, és így sajátítják el ismereteiket.

Az új média (tv, telefon stb.) megjelenésével és ezek elterjedésével átalakulnak a mindennapi ismeretelsajátítási folyamataink, gondolkodásunk és nyelvi kultúránk. Ahogy korábban is írtam, az írásbeliség elsajátítása előtt gondolkodásunk és ismeretelsajátítási formáink képi módon működnek. A digitális média megjelenésével és annak világában az írásbeliségtől függetlenül is elsősorban képi gondolkodás és nyelvi világ válik jellemzővé. E gondolkodásnak a lényege, hogy a jelentéstartalmakat nagy jelentéstartományokba tömörítjük, és mindez kognitív módon történik. A képi gondolkodás jellegéből adódóan erőteljesen épít a metaforákra és hasonlatokra, valamint a név átvitelekre. Ezen kívül nyitottabbá és fogékonyabbá válhatunk a képi

humorra is. A gondolkodás képivé válásának alapja egy olyan képies nyelv, mely két kommunikációs pillére épül: (1) másodlagos szóbeliség (a rádió és TV megjelenésével és elterjedésével egy új típusú szóbeliség születik, amely erőteljes hatást gyakorol az írásbeliség nyelvére), (2) másodlagos írásbeliség (az internet és okostelefonok alkalmazásával elterjedő új típusú írásbeliség (pl. SMS, e-mail) ami a kép és az írott nyelv minden eddiginél erőteljesebb kölcsönhatásra épül). Az újonnan megszülető képies nyelv képi és nyelvi elemek sajátos kölcsönhatására épül. Ezt a kölcsönhatást rövidítések, hangulatjelek és emotikonok egyre gyakoribb megjelenése jeleníti meg a nyelvben. (Ong 1982)

Ennek az új nyelvi világnak a pilléreire az új média megjelenésével egy olyan nyitott művelődési tér alakul ki, amelyben az iskolán kívüli, tehát informális és iskolai tehát formális tanítási folyamatok határai mindinkább elmosódnak. Az internettel és okostelefonnal való gyors és kooperatív, tehát együttműködő ismeretelsajátítás lényegi tevékenységformává válik. Azok a tanulási módok és technikák, amiket a mobil és okostelefonos kommunikálás során működtetünk a tanulás

megkerülhetetlen elemeivé válnak. Ennek pozitív eredményeként megfigyelhető, hogy a tudás és a gyakorlat kapcsolata sokkal erőteljesebbé válik. Pedagógiai alapfogalomként válik az együttműködésre épülő munka és játék. Ahogy Illich írja „a munkává váló játék és a játékká váló munka” jelenti mára a pedagógia egyik fontos elvét. Erre a felismerésre épülnek ma olyan reformpedagógiai modellek, mint a projektpedagógia, kooperatív pedagógia vagy akár az élménypedagógia. (Illich 1970)

Az már korábban tisztázásra került, hogy napjaink szülöttei a digitális kultúra embereinek tekinthetők. Ez a tény maga után vonja, hogy máshogy viszonyulunk természeti és társadalmi környezetünkhöz is. Korunk emberét kétségkívül erőteljes kapcsolat fűzi a médiához és az általa teremtett új közösségek válnak iránymutató standarddá. Ezt a jelenséget az elektronikus kommunikáció teremti és bővíti folyamatosan ennek határait. A „Z” generáció embere még egy a mainál sokkal kevésbé dinamikus társadalmi folyamat részét képezték/képezik. Ez mára, az „alfa generáció” korába lépve sokkal inkább gyorsuló tendenciát mutat.

Szécsi Gábor megállapítása szerint az univerzalista társadalom, mely olyan irányelveket feltételező szemlélet tényerése, mely következtében az új médiát használók egy csoportjának döntéseit, (mely egyre szélesebb körnek örvend) erőteljesen és egyre erősebben határozza meg a felelősség érzése, mely elsősorban társadalma és természeti környezete iránt mutatkozik meg. Ezt a jelenséget természetesen számos gyakorlati és tapasztalati megfigyelésnek és elemzésnek alávetették, melynek végkifejlete rávilágít minket, hogy-e jelenség más és más trendekkel interakcióban állva fejt ki az individuum értékvilágára gyakorolt végleges hatását. Feltétlenül szeretnék kitérni a konformitás felerősödésére, mely napjainkban elég nagy szerephez jut az online teret használók körében. Na de mi is az a konformitás? A konformitás nem más, mint a viselkedés a célból történő változása, hogy az egyén hogyan ragaszkodik a létező és uralkodó társadalmi normákhoz. Itt gyakori jelenség, hogy az egyén önmagából kikelve egy színjátékot játszik, hogy ne lógjon ki a társadalomból és megfeleljen annak elvárásainak. Ez pedig abból fakad, hogy az eredményes kommunikáció akkor valósul meg, ha véleményünket

mások véleményéhez igazítjuk. A hedonizmus felerősödését szintén a konformitás teszi egyre gyakoribban megfigyelhető jelenséggé. Mivel az internetet használóknak sok esetben az a lényeg, hogy olyan csoport részesei legyenek, kiknek véleménye megegyezik sajátjukkal ezért a hedonista személyiségek ezen csoportok élén állva tudják gyakorolni irányító viselkedésüket. Hol találkozhatunk ezzel és hol figyelhető meg ez a fenomén? A kérdésre a válasz igen egyszerű. Napjaink embere számos megosztó kérdéssel találkozik élete során, melynek döntései közel sem egyszerűek. Erre nagyon jó példa a COVID19 nevű vírus és a maga után vont kérdése, az oltás. A legtöbb ember úgy tud legkönnyebben meghozni adott döntéseket, hogy véleményével egyező és azt osztó személyek csoportjához csatlakozik. A legtöbb ilyen személyt, pedig hol máshol lelhetnénk fel, mint az internet bugyraiban. A hasonló nézőpontot valló csoportot megtalálva pedig automatikus boldogság érzés keríti hatalmába az embert, mely a függőség érzését keltve hívja vissza őket oda folyamatosan. Ezek a jelenségek tehát előidézik a konformitás tényét. A környezet megóvása és

megbecsülése, illetve a folyamatos természeti katasztrófák miatti aggodalom szakadatlan állandó témái az új média révén árasztott narratíváknak. Fejezetemben a taglalt jelenségek és történések okaival és vizsgálatával szeretnék elsősorban foglalkozni.

A tény, hogy az ember fogékony közvetlen környezete iránti problémákra és emellett nyitott a világra, azaz a globális problémák felé is, a digitális kultúrában tájékozódó és kommunikáló ember univerzalista szemléletének köszönhető.

Az új megvilágításban megfigyelhető modern gondolkodásmód alapvető ténye és velejárója, hogy más nézőpontba kerül a közösségfelfogás, mely magába foglalja a hely és közösség viszonyával releváns eszménket is. Ezzel a felfogással azonban sokan nem értenek egyet. Ez elsősorban a szüleink korosztályában figyelhető meg. A legtöbb középkorú (a témában való jártasság hiánya miatt) számára a közösség fogalma egy olyan emberek által kialakított csoport, akik adott normákat, szokásokat bizonyos értékelvek mentén képviselnek. Az elsődleges szempont azonban, hogy-e

csoport/csoportok tagjai személyes közvetlen kapcsolatban álljanak egymással. Ebből pedig levonható, hogy a globalitás elve helyett kétségkívül lokális nézeteket tükröz ez a szemlélet. Ez a felfogás pedig Ferdinand Tönnies (1983) kiváló filozófus nézetéhez köthető. Ennek a felfogásnak a háttérében pedig a hagyományos közösségi és társadalmi folyamatok iránti aggodalom rejlett, melyet a virtuális világ szembetűnő tényerése vált ki. Fontos tényként kezelünk, hogy a virtuális világ közösségei sosem fogják tagjaik számára ugyanazt az élményt nyújtani, mint a valódi társas csoportok tagjai egymás számára, ugyanis azokat közös életterhez fűződő személyes és érzelmi kötelék jellemez. Ezt, ha úgy tetszik társadalmi tőkének is nevezhetjük Pierre Bourdieu (1986) után. A társadalmi tőke tehát nem más, mint az a cselekvés, mely a csoporthoz tartozó tagok közti kapcsolateredményez. Ebből látható számunkra, hogy a társadalmi fogalom inkább a fizikai közösségekre vonatkoztatható. A virtuális közösségek mindössze metaforikus tartalmat hordoznak magukban tehát nem tekinthetők a hagyományos értelemben vett fogalommeghatározás kategóriájába. Fontos



megemlítenünk azonban, hogy a kilencvenes évekből már találkozhatunk olyan dokumentumokkal, amelyek már valódi közösségként tekintenek ezekre az újonnan létrejövő közösségi formákra. Mivel magyarázza ezt például Howard Rheingold (1993), aki számos munkájában foglalkozik a közösség fogalmával. A virtuálisan létrejövő csoportok ismérvei közé hasonlóképp beletartoznak a szabályok, belső normák, összetartozás és azonosságtudat, valamint a közös cél elérése, akár csak a fizikai közösségek esetében. Sajátos kifejezőmód és belső szokások alakulnak ki. Emellett fontos megemlíteni a meghatározott információáramlást, melyet a virtuális közösség tagjai hoznak létre és határoznak meg. Azt mondhatjuk tehát, hogy a fizikai közösségekhez hasonlóan, ezekben is beszélhetünk társadalmi tőkéről, sőt a széleskörű csatlakozási lehetőségnek hála (melyet a virtuális tér kínál az internetfelhasználóknak) a bizalom és a társadalmi tőke is jobban tud érvényesülni. E jelenségnek köszönhetően pedig jelentős hatékonyságnövekedés figyelhető meg, mely több személy érdeklődésének felkeltését eredményezi, mint azt valaha is megfigyelhettük volna fizikai csoportok

esetében. Lásd bővebben Rheingold (2002). Virtuális csoportokról nem csupán az internet keretein belül beszélhetünk.

Az SMS megjelenése óta, világos tény, hogy az üzenetváltó platformok is alkalmasak arra, hogy csoportokat alakítsanak ki a felhasználók körében. Ez pedig erősen befolyást gyakorol érzelmi és társadalmi kötődéseinkre, melyeket immár a virtuális térben figyelhetünk meg. „A virtuális közösségek tehát éppúgy megfelelnek a közösséggel kapcsolatos elvárásoknak, mint a fizikai közösségek, de virtuális jellegükből adódóan tagjaik fizikai jelenléte nélkül válnak valódi közösségekké” (Szécsi-Tóth 2020:47). Az információs technológiák bővülésének köszönhetően egyre kevésbé érzékeljük ezek határvonalait, és egyre inkább válik ez a standard információcsere fő színterévé lokális és globális értelemben is. A közösség szó használata tehát sokkal összetettebb fogalomná válik, mint ahogy azt eddig megszokhattuk, ez pedig felülírja az eddig ismert társadalmi osztályozási formáinkat. A lokális és globális közösségi szintek ily módon történő alkalmazása így vezet el egy új fogalom megjelenéséhez mely nem más, mint a

glokális. (Meyrovitz 2005: 23-25) Az ember önmagáról alkotott képe elsősorban közösségi és társadalmi kapcsolatainkra vezethető vissza. Önmagunkat mások rólunk alkotott véleményei és felénk alkalmazott viselkedései alapján határozzuk meg. Saját viselkedésünket és énképünket tehát az alapján észleljük, hogy mások hogyan látnak minket, azaz egy általánosított kép alakul ki rólunk. Meyrowicz azt gondolja, hogy az új kommunikációs technológiák megjelenése által énképünk kialakító tényezői már nem csupán a közvetlen környezetünkben élő emberek véleményéből fakad, hanem a világ másik oldalán élő emberek is szolgálhatnak számunkra éntükörként. Ez pedig magával vonja azt is, hogy távolabbi kultúrák és életközösségek nyílnak meg előttünk, mely más viszonyítási tereket nyit meg előttünk. Ebből adódik az is, hogy sokkal reálisabban tudjuk megítélni saját életterületünket és más (akár tőlünk több ezer kilométerre lévő) helyi közösségekhez viszonyítva alkotunk képet. Az újfent megszülető globális nézőpont által egyre tudatosabbá válnak közösségi és társadalmi viszonyulásaink, melyek nagy hatást gyakorolnak a társadalmi identitásra. A szövegalapú társadalmakban

kialakuló hagyományos társadalmi kategóriák egyre inkább átalakulnak az elektromos médiumok révén és egyre kevésbé lesz lehetséges ezeket a társadalmi kategóriákat fenntartani. Ez a tény pedig maga után vonja az oktatás mediatizációját is. A globális perspektíva révén egyre tudatosabb látásmóddal fordulunk a világ felé, és kritikusan tekintünk a történesek mögöttes tartalmaira is. Az egyéni szabadság érzése erősíti fel a közösségi kötődéseket, és ez megteremti a fizikai és virtuális terek közötti szintézist. A mediatizált közösségek korára információáramlás közös érdeklődésen, bizalmon és megfelelő mértékű nyitottságon alapuló közösségválasztás lehetősége fog majd standard közösségalkakító tényezővé válni.

A média eszközeit használó emberekről elmondható, hogy bizalmas hálózat tagjai, akik korábbi határaikat folyamatosan átlépve alakítják és formálják közösségüket és önmagukat is. (Szécsi 2020)

Dolgozatom további részeiben tehát arra a kérdésre keresem a válaszokat, hogy a társadalmi és természeti értékek iránt érzett felelősségtudat, valamint a környezettudatos magatartás univerzalista központú

megközelítése hogyan válhat standard jelenséggé a médiát használók körében és ez hogyan építhető be napjaink pedagógiai gyakorlatába.

### **3. A környezettudatos gondolkodásra nevelés mint egyetemes oktatáspolitikai program**

„Az oktatás segít megérteni, hogy a globális közösség polgáiraiként kapcsolatban állunk, és a kihívásaink összefüggnek egymással.”

Ban Ki-moon, ENSZ-főtitkár

Napjainkban kommunikációs technológiai forradalma átformálja a világról, önmagunkról, vagy éppen az emberi felelősségről alkotott fogalmunkat. Annak érdekében, hogy érthetővé tegyük ezt a folyamatot a gyermekek és a fiatalok számára, szemléletmódváltásra van szükség a pedagógiai gyakorlatban. Ehhez pedig elengedhetetlen az olyan fogalmak tisztázása, mint amilyen például a globális nevelés. Ez a fogalom viszonylag újkeletű. Először 1992-ben jelent meg témaként az ENSZ Rio de Janeiro-i világkonferenciáján, mint a jövő egyik hatékonyan működtethető pedagógiai témája. Az elképzelés gazdagodását mi sem jelzi jobban, minthogy a megjelenést követő évtizedekben gyakorlati projektek, spekulatív tanulmányok és természetesen számos módszertani kézikönyv íródott a téma kapcsán. Mindemellett fontos említést tenni a számtalan nemzetközi szervezetről is, akik

a gondolat megszületését követő évtizedekben kezdtek el a témával foglalatzkodni. 2002-ben rendezték meg először a Globális Nevelés Kongresszusát, ahol százas nagyságrendben jelentek meg a különböző országok kampányai, ahol heterogén csoportok aktivistái voltak jelen, előtérbe helyezve a világ megoldandó problémáit. Ennek kapcsán egy kidolgozás is született Millenniumi Fejlesztési Célok címen. A konferencia végén egy zárógondolat került elfogadásra, melynek értelmében a globális nevelésnek a fenntartható fejlődés és a jelenlévő globális dimenziókat szem előtt tartva kell felkészíteni az egyéneket az életre és a felelős állampolgárságra.

A globális nevelés, mint téma választását számos tényező motiválta. Az elsőszámú felismerés, ami alapul szolgált számomra, az nem más, mint az emberiséget globálisan fenyegető klímaváltozás. Az ezt okozó számos tényező *(mint például a szélsőséges időjárás, természeti környezetünk pusztulása és az egyre gyakoribb természeti katasztrófák)* az emberiség pusztító életvitelének köszönhető. Azt gondolom, hogy ez a probléma számos tudományterületre kiterjed, többek között a pedagógiára is.

Mivel az általam taglalt téma az emberiség befolyása alatt áll, egyértelmű számomra, hogy a fiatal generációnál kell bevezetni olyan módszereket, melyek változást idézhetnek elő a későbbiekre nézve. Annak érdekében, hogy az esetleges félreértéseket elkerüljük tisztázzuk az eddig elhangzott alapfogalmakat. Mit is értünk a jelenleg megfigyelhető szélsőséges időjárás alatt? Valójában a klímaváltozás és a szélsőséges időjárás áll valamennyi tapasztalható természeti katasztrófa mögött. Már jó pár éve tapasztaljuk, hogy egyre gyakoribbak az extrém természeti jelenségek világszerte. A globális felmelegedés következtében egyre több helyen alakulnak ki aszályok, tűzvészek, viharok és számos folyóáradás következik be.

Nyugodtan kijelenthetjük, hogy a globális nevelés az utóbbi évtizedekben önálló szemléletté fejlődött, melynek számos alapja és egyben pedagógiai következménye is van. (Vass 2016) Ennek kapcsán két intézményt szükséges megemlíteni. Az egyik a nagy nemzetközi intézmények, például az ENSZ vagy az Európai Tanács (itt azzal foglalkoznak, hogy felismerjék a globalizáció kapcsán felmerülő nehézségeket, lefektessék



a rá vonatkozó alapelveket és támogassák a civileket), és a kisebb lokálisan működő civil szervezetek (itt pedig a gyakorlati, oktatási, szemléletformálással kapcsolatos tevékenységeket végzik).

A globális problémák fő mozgatórugója a tőkebeáramlások és az árukereskedelem voltak. Napjainkban ezek háttérszerepet töltenek be a gyors technikai változásokkal szemben. Ennek köszönhető az is, hogy a kétféle munkák helyett egyre inkább a tudásra nehezedik a „felelősség”. Ezért is tartom fontosnak, hogy említést tegyünk erről a pedagógia vonatkozásában is. Az internet megjelenése és berobbanása nagy mértékű átalakításokat és változásokat idézett elő a kereskedelem eddig alapul szolgáló jellegében. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint, hogy például a technikai vívmányok és eszközök piacra jutásáig az adott termék USA-tól Európáig és Ázsián át mindenhol megfordul. Azt mondhatjuk tehát, hogy az „ellátási láncok globálissá váltak” (Európai Unió 2017) Az oktatás tekintetében lényegesen pozitívnak tartom a technikai innovációs eszközök rapid térnyerését. A világ egyre nagyobb mértékű integrálódásának köszönhetően számos új

lehetőség nyílik meg előttünk. Manapság senki nem döbben meg azon, hogy az emberek jelentős számmal folytatják külföldön tanulmányaikat, kezdik meg munkájukat és telepednek le egy biztosabb anyagi megélhetés reményében. Ám ez sem volt mindig ennyire magától értetődő

Napjaink egyik központi kérdése és témája, az nem más, mint a társadalmi, felekezeti és nyelvi sokszínűség. A 21. században ezek a kérdések és problémák egyre színesebb skálán mozognak. Annak érdekében, hogy lokális és globális szinten is tájékozott, elkötelezett, felelős és reagálni kész világpolgárokat tudjunk nevelni, szükség van számos programra és újításra. Tapasztalatok alapján, sajnos az iskolákban lényegesen kevés problémával foglalkoznak a diákok, és azokkal is, csak helyi, lokális szinten.

A globális felelősségvállalásra nevelés azonban lehetőséget kínál a fiataloknak arra is, hogy a plenáris, és nemzetközi problémákat helyezték előtérbe, és megtanuljanak ezekkel együtt élni, ezeket kezelni. Ahhoz, hogy felelős és elfogadó felnőtteket tudjunk nevelni, elsősorban olyan készségekre van szükség, melyek

lehetővé teszik ennek megfelelő és teljeskörű kezelését. Annak érdekében tehát, hogy a társadalomban megfelelően el tudjunk helyezkedni törődésre, empátiára, valamint egymás tiszteletére van szükség mind mások, mind a környezet vonatkozásában.

A globális nevelést másképpen úgy is jellemezhetnénk, mint a világ és jelen esetben az oktatás unikális módját. A gyermekek csak úgy képesek megérteni az őket körülvevő világ változásait, ha azok globális okaival is megismerkednek. Korunk gyermekei folyamatosan új perspektívákkal kerülnek szembe, megtanulva azt, hogy az ő élete is fuzionál a világ másik végében élő gyermekek életével, környezetével és problémáival. Ez a felismerés pedig arra ad okot, hogy a gyermek elkezdjen érdeklődni és vizsgálódni az értékeit, viselkedését és lehetőségeit illetően. => Rájön arra, hogy a tőle távolabb élőkkal együtt gondolkodva, és együtt dolgozva sokkal több lehetősége nyílik az önmegvalósításra is. Ahhoz, hogy ezeket elérjük a gyermekeknél, olyan intézményekre van szükség, ahol rendelkeznek olyan eszközökkel, melyek képesek formálni a fiatalokat, és a média által hajtott világban élő

fogyasztói társadalmat. Annak érdekében, hogy ez kivitelezhető legyen, nélkülözhetetlen, a gyermekek intelligenciájának erősítése és az azzal való folyamatos foglalkozás. Nagyon fontos, hogy a gyermekekkel foglalkozó szülők, pedagógusok és nevelők képesek legyenek megfelelő bizalmi kapcsolatot kiépíteni a diákokkal annak érdekében, hogy az intézményben egy biztonságos, következetes és szakmailag is kifogásolhatatlan légkör ki tudjon alakulni. Ez a fajta konstruktív nevelői magatartás teret enged a gyermeki szabadságnak ezzel is elősegítve, hogy a diák megismerje önmagát, fejlessze személyiségét és nyitottá váljon a körülötte létező és őt körülvevő globális térre.

Az oktatásnak lehetőséget és segítséget kell nyújtani abban, hogy a benne résztvevők reagálni tudjanak a társadalmi, gazdasági, politikai és egyéb környezeti folyamatokra. A globális nevelés segítségével tehát lehetőségünk van arra, hogy megértsük a globális világ folyamatait és képesek legyünk reagálni ezekre. Ehhez a megértéshez szükségünk van példákra és már meglévő mintákra melyeket követni tudunk. Egyik ilyen korszerű

szemlélet a projektpedagógia, mely elősegíti a fiatalok globális szemléletének kialakulását.

A projektpedagógia az élményszerű tanulás módszere, mely John Dewey nyomdokain haladó nevelésfilozófusok által alapított reformpedagógiai irányzat. A projektpedagógia által lehetőségünk nyílik sokrétű önálló ismeretszerzésre, és ezen ismeretek gyakorlati felhasználására, mindezzel modellálva azokat a folyamatokat, amelyekkel fiatal tanítványaink majd felnőttként is találkozni fognak.

Egy ismert megközelítés szerint a globális nevelés egy olyan tanulási forma, mely segítségével az emberek képesek észrevenni a világ realitásait, és rádöbbsenteni őket, hogy ennek fényében éljék életüket és törekedjenek egy élhetőbb és igazságosabb világ létrehozására. A globális nevelés magába foglalja egyebek mellett a fenntarthatóságra nevelést, a fejlesztési képzést, valamint az interkulturális nevelést és az állampolgári nevelés univerzális kiterjedéseit. A kutatók és pedagógusok figyelmét pedig igyekeznek a jelen mellett a jövő generációi iránti felelősségre nevelni és törekszik a világban lévő értékekkel és szépségekkel szembeni tiszteletre és

felelősségre oktatni. „A globális nevelés célja a tudatosság növelése és annak megértetése, hogyan hatnak a globális kérdések az emberek, közösségek és társadalmak mindennapi életére, és hogyan hatunk mi emberek a globális folyamatokra. A globális nevelés az emberek globális kérdésekre irányuló tudatosságának fokozásáról, valamint a különböző országok és világrészek egymásra hatásának megértéséről szól”. (Varga 2011: 5) Említést tesz arról, hogy vajon mi okozhatja a fejlődési elmaradásokat és a fejlődés megfelelő szintű eléréséhez, mire/mikre lehet szükség, hogy ezeket fenn is tudjuk tartani. Ez a nevelés az oktatás és cselekvés összhangján alapul lokális és globális szinten is. Ebben a tanulási folyamatban az emberek számára lehetőség nyílik arra, hogy megértsék a saját és az őket körülvevő emberek között létező kapcsolatokat, és ezeket önmaguk javára tudják fordítani a globalizálódó társadalomban, ami egyre inkább az egymásra kölcsönösen ható kultúrák színtere.

A digitális média nem csak a világot és az online térben dolgozók és tevékenykedők életét változtatja meg, hanem erős hatást gyakorol a pedagógiára is. Hazánkban sajnos a jelenlegi oktatási rendszer nem tud lépést tartani

ezzel a felgyorsult médiaközpontú világgal. Ennek következtében a hazai oktatás pillanatnyilag nem képes arra, hogy a tanulók személyes tapasztalati úton szerezzenek ismereteket és megfelelő tudást. Na de mit tehetünk mi ezellen és hogyan tudunk ezen gyorsan és hatékonyan változtatni? Első lépésként el kell fogadni, de legfőképp el kell fogadtatni a szülőkkel és az idősebb pedagógiai korosztállyal, hogy napjainkban nem a 40 évvel ezelőtti pedagógiai és szocializációs módszerek dominálnak és eredményeznek sikert, hanem az individualizáció hatására új paradigmák jöttek létre, mely során az egyénnek magának kell összeállítania saját értékrendjét, azonosságtudatát és számára hiteles nézőpontjait.

A modernizáció megjelenésével egyre több információhoz juthatunk hozzá, egyre több helyről informálódhatunk, ám ennek számos árnyoldala is van. Ugyan az információ mennyisége folyamatosan nő, de ezáltal egyre nehezebb eligazodni benne.

A nevelés során arra kell törekedni, hogy ebben a hatalmas mennyiségű információ áradatban segítsük eligazodni a tanulókat és megtanítsuk kiszűrni a fontos

információkat. Rengeteg platformon van lehetőségünk tudnivalókat beszerezni, ám ezek egy része nem ellenőrzött és hamis forrásokat tartalmaz. Az iskolákban feltétlen fontosnak tartom, hogy a pedagógusok olyan eszközök és informálódási oldalak birtokában legyenek melyek megbízhatóak és óva tudják inteni a fiatalokat a hamis forrásoktól. A modern társadalomban feltétlenül szükség van az intézmények nagyfokú nyitottságára. Olyan programokra és tevékenységekre van szükség melyek pozitív irányba képesek átalakítani a tanulók magukhoz, egymáshoz és környezetükhöz való viszonyukat. Ehhez pedig arra van szükség, hogy a pedagógusok és pedagógusjelöltek megfelelő szakképzésben és továbbképzésekben részesüljenek. Ebben az újszerű tanulási-tanítási folyamatban létfontosságú elem, hogy a tanulók ne csupán tanítani akarják a diákokat, hanem meg is akarják ismerni őket. Tapasztalatok és kutatások bizonyítják, hogy sokkal eredményesebb a tudás elsajátításának folyamata, ha kész tudás helyett inkább rávezető módszereket alkalmazunk és megteremtjük azokat a feltételeket, amelyek őket segítik. Ezáltal motivációhoz tudjuk juttatni a gyerekeket és



elérjük a már korábban említett célt, miszerint „a gyermek önmaga állítja össze saját maga személyiségét”. Már nincs a zárt, tudás megszerzésének több évszázadra visszanyúló illúziója. A digitális pedagógiai térben új tudásra van szükség, melynek szeretete a projektpedagógia segítségével tud megfelelő módon kialakulni. (Nádasdi 2003). A jelen kor gyermeke számára elengedhetetlen, hogy már kisiskolás korban kellő ismeret birtokában legyenek a tanulók a globalizált világról és annak jellemzőiről. Ahhoz, hogy aktív résztvevői és közreműködői legyenek ennek a világnak ehhez számos kommunikációs formát és készséget kell elsajátítaniuk. A megfelelő eredmények érdekében szükség van arra, hogy eltérő módon gondolkodó emberekkel és különböző nézetekkel találkozzanak, melyhez intézményi, pedagógusi, szülői és persze tanulói nyitottság és együttműködés szükséges. A kommunikációs kvalitás mellett lényeges elem a konfliktuskezelési készség, döntéshozási készség, kritikai gondolkodás és természetesen az egyre gyorsabb és eredményesebb problémamegoldó készség fejlesztése és elérése. Azért is tartom lényegesen fontosnak ezeket megemlíteni és

kiemelni, ugyanis napjainkban növekszik az igény a megbízhatóságra, a minőségi gondolkodásra és az ezek fejében megoldott és megoldandó problémákra.

Napjaink egyik központi kérdése és témája, az nem más, mint a társadalmi, felekezeti és nyelvi sokszínűség. A 21. században ezek a kérdések és problémák egyre színesebb skálán mozognak. Annak érdekében, hogy lokális és globális szinten is tájékozott, elkötelezett, felelős és reagálni kész világpolgárokat tudjunk nevelni, szükség van számos programra és újításra. Tapasztalatok alapján, sajnos az iskolákban lényegesen kevés problémával foglalkoznak a diákok, és azokkal is, csak helyi, lokális szinten.

A globális felelősségvállalásra nevelés azonban lehetőséget kínál a fiataloknak arra is, hogy a plenáris, és nemzetközi problémákat helyezték előtérbe, és megtanuljanak ezekkel együtt élni, ezeket kezelni. Ahhoz, hogy felelős és elfogadó felnőtteket tudjunk nevelni, elsősorban olyan készségekre van szükség, melyek lehetővé teszik ennek megfelelő és teljeskörű kezelését. Annak érdekében tehát, hogy a társadalomban megfelelően el tudjunk helyezkedni törődésre, empátiára,

valamint egymás tiszteletére van szükség mind mások, mind a környezet vonatkozásában. (Doba 2018)

A digitális pedagógiai térben, a technikai fejlődéssel sajnos jelenleg nem képes lépést tartani a hazai oktatási rendszer, ezért sokan úgy vélik, hogy a globalizáció közvetlen és közvetett fenyegetést jelent a hagyományok és kulturális értékek életben maradására. A mediatisált kommunikáció növekedésének eredményeképp a közösségi kapcsolatok és az azzal járó értékeket egyre inkább egy sajátos énközpontú hálózat táplálja. A kommunikációs viszonyai miatt behálózott ember egyre közelebbi kapcsolatba fog kerülni azzal a társadalmi viszonyrendszerrel, amely befogadja őt. Emiatt sokan úgy vélik, hogy elértéktelenednek az emberi kapcsolatok. Azonban ez egyáltalán nincs így. Ezek az eszközök, és megújuló kommunikációs formák egyáltalán nem az egyén érzelmét határozzák meg és nem befolyásolják az érzelmeiket sem. Csupán egy új kommunikációs forma, melynek keretei ugyanúgy megőrzik a társadalmi kommunikációk eredeti funkcióját. „A társadalmi struktúra ezáltal éppoly közvetlenül jelenik meg az egyén döntésének szintjén, mint a hagyományos

közösségekben. (Szécsi 2016: 32)” Ahogy azt már megszokhattuk a személyközi közvetlen társadalmi kapcsolatok esetében megjelenik a társadalmi tőkeként érvényesülő cselekvési erő. Azonban ezt a jelenséget ugyanúgy magában foglalja a napjainkban egyre ismertebb és jellegzetesebb hálózati társadalom is. Tekintsük át a korábban jellemző közösségépítő folyamatokat. Ebben az időben már nem érvényesülnek az olyan lokális kapcsolatokat meghatározó kötelékek, mint például az egyéni elnyomás a közösség érdekében. Ezzel szemben az új hálózati kapcsolatok alapjául az egyén érdekei szolgálnak. Napjaink közössége a korábbival szemben már nem a személyközi kapcsolatokat tartja a legfontosabb tényezőnek, hanem az egyén individualista mivoltját helyezi az informális kapcsolatok élére.

Sokan nagyon negatívan reagálnak ezekre a változásokra. Ez mindössze abból adódik, hogy ez egy újdonság, amiben még nem éltek és nem tapasztalták meg ezek előnyeit. Az elektronikusan kommunikáló ember azonban sokkal több lehetőséghez jut és sokkal több szerepben próbálhatja ki magát a sokszínű kommunikációnak köszönhetően. Természetesen ez a

jelenség maga után vonja, hogy a közösségről és kommunikációról alkotott fogalmaink sokkal összetettebbé válnak. Ezek az új fogalmak az eddigiéknél sokkal komplexebb dimenziókat tárnak fel a gondolkodásunkban.

Ezeknek hála azonban, hogy az eddigiéknél sokkal komplexebb és tudatosabb lesz a kommunikációs folyamat, ennek következményében pedig nyitottabbá válnak társadalmi szerepvállalásaink. Az eddigi standard kommunikációs formáink nem tették lehetővé a globalitás és lokalitás egyidejű közösség és egyénformáló szerepét. Ezzel szemben manapság ezek egymást átfedve és kiegészítve vannak jelen. Ennek köszönhetően folyamatosan nő a globális iránti fogékonyságunk, nyitottabban és tudatosabban tudunk alkalmazkodni a lokálishoz is. „Azaz a kulturális, nemzeti, társadalmi határokon átívelő globális kommunikáció során nyert információk tükrében élesebben rajzolódnak ki előttünk a lokalitás ismérvei, mint valaha”. (Szécsi 2016: 34) A lokalitás tudatosabbá válása és megerősödése, valamint az átszőtt és jellegzetes globális hálózottság egyaránt az új

kommunikációs technológiák megjelenésének és felerősödésének köszönhető.

„A rádiózó, televíziót néző, internetező, mobiltelefonozó, azaz a szűkebb és tágabb virtuális közösségével állandó kommunikatív kapcsolatban lévő ember így egyre inkább olyan hálózati társadalom tagjaként kezd gondolkodni, cselekedni, kommunikálni, amelynek léte elválaszthatatlanul kötődik az újonnan megjelenő kommunikációs térhez” (Szécsi 2016: 34). Napjaink újszerű kultúrájában számtalan újdonság és változás figyelhető meg. Az egyik ilyen változás, ami talán a legszembevetőbb, az nem más, mint az egyre jobban összeolvadó gyermeki és felnőtt viszony. Elsősorban fontos kiemelni Dr. Szécsi Gábor tanulmányai alapján, hogy az írásbeliség kultúrájával szemben napjainkban a fogalmi összetartások és ezek megértésének világát éljük. A virtuális világban a globális és helyi kommunikációs szokások közötti határok egyre inkább kezdenek elmosódni és összeolvadni. Ennek a jelenségnek köszönhetően pedig megnyílnak a határok az átláthatatlannak és járhatatlannak gondolt dolgokról. „Ezek a határyitások egymást erősítő, sőt bizonyos

értelemben egymást feltételező folyamatok, amelyek együttesen járulnak hozzá a hálózati társadalom tagjaként kommunikáló ember összetett identitásának kialakulásához.” (Szécsi 2016: 35) Ezt az identitást az befolyásolja, hogy az adott közösség milyen befolyást gyakorol a társadalmi életre és milyen hatást gyakorolunk mi emberek egymásra.

Több helyen és platformon olvashatunk arról, hogy az új médiumok által sokkal összetettebb társadalmi és közösségi életforma nyílik meg előttünk. Vajon ez tényleg így van? Az említett elektronikus médiumok valóban azt eredményezik, hogy fogalmi világunk sokkal összetettebbé válik. Hogyan? Mivel a média és az elektronikus világ is egy új tér és új kommunikációs forma, ezért maga is egy új közösséget teremt és formál, amely valóban összetettebb, mint a korábbiak. Napjainkban alig találkozunk olyan egyénekkkel, akik nem részesei az internetes világnak, illetve akik nem használnak valamilyen új információs technikát/technológiát. Ez azt eredményezi, hogy generációnk és napjaink generációi előtt megnyílnak a globális terek a kommunikáció tekintetében is.

A globalitás végkifejlete pedig nem más, mint hogy nemzetközi, kulturális és etikai határokat tudunk átívelni virtuálisan az új kommunikációs standardnak köszönhetően. Több fiatal panaszkodik, hogy nem tud beilleszkedni mert esetleg kevésbé szociális, mint vele egykorú társai. Sokak emiatt is a felerősödő médiahasználatot okolják és tartják felelősnek. Ez azonban egyáltalán nincs így. Az internet és az ott szerveződő csoportok és helyi közösségek megtalálásában is segít a média. Ennek segítségével rá tud keresni és böngészni tud olyan információk között, melyek a saját érdeklődésüket és belső normáikat tükrözik. „Sokkal hasznosabb lenne, ha a fiatalok inkább közösségi programokon vennének részt és ott ismerkednének meg külföldi, esetleg messzebb élő társaikkal...” - hallhatjuk ezt és az ehhez hasonló gondolatokat számos szüleim korú embertől. Természetesen nem is szeretnék ezzel vitatkozni, ez így van. Azonban felmerül bennünk a kérdés, hogy ezekről a programokról, eseményekről honnan tudunk elsősorban informálódni? A válasz erre is az internet. Sok esemény már csak úgy közelíthető meg, ha a részt venni kívánók regisztrálnak előtte a programra



az interneten. Ezek a folyamatok pedig akképp határozzák meg és erősítik a lokális közösségek mivoltját és identitását, hogy a globális kommunikáció során szerzett információkat és tapasztalatokat határozzák meg a lokális terek működését és folyamatát. Akár globális akár lokális közösségről beszélünk, egyértelmű, hogy a benne lévő egyének egyre kevésbé követik a felnőttek számára ismert és elfogadott társadalmi normákat. Az egyre szélesedő kommunikációs tevékenység révén a fiatalok olyan értékrendeket, életmódokat és közösségi tereket ismernek meg, melyek eddig az elzártság miatt nem voltak elérhetőek. (Szécsi 2016)

Ezért is találkozunk azzal, hogy a felnőttek többsége ostobaságnak tartja a mai trendeket, pedig csak arról van szó, hogy előttük még nem nyílt meg a nézőpontjának megfelelő életmód, érték, vallás és közösség kipróbálásának lehetősége, helyette egy mindenki által elfogadottat kellett követni. Ezek a lehetőségek és közösségi szintek tehát egy összetettebb gondolkodást és egy összetettebb egyéni identitást eredményez, amelynek következtében átalakul és felülíródik a korábbi társadalmi minta és alapvető

gondolataink és ezáltal a társadalmi csoportokat is alapjában átalakítja. „A globális és lokális közösségi szintek kialakulása ily módon vezet el egy új típusú lokalitás megszületéséhez”. (Szécsi 2016: 38) Vajon napjaink társadalmi hálózatában melynek központi mozgatója a média, hogyan és miképp alakul énképünk, önmagunkról alkotott gondolataink? Önmagunk észlelése és énképünk kialakulása abból ered, hogy a körülöttünk élő egyének hogyan észlelnék és látnak minket. Abból, hogy a másik mit gondol és hogyan vélekedik róluk, azáltal ítéljük meg saját magunkat. Tehát az történik, hogy saját megítélésünk sok esetben egy külsős szemlélődő nézőpontjából fakad és neki köszönhető. (Meyrovitz 2005) Gondoljuk csak át, hogy kik vannak ránk a legnagyobb hatással.

Vajon hatással vannak e ránk azok, akik esetleg tőlünk több ezer kilométerre laknak és azt sem tudják, hogy létezőnk e vagy sem. Természetesen igen. Sőt. Azok az emberek, akik egy a miénktől eltérő társadalmi berendezkedés tagjai mindig érdekesebbnek tűnnek számunkra, mint a velünk egy kultúrában élők. Kisgyermekkorban ennek még nagyobb jelentősége van.

Minek öltözik a gyerek farsangon? Milyen tolltartót és iskolai felszereléseket választ? Kihez hasonlóan szeretne öltözködni? „Tehát azt láthatjuk, hogy a globális médiatérben immár más helyeken lévő, más közösségekben élő emberek is szolgálhatnak „entükörként” (Szécsi 2016: 38-39). Szécsi professzor úr gondolatait idézném gondolataim lezárásához és összefoglalásához. Mint már korábban említettem lehetőségünk nyílik kiválasztani és eldönteni, hogy mely lokális közösségek tagjai szeretnénk lenni, hova szeretnénk tartozni. Ennek a privilégiumnak a tagjai sokkal inkább sajátjuknak fogják érezni az adott közösséget, mintha egy konvencionális kötődés által alakult csoport tagjaiként kellene élnünk. Ezen új csoport tagjainak a viselkedése teljes mértékben befolyásolja és hatást gyakorol társadalmi identitásunkra. Ezt az eredményezi, hogy az önállóan választott csoportok sokkal tudatosabban működnek.

#### **4. A környezeti nevelés helye a mindennapi pedagógiai gyakorlatban – empirikus kutatás**

„Ha mi tettük tönkre a természetet, mi tudjuk és nekünk is kell rendbehozni azt. Semmi nem lehet ennél fontosabb” Dalai Láma

A környezeti neveléssel kapcsolatos interdiszciplináris kutatások arra világítanak rá, hogy azok az emberek folytatnak környezettudatos életvitelt, akik tudatában vannak a legfontosabb környezeti fogalmaknak, és ezek ismeretében ismernek fel bizonyos összefüggéseket. (pl. Dewey 1976; Kilpatrick 1918) Az elméleti tudás mellett ugyanakkor nem szabad megfeledkeznünk azokról a mindennapi gyakorlatunkat meghatározó környezetvédelmi problémákról sem, melyek megoldási módjait legalább annyira fontos megismerni, mint az alapjukat jelentő teóriákat. Ezeknek az ismereteknek az elsajátításában az intézményes nevelés mellett jelentős szerepet kap a társadalmi környezet is. Azaz az emberek környezeti magatartása nem kizárólag az intézményes neveléstől függ. Az új generációk mindennapi tanulási folyamataiban egyre nagyobb szerepet kap a digitális kultúra teremtette nyitott művelődési tér. Ezért is fontos

tény, hogy egyre több olyan online forrással, portállal találkozunk, amelyek környezettudatos magatartásra és annak betartására ösztönzik az új nemzedékek tagjait.

A nyitott művelődési térben megvalósuló ismeretelsajátítási folyamatok sajátos megvilágításba helyezik azt a Varga Attila által hangsúlyozott tényt, hogy minden típusú „nevelés szükségképpen környezeti nevelés is, mivel átülteti a felnövekvő generációkba azt a viszonyulásmódot, ahogy az adott kultúra bánik a környezetével” (Varga 2004: 7). Mindez azt a következtetést sugallja számunkra, hogy a környezeti nevelés a változó kulturális közeg ellenére is a pedagógiai gyakorlat lényegi elemének tekinthető. Voltaképpen egyidős az emberi közösségek kialakulásával. A korai emberek még spontán neveltek a környezeti igények figyelembevételével. Fontos megemlíteni, hogy kultúrától, földrajzi fekvéstől és népcsoportoktól függetlenül folyik nevelés.

Varga Attila arról is írt, hogy a tervszerű környezeti nevelés minden bizonnyal akkor alakult ki (huszadik század második fele), mikor az emberek felismerték a környezeti nevelés aspektusait, és ezeket

tudatosan alkalmazták. Ebben az időben már nem csupán a kultúra része volt ez, hanem a nevelők átgondolt és tudatos módszereiről beszélhetünk. Annak érdekében pedig, hogy ez működjön, környezetünk megismerése az elsődleges feladat.

A 20. század utolsó negyedére megjelentek olyan környezeti problémák (környezetünk fokozódó szennyezése, természeti erőforrásaink kihasználása stb...), melyek egyre inkább indokolttá tették a környezeti nevelés szélesebb körű megjelenését.

Pedagógiai szempontból fontosnak tartom, hogy a környezeti nevelés és a fenntarthatóságra nevelés kellő súllyal jelenjen meg az iskolai tantárgyi struktúrában is. Ezért is lényeges megemlíteni ezen a ponton azokat a környezeti kompetenciákat, amelyek már megjelennek a 2012-es kerettantervben is. (A tankönyveket napjainkban ez alapján állítják össze). A NAT a köznevelés által elérendő feladatnak tartja, hogy a tanulók a változatos kultúrát és élővilágot őrizzék és értéknek tekintsék. Ennek eredményeképp a 12 fejlesztési terület között immár helyet kap a környezettudatosság, fenntarthatóság is. Ezek a fejlesztési területek a pedagógia egészében és a

tantárgyak többségében is megjelennek. Mindezek alapján úgy gondolom, hogy indokolt és szükséges lehet létrehozni egy mesterképzést, melynek a neve lehetne a „Környezeti nevelés és fenntartható fejlődés”. Kérdés, hogy a pedagógustársadalom nyitott-e a problémák és azok megoldásának közvetítésére. Ennek jegyében kiemelkedő jelentőségűnek tartanám egy olyan képzési program megjelenését a pedagógusképzésben, amely a jövő pedagógusainak probléma iránti nyitottságát, valamint az új metodikák iránti fogékonyságát bővíti.

Dolgozatomban a továbbiakban ezt a kérdéskört szeretném bemutatni pedagógusok szemszögéből is, akik napjaikat oktatással töltik, és szemtől szembe találkoznak az általam felvetett kérdéskörrel. Egy pályakezdő pedagógussal és egy évtizedek óta pályán lévő pedagógussal beszélgettem. Azt gondolom, hogy úgy kaphatunk megfelelő képet a témáról, ha különböző korosztályoknál érdeklődünk.

Fontosnak tartom kiemelni, hogy a kérdezett pedagógusok az Y és X generáció szülöttei. Az egyik pedagógus egy 30 éves hölgy, Zs. aki első diplomáját 2019-ben szerezte tanító szakon a Kaposvári Egyetemen,

azóta pedig Győrben tanít. Emellett levelező szakon végzi a gyógypedagógiai képzést a Széchenyi Egyetemen. A másik kérdezett pedagógus J., aki idén tölti 57. életévét. Első diplomáját a 2001-ben szerezte Szombathelyen a Berzsenyi Dániel Főiskolán testnevelés-népművelés szakon. Azóta pedig számos továbbképzést végzett, emellett elvégezte a földrajz szakot is. A népzene és -tánc tanítása mellett Keszthelyen tanít a Csány Szendrey Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben.

Mélyinterjúim kérdései a fenntarthatóságra nevelés köré összpontosultak. Ennek nevelésfilozófiája sosem volt még aktuálisabb, mint ma, ezért artikulálok a problémát a kérdezett pedagógusok szemszögéből. A vizsgálat során számos kérdést tettem fel, melyekre minden esetben kifejtett és megindokolt választ vártam.

Fejezetem azonban csak a relevánsabb és fontosabb kérdéseket, illetve válaszokat tartalmazza. A kérdezett személyek válaszaiból számomra levonható, hogy korosztálytól függetlenül találkoztak és foglalkoztak fenntarthatóság és környezeti nevelés témakörével. A



következőkben a releváns kérdéseket és válaszokat fogom ismertetni.

**1. Mit gondol arról, hogy a tanárként eltöltött idejében, az Ön által tartott órákon részt vett diákok tudták-e mit jelent a környezettudatosság, hallottak-e róla?**

*Zs.: Igen. Azt mondhatom, hogy az általam tanított diákok többsége már hallott a környezettudatosságról, és többségük otthon is végez ehhez köthető tevékenységeket. Szelektív szemetesbe gyűjtik a szemetet azok a gyerekek, akik tömbházban laknak, hiszen a lakóövezetben minden esetben megtalálhatók ezek a kukák. A családi házban élők a kertnek köszönhetően gyakran komposztálnak és alakítanak ki otthon szelektív gyűjtőket, illetve locsolnak esővízzel. Néhány mindennapos cselekvés is mutatja ezt. Sokan műanyag fólia helyett szalvétába vagy papírba csomagolt tízórait hoznak magukkal, illetve nem műanyag flakonba hoznak üdítőt, hanem van egy saját kulacsuk, amelyet napról napra újra töltenek és hoznak magukkal.*

**J.:** *Igen, határozottan azt gondolom, hogy hallottak a témáról. Környékünkön rengeteg lehetőség van a kirándulásra és a szabadtéri programokra a város földrajzi elhelyezkedésének köszönhetően, tehát a lehetőség adott, hogy minél többet tapasztaljanak a gyerekek. Az általam tanított gyerekek mindegyike sokat mesélt arról, hogy óvodás korukban ott is sokat jártak sétálni, és rengeteg időt töltöttek az udvari játszótéren. A picik esetében a szülők az elsőszerű forrás, ahonnan információt kapnak, és a szülőkön múlik, hogy milyen környezettudatos tevékenységet hajtanak végre. Nálunk ez legtöbbször a közlekedésből figyelhető meg, ugyanis nagyon sportos osztályunk van, akik többsége mellőzi az autóval történő iskolába utazást. Sok gyerek nem műanyag és nylon fóliába hozza az uzsonnát, hanem papírba csomagolja be otthon, és esetleg vászonzsákot hoz magával és ebben tárolja.*

Bolygónk és környezetünk jövője a gyerekeken múlik, tehát a szülők otthoni felelőssége, hogy segítséget adjanak és irányt mutassanak nekik.

Kétségkívül, már a gyermekkorban kezdetét veszi a környezettudatos felnőtté válás, ezért feltétlenül fontos

már kicsi korban elkezdni az ezzel kapcsolatos edukációt és nevelést. Az általam feltett kérdésre is olyan válaszok érkeztek, melyek arra engednek következtetni, hogy még nincs minden veszve, ugyanis a szülők a gyakorlatban is alkalmaznak néhány eszközt, mely a gyerekek neveléséhez nagy mértékben hozzájárul.

## **2. Milyen módokon kaptak információt róla, milyen módon sajátították el?**

*Zs.: Etika óra keretein belül gyakori témának számít nálunk a környezettudatosság témaköre. Pedagógiai tekintetben különösen fontos, hogy alkalmunk nyíljon erről beszélni. Mindezek mellett, kicsit nagyobb körökben is foglalkozunk a témával. Az iskola több alkalommal is szervezett témahetet a fenntarthatóság jegyében, valamint a Föld napja alkalmából a gyermekek nekik szervezett előadásokon tudtak részt venni. Az előadások után pedig osztályszintű Ki mit tud? -ot rendeztünk, hogy még jobban elmélyüljenek a gondolatok és kérdések. A gyerekeknek pedig több gyakorlati feladatot volt lehetőségük kipróbálni. Az iskolai szelektív szemetesek megjelenése lehetőséget biztosít, hogy a szelektív hulladékgyűjtés*

*„szabályait” elméleti háttér nélkül is elsajátítsák a kukákon kihelyezett képek segítségével. Az intézmény pedig papírgyűjtés szervezésével járul hozzá a környezettudatosság és az újrahasznosítás tudatosításához. Az ilyen programok után mindig megbeszéljük a gyerekekkel, hogy otthon mit csinálnának, és mit gondolnak az aktuális iskolai programról/programokról.*

**J.:** *Az általam tanított tárgy sajátosságából adódóan nagyon sokat beszélünk a témáról, az órák keretein belül, és azon kívül is, ráadásul több tantárgy esetében megfigyelhető, hogy önálló kompetenciaterületként is megjelenik a környezettudatosság. Az osztállyal gyakran szervezünk hétvégi kirándulásokat, melyeken rendszerint a szülők is részt vesznek. Amennyiben az idő is engedi, a sütögetés és bográcsozás sem maradhat el. Ezek során igyekszünk tudatt alatt is fejleszteni a környezettudatos cselekedetek fontosságát, például használjuk a téren kihelyezett szelektív szemeteseket, otthonról hozunk tányért, a műanyag poharakat pedig mindig zsákba szedjük, és ennek megfelelően a szemetesbe dobjuk. Épp a*

*beszélgetés napján néztük meg Attenbourogh-nak az új filmjét, mely erről a témáról szól. Pozitív csalódás volt, hogy a gyerekek nem rajzolgattak és rosszalkodtak, hanem figyelmesen nézték a filmet, és érdeklődő tekintetekkel találkoztam, utána pedig még sokáig hallottam erről beszélni a gyerekeket. Az oktatás során mindig a mindennapok eseményeiből indulunk ki. Sajnos napjainkban egyre gyakoribbak a témát érintő történések, így bármilyen hírre tudunk azonnal reagálni az órákon.*

A gyermekek nevelésének folyamata igen összetett. Sok hiteles példa és forrás, sok beszélgetés, illetve a közös élmények nagy mértékben befolyásolják, hogy milyen felnőtté válnak a gyerekek. A pedagógiai gyakorlatban is minél többet kell beszélni erről. Nagyon alkalmas lehet erre az etika vagy az osztályfőnöki óra. Az esetek mindegyikében az ismeretet közlő tényező az intézmény, ahol a nemzetközi napok (pl. Föld napja, Madarak és fák napja stb.) keretein belül különböző témaheteket és rendezvényeket tartottak, ahol a gyerekek évről évre közelebb tudnak kerülni a fenntarthatósághoz és a környezettudatos életmódhoz.

Ezen felül a fiatal pedagógus a témahetek mellett etika órán tartja nagyon fontosnak, hogy beszéljenek ezekről az életbevágó dolgokról. J. válaszából egyértelművé vált számomra, hogy jelenleg földrajz oktatásával is foglalkozik, melyen külön hangsúlyt fektetnek a környezetvédelemre. Ezen kívül pozitívumnak tartja, hogy a tantárgyban már önálló kompetenciaterületként is megjelenik a környezetvédelem. Örömmel olvastam, hogy a mindennapok problémáival is foglalkoznak az órák során, legyen szó lokális, vagy éppen globális területről. Az elméleti oktatás mellett, úgy érzem, picit háttérbe szorulnak a cselekedetek és a gyakorlatorientált módszerek.

**3. Mit gondol az Ön által megismert módszerekről? Melyeket tart hasznosnak, illetve haszontalannak?**

*Zs.: Mindenképp hasznosnak tartom azt, hogy a gyerekek tapasztalás útján kerüljenek kapcsolatba egyes témakörökkel. Ezt azért is vélem kiemelten fontosnak, mert napjainkban elsősorban az elméleti tudományok*

*dominálnak. A napi gyakorlatban alkalmazott frontális oktatás mellett sokszor előkerül a csoportmunka, mely sokkal hatékonyabb ahhoz, hogy a tanulók eredményesen tudjanak dolgozni. Ehhez arra van szükség, hogy mindenkinek legyen egy saját szerepe, és utána közösen dolgozzák fel a kijelölt anyagot. Kutatómunkát is szoktam végeztetni a gyerekekkel. Ezekre sajnos kevesebb idő jut, mint amennyire szükség lenne, ezért is tapasztalható, hogy nagy lelkesedés kíséri a kutatási folyamatokat. Miután végeztek, utána pedig bemutatják egymásnak. Ez mindig nagy örömmel zajlik, és nem is gondolnak arra, hogy milyen sokat tanulnak ezáltal egymástól.*

**J.:** *Minden módszert hasznosnak tartok, ami cselekvésre készíteti a tanulókat. Sajnos a mostani pedagógiai módszerek nem ezt a tendenciát mutatják. Évekig készítettünk ilyen témájú filmeket projektmunkában.*

*Ez az esetek többségében nagy feladatnak bizonyult, de az eredmények mindig magukért beszéltek. Csináltunk az osztállyal tace-paós tüntetést, amit a Greenpace ihletett. A Föld napja alkalmából készítettünk kisfilmet is, mely mindig nagy sikernek örvendett iskolai körökben. A Föld*

*napja és egyéb jeles napok alkalmából verseket dolgoztunk fel, dalokat játszottunk el. Mivel az oktatás fontos részét képezi a csoport- és páros munka megjelenése, ezért ilyen módon is szoktunk jelentősebb anyagokat feldolgozni. A nyomatékosítás végett összehasonlításokat is készítettünk. Ez alatt azt értem, hogy rajzos módszerekkel készítettünk „szomorú” és „boldog” Földet, illetve Földgömböt is készítettünk újrahasznosított anyagokból kreatív módszerekkel.*

A harmadik pont arra kérdezett rá, hogy a pedagógus az általuk ismert és esetleg alkalmazott módszerek közül mit tartottak hasznosnak, illetve volt-e olyan módszer, amely szóba került, de haszontalannak tartották. A két pedagógus egyértelműen azt gondolja és vallja, hogy tapasztalás útján szerezzenek információkat, és cselekedetekre készítse őket az adott módszer. Ebből azt a következtetést vontam le, hogy kortól és generációtól függetlenül a cselekvés útján történő ismeretelsajátítást tartják fontosnak, és mindketten kévelik az ilyen projekteket és feladatokat napjaink oktatási rendszerében. Véleményem is egyezik ezzel, hiszen valóban kevés módszer van, amit alkalmazunk. Ugyan töméntelen



módszer áll rendelkezésünkre a témában, viszont nincsenek benne pedagógiai kultúránkban, ezért nem is használjuk ezeket. Mindkét válaszadó esetében megjelenik a projekt munka, melyeket a nemzeti ünnepek kapcsán hajtottak végre, illetve a témához illő versek és olvasmányok feldolgozásában próbáltak kapcsolódni a jeles napok témájához. A gyerekeknek pedig volt lehetőségük egymás előtt bemutatni a saját kutatásaikat és projektjeiket. Ezt külön fontosnak tartom, hiszen a gyermek sok esetben sokkal jobban elfogadja a kritikát és az információkat kortársaitól, mint a pedagógusoktól.

**4. Ön kapott-e megfelelő alapot/alapokat a környezettudatos magatartás formálásához a felsőoktatási tanulmányai során?**

*Zs.: Nem. Ezt kicsit szomorúnak tartom, hogy ennyire egyértelműen ki tudom jelteni, hogy nem volt részünk megfelelő képzésben a téma kapcsán. Talán a rossz példa miatt is tudom azt mondani, hogy szükségét érzem a felsőoktatási képzésben ennek, hiszen valóban napjaink létfontosságú kérdésköréről beszélünk.*

*J.: Nem kaptam. Abban az időben, mikor én tanultam, talán még nem volt ennyire fontos és sürgető a kérdés, mint most.*

*Ettől függetlenül – látva a mai helyzetet – hasznos lett volna, ha valamilyen módon és mennyiségben kellő tananyagot tudunk volna elsajátítani, melyet a mai generációknak is gond és külön tanulmány nélkül át tudunk adni.*

A két pedagógus válaszából, már az első mondatban világosan kiderül, hogy nem kaptak megfelelő környezettudatos témakörű oktatást felsőoktatási tanulmányaik során. Ez abból ered, hogy az éppen akkor nagyobb problémának látszókkal foglalkoztak, és azon kívül minden más háttérbe szorult. Ebből is látszik, hogy a jövőben történő változásokat sok esetben figyelmen kívül hagyjuk, és ennek később fogjuk látni és tapasztalni a negatív hatásait.

Egyértelmű számomra, hogy a korábbi generációk oktatásának hibáiból tanulva és kiindulva szükség van arra, hogy a pedagógusképzés biztosítson lehetőséget a környezettudatos nevelés elsajátítására.

**5. Mit gondol, hogyan lehetne a gyerekek környezetét olyanná tenni, hogy megismerkedjenek, megismerkedhessenek a környezettudatossággal és annak fontosságával?**

*Zs.: Úgy gondolom, hogy iskolai szinten erre nagyon kevés lehetőség van. Véleményem szerint ez elsősorban az új Nemzeti Alaptantervnek köszönhető. Szomorúnak tartom, hogy a környezetismeret tantárgy először 3. osztályban jelenik meg. Ez azt jelenti, hogy a gyermekek először 9 éves korukban találkoznak ezzel iskolai kereteken belül. Ennek ellenére ki lehet alakítani szelektív hulladékgyűjtőket a folyosókon. Természetesen nem konténerekre gondolok, hanem kisebb szemetesek kihelyezésére, illetve az iskolák felszerelhetnének energiatakarékos izzókat is, ám azt gondolom, hogy érdeklődés szempontjából maximum az idősebb (6. osztálytól kezdve) korosztályt érdekelhetné, a kisebbek még nem feltétlenül értik, hogy miért jó, azon kívül, hogy a pedagógusok elmondják nekik.*

*J.: Manapság sokat beszélünk arról, hogy a gyerekek nagyon sok „magolós” anyagot kapnak, ami a magas óraszám miatt sok esetben ellehetetleníti a mindennapjaikat. Sokat mondjuk a szülői értekezleteken is, hogy iskola után fontos lenne, ha a gyerek ki tudna menni játszani, és időt töltene a szabadban, esetleg a szülővel közösen mennének esténként sétálni. Nos igen, ezt így is kellene, csak sajnos a délutánok és a hétvégék nagy része elmegy a tanulásra és a különórákkal, ami után a szülők örülnek, ha a gyerek ágyba kerül. Ezeknek a tanmeneti csökkentése, és az óraszám növelése adott tantárgyakból valamelyest segíteni tudna a helyzeten. Sokszor már úgy érzem, hogy a gyerekeknek a szabadidő hiánya miatt kedvük sincs olyan új dolgokkal megismerkedni, amelyek valóban fontosak és érdekesek lennének számukra. Mindemellett erősíteni kellene a tanári szabadságot, illetve a különböző projektek és munkák anyagi támogatása sokat segítené ezen. A hosszútávú gondolkodás a közéletben gyakrabban kellene, hogy megjelenjen, és ezek erősítését is hasznos lépésnek tartanám. A közélet mellett hangsúlyt kellene fordítani az iskolai és családi színtereken is ennek erősítésére.*

Szerencsére egyre gyakrabban figyelhetjük meg, hogy sokan döntenek a környezettudatos életmód mellett. Az ökológiai lábnyomunk vizsgálata és csökkentése, a szelektív szemétyűjtők használata stb. kezdi átszőni mindennapjainkat. A megfigyelhető szélsőséges időjárás, melyet a globális felmelegedés okoz, évek óta tapasztalható jelenség.

A változások, melyek szerves részei mindennapjainknak, a jövő generációira is kétségkívül nagy hatást gyakorolnak majd. Ezért is fontos felfognunk: ez közös felelősségünk, tennünk kell a fenntartható jövőért. Az elhatározás és az elméleti tudásbővítés mellett egyéni és társadalmi szinten is változásokat kell előidézni. Környezetünk és bolygónk védelme érdekében kötelességünk a fiatal generációkat környezettudatos életmódra nevelni, hiszen elsősorban ők alkotják jövőnk társadalmát. Az intézmények sajnos nem hozhatnak létre önálló tanterveket, melyeken keresztül könnyebben megismerhetik a gyerekek a környezettudatosságot. Mindemellett a pedagógusok és én is, elég késeinek tartjuk a harmadik osztályban történő környezetismeret tantárgy bevezetését. A tapasztalat azt mutatja, hogy a tantárgy

óraszámának növelése terelhet minket a kívánt cél felé. Mivel ezek a tényezők sajnos nem a pedagógusoktól függenek, ezért rendszerszintű változások bevezetésére van lehetőség, legalábbis amennyire az idő ezt engedi. A tanulmányi kirándulások szervezése, szülők bevonása, közös osztálykirándulás szervezése a szülővel, osztálypénzből történő energiatakarékos izzók vásárlása esetleg járható utak lehetnek. A tanmenet megváltoztatása azonban számos pozitív következményt vonna maga után, mint a felszabaduló idő, melyeket a gyerekek szabadidős tevékenységre tudnának fordítani, ezzel is javítva ezt az egyre csökkenő állapotot.

**6. Ön mit tart jónak és alkalmasnak, mire lehetne építeni akár egy egyetemi mesterszakot, ami alapul szolgálhatna a kellő információ megismeréséhez, ezzel is elősegítve a pedagógusok diákközpontú munkáját?**

*Zs.: Úgy vélem, először az alapképzés minőségén kéne változtatni ahhoz, hogy a hallgatók tovább akarjanak tanulni mesterszakon. Véleményem szerint az alapképzés minősége (pláne pedagógus szakokon) nem biztosít olyan*

*mértékű oktatást, mely után a hallgatók szívesen vállalnák a mesterképzésben való részvételt.*

*Természettudományi mesterképzést el tudnék képzelni, mert a környezettudatosság témaköre napjainkban egyre fontosabbá válik, ennek megfelelő elsajátítására alapképzésen nincs lehetőség, ráadásul a tanulók egyre kevesebb időt töltenek a szabadban, ami magának a környezetnek a megismerését nehezíti meg. Így sokszor az egyetlen lehetőség környezetismeret órán adódik, hogy megismertessük velük ezeket a fontos dolgokat. Addig pedig, míg nincs lehetőség ilyen tanfolyamokat és kurzusokat tanulni, saját kútfőből kell megadnunk a gyerekeknek mindazt, amit tudunk, illetve gyakran hangsúlyozni a szülőknek a téma fontosságát, és felhívni figyelmüket arra, hogy a gyermekek jövője érdekében minél több kirándulást és kinti programot iktassanak be a mindennapokba.*

***J.:** Engedni kéne a kreatívan gondolkodó tanárok és diákok kibontakozását. Hagyni kéne a kísérletezést, engedni akár azt is, hogy hibázzanak, ugyanis ennél többet kevés gyakorlat enged tanítani. Az interneten ma már*

*rengeteg jó ötlet van, ezeket kéne az ezzel foglalkozó szakemberek számára hozzáférhetővé tenni. Fordítani őket, kinyomtatni, digitalizálni, majd csomagokban eljuttatni a tanárokhhoz. Célzott továbbképzéseket tudok elképzelni az iskolákban. Anyagilag támogatni az új ötleteket kidolgozókat stb.*

Öröm volt olvasni, hogy a lokális szintű megoldás is megjelenik J. válaszaiban. A Greenpace ihlette tüntetések lokális szintű reprodukálása is cselekvésre ösztönzi a diákokat. Számtalan esetben megjelenik a probléma, hogy a tudományok (jelen esetben a környezetvédelem és témaköre) szárazok és elméleti alapokra épülnek. Fontosnak érzem J. gondolatait, melyek saját személyes véleményemet is tükrözik.

J. utolsó kérdésre adott válasza megfelel John Dewey gondolatainak, aki nagyon hasonló szemszögből közelítette meg a problémát. Dolgozatom bevezető fejezetében megfogalmazott célom, miszerint reformpedagógiai törekvések tükrében szeretnék rávilágítani a környezettudatos magatartás és az erre történő nevelés jelentőségére. Utolsó, azaz lezáró fejezetemben felvettem a kérdést, hogy a



pedagógustársadalom (generációtól függetlenül) nyitott-e a problémák és azok kezelésének közvetítésére. Arra a következtetésre jutottam, hogy a hipotézisemre a válasz: igen nyitott. A válaszokból ítélve bátran ki merem jelenteni, hogy a pedagógustársadalom kortól és korosztálytól függetlenül nyitott a problémák közvetítésére. A kapott válaszokból pedig levonható, hogy a pedagógusok elsősorban megreformálnák az oktatást, és olyan gyakorlatorientált intézkedéseket hajtanának végre, melynek következményeképp a hallgatók szívesen tanulnának tovább. Ezt követően pedig egy olyan képzés vagy szak létrehozását támogatnák, mely célzott segítséget nyújt a pedagógusok számára. Mindemellett a digitalizáció erősödése is fontos szempontnak számít, hiszen ennek segítségével sokkal korszerűbb és jobb dolgokat hozhatunk létre.

## Összegzés

Dolgozatomban egyrészt azokra a nevelésfilozófiai alapokra kívántam rávilágítani, amelyek révén a kortárs reformpedagógiai irányzatok megfelelő elméleti és módszertani kereteket kínálnak a fenntarthatóságra nevelés mindennapi tanítási gyakorlatban való megjelenéséhez. Másrészt világossá kívántam tenni azt is, hogy a digitális kultúra teremtette új művelődési tér hogyan kínálhat kedvező közeget a környezettudatosságra való neveléshez. A fenntarthatóságra nevelés számos irányzata mutat rá ugyanis arra, hogy a 21. század társadalmi, gazdasági viszonyai közepette változásokra nyitott, módszertanában megújulni képes pedagógiára van szükség, amely komoly kihívás elé állítja a hagyományos iskolafelfogást, és az iskola társadalomban betöltött szerepének újragondolását, újraértékelését követeli meg. E megközelítések szerint az iskolai nevelésnek kulcsszerepe van abban, hogy cselekvőképes, a fenntarthatósági kihívások megoldásáért tenni képes nemzedékeket tud-e nevelni. Kritikájuk szerint a hagyományos oktatási,

nevelési rendszer jelenleg nem felel meg a fenntarthatóságra nevelés, a cselekvőképessé nevelés kívánalmainak, mert csupán ismereteket közvetít, és nem ad teret a tevékenység alapú, problémamegoldó, készségfejlesztő tanulási formáknak.

A fenntarthatóságra nevelés bemutatott kortárs irányzatai által megfogalmazott kritikák, célkitűzések és módszerek számos ponton kapcsolódnak Dewey átfogó neveléseméletéhez, aki szerint a hagyományos iskolák nem alkalmasak a modern és demokratikus társadalomnak megfelelő nevelésre. Megközelítése szerint a társadalmi változások olyan mértékűvé váltak, hogy az iskola csak úgy tudja a tanulókat felkészíteni a jövőre, ha az ismeretek „halmozása” helyett elsősorban képességeiket és gondolkodásmódjukat fejleszti, ami korunk nagyíramú társadalmi változásai és fenntarthatósági kihívásai közepette is releváns megközelítésnek tűnik.

A fentiek tanulságaként megfogalmazható, hogy ezek az irányzatok olyan pedagógiai modellre épülnek, melynek elméleti pillérei Dewey pragmatista nevelésfilozófiájában rejlenek. Dewey megközelítésében az iskola úgy járulhat hozzá a gyermekek, fiatalok

individuális képességeinek, készségeinek, alkotókedvének kiteljesítéséhez, hogy a tanítás-tanulás folyamata minden mozzanatában érzékelteti számukra cselekedeteik lehetséges társadalmi következményeit és a közösségi kooperációk fontosságát. Ezek a Dewey víziójának megfelelően kis „társadalmi közösségekként” működő iskolák jelenthetik az alapjait annak, hogy a jövő nemzedékek felelősségtudata, életmódja, attitűdje és társadalomban való részvétele egy fenntarthatóbb társadalmi fejlődést tehessen lehetővé.

Dewey megközelítésében a nevelés a társadalmi fejlődés, megújulás elsődleges és leghatékonyabb eszköze, és kiemelt feladatának tekintette, hogy a társadalmat ráébressze az iskola feladatára, hogy az valóban be tudja tölteni e szerepét.

Dewey elmélete plasztikusan érzékelteti a nevelés és a társadalom immanens kapcsolatát, összefüggéseit – ami a 21. század kulturális, társadalmi és ökológiai kihívásainak perspektívájában kiemelt jelentőségű problematikává válik. A mai reformpedagógiai törekvésekben előszeretettel alkalmazott és megkerülhetetlen módszertani elveinek tekinthető

problémaorientált, projektalapú, kooperatív tanulási módszereket úgyszintén Dewey nevelésfilozófiája alapozza meg. A nevelésfilozófia gyermekközpontú, az individuum kiteljesedését fókuszba helyező felfogásait és az értékorientált nevelélméleti irányzatokat egyetlen teoretikus mederbe terelő Dewey számára ugyanis az individuum fejlődése éppúgy központi nevelésfilozófiai kérdés, mint a társadalmi beágyazottság pedagógiai megalapozása.

A fenntarthatóságra nevelést célzó kortárs reformpedagógiai koncepciók tehát Dewey nevelésfilozófiája által inspirált módon válhatnak egységes elméletté, ami segítségül szolgálhat a nevelés céljainak, módszereinek, átfogó szemléletének és az iskola társadalomban betöltött szerepének újragondolásához. Így a Dewey által képviselt nevelésfilozófiai megközelítés ma különös pedagógiai relevanciára tesz szert.

A fenntarthatóság kihívásai mellett korunk másik meghatározó jelensége az új digitális technológiák megjelenése és nagyiramú fejlődése, ami további jelentős kihívások elé állítja az iskolai nevelést. Az információs, hálózati társadalom korában az új digitális technológiák

megjelenése és nagyíramú fejlődése jelentősen átalakítja életünket, mely különösen igaz a gyermekek világára és kultúrájára, akik számára a digitális környezet egyre inkább egy természetes, megszokott közeget jelent. E folyamatban felértékelődik a nevelők felelőssége, hogy megfelelően tudják segíteni az új generációk tudatos eligazodását a média világában, hogy kritikus és felelős médiahasználókká válhassanak. Korunk másik, az információs technológia fejlődésével összefüggő, meghatározó jelensége a globalizáció, amely újfajta gazdasági, társadalmi, politikai és interperszonális kapcsolatokat, folyamatokat, és ezáltal gyors és jelentős változásokat idéz elő. A médiatudatos, a társadalmi, környezeti és kulturális problémák iránt érzékeny és felelős, cselekvőképes állampolgárok nevelése az iskolai nevelés kiemelt feladatává, és egyúttal a korábbi pedagógiai gyakorlat kihívásává válik, hiszen az összefüggések megértése, a kritikus gondolkodás, a kreatív problémamegoldás készségeinek megszerzése nem képzelhető el tevékenység- és problémaalapú, cselekvés- és élményközpontú, aktív részvételt igénylő

pedagógiai módszerek nélkül, amely szétfeszíti a hagyományos kereteket.

További kihívást jelent, hogy az iskola nem tud lépést tartani az iskolán kívüli világ rohamos léptékű fejlődésével, így a diákok számára is egyre kevésbé érdekes és motiváló az iskolai munka.

John Dewey iskolafelfogása, átfogó szemlélete egy lehetséges utat mutathat arra, hogyan szabadítható ki az iskola elkülönült helyzetéből, hogy az a való életre felkészítő, a – virtuális és fizikai – közösségi életben eligazodást segítő és korunk kihívásaira megfelelően reagáló helyé válhasson. Az interaktív, tevékenységalapú, cselekvés- és tanulóközpontú módszerek gyökereit ugyanis, melyek mind a médiatudatosságot, mind fenntarthatóságra nevelést, mind a globális felelősségvállalást célzó nevelés elsődleges eszközeit, alapvető módszereit jelentik, Dewey átfogó nevelésfilozófiájában találhatjuk meg. Dewey nevelésfilozófiai elvei alapján az iskola kis társadalmi közösségként segítheti a fiatalok individuális képességeinek kibontakozását, egyúttal érzékeltetve tevékenységeik társadalmi összefüggéseit, a

társadalomban való aktív, cselekvő és tudatos részvételre ösztönözve.

A fenntarthatóságra nevelés, a globális nevelés és médianevelés pedagógiai célkitűzései és módszerei Dewey nevelésfilozófiája által inspirált módon válhatnak egységes elméletté, segítségül szolgálva a nevelés céljainak, módszereinek, átfogó szemléletének, az iskola társadalomban betöltött szerepének és feladatának újragondolásához a 21. század kihívásai közepette. Nevelésfilozófiája e megközelítésben talán soha nem volt aktuálisabb, mint ma, korunk társadalmi, gazdasági és ökológiai kihívásainak perspektívájában, és talán segítségünkre lehet az e kihívásokra adott megfelelő pedagógiai válaszok megtalálásában is.



## Felhasznált irodalom

Bourdieu, Pierre 1986. „The Forms of Capital”. In: Richardson John. G. (szerk.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood. New York.

Dewey, John 1899. *Lectures in the Philosophy of Education*. Southern Illinois University. USA.

Dewey, John 1912. *Az iskola és társadalom* (ford.: Dr. Ozorai Frigyes). Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai). Budapest.

Dewey, John 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan. New York.

Dewey, John 1976. *A nevelés jellege és folyamata*. (ford.: Molnár Magda). Tankönyvkiadó. Budapest.

Doba László 2018. *Fenntarthatóság és a 3-12 évesek fenntarthatóságra nevelése*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Szakmódszertani Tanszék. Kaposvár.

Illich, Ivan 1970. *Deschooling Society*. Harper and Row. New York.

M. Nádasi Mária 2003. *Projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Gondolat Kiadó. Budapest.

M. Nádasi Mária 2003b. *A projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör-ELTE BTK Neveléstudományi Intézet. Budapest.

Hegedűs Gábor – Szécsi Gábor – Mayer Ágnes - Zombori Béla 2002. *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola Tanárképző Főiskolai Kar. Kecskemét.

Mayer, Richard 2002. *Promise of Educational Psychology: Teaching for Meaningful Learning*. Merill. Washington.

Meyrovitz, Joshua 2005. „The Rise of Glocality: New Senses of Place and Identity in the Global Village”. In: Nyíri Kristóf (szerk.) *A Sense of Place: The Global and the Local in Mobile Communication*. Passagen Verlag. Vienna.

Nyíri Kristóf 2003. *Mobile Democracy: Essays on Society, Self and Politics*. Passagen Verlag. Vienna

Ong, Walter J. 1982. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Methuen. Routledge. London and -New York.

Réthy Endréné 2003. *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Rheingold, Howard 1993. *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. MIT Press. Cambridge.

Rheingold, Howard 2002. *Smarts Mobs*. Perseus. Cambridge.

Szécsi Gábor – Tóth I. János 2020. *Természet és felelősség. A környezeti etika és nevelés filozófiai alapjai.* Gondolat Kiadó. Budapest.

Szécsi Gábor 2013. *Közösségfogalom és nyelvi kommunikáció az információ korában.* Gondolat Kiadó. Budapest.

Szécsi Gábor 2016. *Média és társadalom az információ korában.* Akadémiai Kiadó. Budapest.

Szécsi Gábor 2020. *A történetekbe zárt elme - Adalékok a narrativitás filozófiájához.* Akadémiai Kiadó Zrt. Budapest.

Szemere Samu 1933. *Dewey neveléstana.* A „kisdednevelés” kiadója. Budapest.

Tagai Imre 1982. *John Dewey.* Kossuth Könyvkiadó. Budapest.

Tagai Imre 1982. *John Dewey.* Kossuth Könyvkiadó. Budapest.

Tönnies, Ferdinand 1983. *Közösség és társadalom.* (ford.: Berényi Gábor). Gondolat Kiadó. Budapest.

Varga Attila 2004. *A Magyarországi Ökoiskola Hálózat működése.* In: Albert Judit – Varga Attila (szerk.) *Lépések az ökoiskola felé.* Országos Közoktatási Intézet. Budapest.

Varga Attila 2006. *Tanulás a fenntarthatóságért.* Országos Közoktatási Intézet. Budapest.

William, Kilpatrick 1918. *The Project Method*. Teachers College, Columbia University. New York.

Elektronikus és internetes forrás:

A 2012-es kerettanterv.

[https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2012\\_nat](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2012_nat) (2022. október 23)

Európai Bizottság 2017. Vitaanyag a globalizáció előnyünkre fordításáról. Brüsszel.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0240&from=EN> (2022. október 26)

Kézirat. Eötvös Lóránd Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar. Budapest. p. 7, 10, 11. <URL:  
<http://vargaattila.ofi.hu/dokumentumtar>> (2022. június  
25.)

Varga Attila 2004. *A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai*. PhD-disszertáció:  
<https://docplayer.hu/15982563-A-kornyezeti-nevelas-pedagogiai-pszichologiai-alapjai.html> (2022. szeptember  
10.)

# **Major Tünde Kármén: A Gordon- módszer interiorizációjának mérése kvantitatív módszerrel**

**Measuring the interiorisation of the Gordon method  
using a quantitative method**

## **Absztrakt**

A tanulmány egy induktív vizsgálat kvantitatív mérésének eredményeit mutatja be. A középpontban Dr. Thomas Gordon vereségmentes konfliktusmegoldó modellje áll. A kevert módszerű kutatás ezen egysége arra keresi a választ, hogy az óvodában elsajátított problémamegoldó módszer képes-e belsővé válni a pedagógusok nevelő-oktató tevékenysége nyomán három-négy év alatt. Az elméleti szakaszban röviden bepillantást nyújt a konfliktus jelenségének értelmezésébe, típusainak sajátosságaiba, valamint a konfliktuskezelési stratégiák jellemzőibe. Ismerteti Gordon III. Módszerének elveit és eszközeit. A kérdőíves felmérés által pedig választ ad arra, hogy a 9-10 és a 13-15 éves gyermekek megnyilvánulásaiban felfedezhetők-e a köznevelési szintér első lépcsőfokának konfliktuskezelési szemléletei.

**Kulcsszavak:** konfliktus, konstruktív kimenetel, Gordon-módszer, kérdőíves mérés, iskoláskor

## **Abstract**

This paper presents the results of a quantitative measurement of an inductive study. The focus is on Dr Thomas Gordon's No-Lose Conflict Resolution model.

This unit of mixed-methods research seeks to answer the question of whether the problem-solving method learned in kindergarten can be internalised by teachers' teaching and educating over a period of three to four years. The theoretical portion provides a brief insight into the understanding of the phenomenon of conflicts, its types and the characteristics of conflict management strategies. It describes the principles and tools used by Gordon's III. Method. Through a questionnaire survey, we get answers to our questions of whether the conflict management attitudes of the first stage of the public education could be detected in the manifestations of children aged 9-10 and 13-15.

**Keywords:** conflict, constructive outcome, Gordon method, questionnaire survey, school age

### **Bevezetés:**

A konfliktus jelenségének és törvényszerűségeinek feltárása és elemzése a társadalomtudományok művelői körében nagy kihívás elé állítja a kutatókat. Az egyes meghatározások magukban hordozzák a megformáló tudósok egyéni szakterületéhez illeszkedő szakkifejezéseket, valamint a történeti korszakok eszmei áramlatának, társadalmi berendezkedésének sajátos jegyeit. A fogalomhoz rendelt konnotációk közös eleme az élet természetes velejáróként való értelmezés. Az „emberkénti eredményesség” (Gordon, 2020a:12) elérése így megköveteli az egyéntől a konstruktív kimenetelt eredményező stratégiák és módszerek ismeretét, alkalmazását.

## **A vizsgálat tárgya, célja:**

A tanulmány egy kevert módszerű empirikus kutatás<sup>7</sup> kvantitatív mérésének eredményeit mutatja be. Ez a fejezet röviden összefoglalja az induktív vizsgálat egészének legfőbb sajátosságait.

A kutatás kiindulópontját a konfliktusok megjelenésének természetessége adta. A vizsgálat célja a Gordon-módszer eredményességének mérése volt 3-7 éves gyermekek körében a köznevelési szintén. Három hipotézis fogalmazódott meg, amelyek közül a harmadik helyállóságának vizsgálatát mutatja be részletesen e tudományos írásmű.

Az első hipotézis értékelése, miszerint „...a gyermekek az első szociális közegbe lépéskor a győztes-győztes feleket produkáló problémamegoldó stratégia alkalmazására képtelenek a konfliktuskezelés során.”, a megfigyelés módszerével valósult meg. A terepkutatás alatt a kísérleti csoport gyermekei óvodás éveik alatt a Gordon-módszert sajátították el, a kontrollcsoport tagjai pedig egyéb konfliktuskezelési technikákat ismertek meg, vagyis nem volt nevelőtestület által rögzített módszer az

---

<sup>7</sup> A megfigyelés és a fókuszcsoporthozos interjú lebonyolításának lépéseiről, eredményeiről, és az ezekből levonható következtetésekről, amelyek teljessé teszik e tanulmány értelmezését is, az alábbi hivatkozás alatt informálódhat az olvasó: Major Tünde Kármén (2020) A vereségmentes konfliktusmegoldó módszer hatékonyságának mérése a köznevelési rendszer első színterén. In: Koncz István - Szova Ilona (2020 szerk.) *A 17 éves PEME XX. (E/2.) PhD-On-line Konferenciájának előadásai*. Budapest, Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület. 135-146.

intézményben. Mindkettő heterogén csoport volt a különböző életkorú gyermekek konfliktuskezelési szemléletének, stratégiájának és technikájának megfigyelhetősége érdekében. A kvalitatív módszer az óvodák esetében öt-öt alkalommal, ugyanazon szempontrendszer szerint, a reggeli irányított játéktevékenység ideje alatt, az adatok megfigyelési naplóban való rögzítésével vált teljessé.

A második kutatói feltételezés azt rögzítette, hogy a Gordon-módszer „...a leghatékonyabb konfliktuskezelési technika.”. A megfigyelésen túl egy fókuszcsoportos interjú segítette a hipotézis értékelését. Az adatközlők kiválasztásának legfőbb kritériuma a Gordon-módszer és az adott korosztály ismerete volt. Az interjú tartalmi szempontból tematikus, formai kötöttség szempontjából félig strukturált, módszertani kategóriában emocionalista, interakció tekintetében pedig fókuszcsoportos volt.

### **Problémafelvetés:**

A kutatás kezdetén felmerült továbbá az a kérdés, hogy az óvodában elsajátított problémamegoldó módszer a későbbi folyamatokat is befolyásolhatja-e? Képes-e olyannyira interiorizálódni Gordon III. Módszere, hogy egy másik közeg eltérő technikája ne írja felül azt?

### **A kutatás elméleti alappillére:**

A fejezetet kettő nagyobb egység alkotja. Az első rész röviden ismerteti a konfliktushoz rendelt konnotációkat, a jelenség alapvető típusait és fajtáit, valamint a konfliktuskezelési stratégiákat. A második szakasz a humanisztikus pszichológia egyik legnagyobb alakjának



problémamegoldó modelljét, a Gordon-módszert mutatja be.

A latin *conflictus* szóból eredeztetett konfliktus kifejezés értelmezését kutatva számtalan meghatározást találunk a szakirodalmakban. Ennek oka, hogy több tudományág is definiálta különböző szempontok figyelembevételével az eltérő vélekedések és érdekek ütközésének folyamatát. A különböző történelmi korszakokban más és más felfogások figyelhetőek meg a konfliktussal kapcsolatban. A megközelítések egyik csoportját a jelenség kapcsán a destruktív jellegű, bomlasztó, romboló hatású, félelmet és szorongást kiváltó értelmezés jellemzi. Ezt a felfogást az ókorig visszanyúlva megtalálhatjuk a filozófusok, pszichológusok és társadalomtudósok értelmezéseiben (például Arisztotelész, René Descartes). Ezzel szemben a másik nézőpontot képviselők lehetőségként tekintenek rá, a változások szükségszerű mozgatórugójaként, serkentő impulzusaként jelölik meg (például Carl Rogers, Goser Simmel, Morton Deutsch). A szélsőséges konnotációk mellett semleges viszonyulásokat is felfedezhetünk (például Sigmund Freud, Charles Darwin, Jonathan Sacks). (Strasser és Randolph, 2005)

A kutatás céljához igazodva szükségszerűvé vált a fogalom szűkebb értelmezése, a pszichológiai, a szociológiai és a pedagógiai megközelítés megismerése is. A pszichológia képviselői állapotként jelölik meg, amely két ambivalens cselekvési motiváció egyidejű fellépésekor keletkezik, és kellemetlen érzeteket is okozhat. A társadalom tudománya az emberi konfrontáció bármely formájaként azonosítja egyének vagy csoportok között, amely emocionális és/vagy szándékbeli érdekek ellentétéből fakad. A pedagógia tudományterületén a

konfliktus értelmezése annak komplexitása miatt nehéz feladat elé állítja a kutatókat. Konstruktív hatását kommunikációs szerepében, jelző-és eredményvizsgálati hatásában, a gyermekek hatékony megismerésében és a képességfejlesztő funkciójában látják. (Szekszárdi, 2002) A konfliktus konnotációinak áttekintése nyomán, legyen szó tágabb vagy szűkebb értelmezésről, minden esetben felfedezhető az élet természetes velejárójaként való megjelölés. (Strasser és Randolph, 2005)

A kiváltó okokat vizsgálva öt típusát különíti el a konfliktusnak a szakirodalom. Az *érdekkonfliktus* különböző értékek és szükségletek ütközése nyomán keletkezik. Ebben az esetben a versengő magatartás miatt a felek tényleges szembenállása jellemző. Az *értékkonfliktust* az értékrendszerek különbözősége, a személy saját értékeinek elfogadtatási igénye és módja váltja ki. A félreértések, pontatlan percepciók, erős érzelmek és sztereotípiák *kapcsolati konfliktust* generálhatnak. A *strukturális konfliktus* esetében a problémát a külső szabályozás különféle eltérései okozzák. Ha elmarad az információ közvetítése, vagy ezek értelmezése, értékelése egyénenként eltérő, akkor *információs eredetű konfliktus* alakulhat ki. (Boronkai, 2012)

A konfliktus fajtáinak meghatározásakor különböző szempontok érvényesülnek. A *konfliktus helyszíne* szerint beszélünk makrostrukturális és mikrostrukturális konfliktusról. Előbbi globális szinten, társadalmi viszonyrendszerben bontakozhat ki, utóbbi intraperszonális, interperszonális és intézményi szinten jelenhet meg. A *bekövetkezés indokoltsága* három fajtát hív életre: elkerülhető, kívánatos és elkerülhetetlen.

Utóbbi vészjósló volta ellenére az egyensúlyi állapot és a harmónia elérését szolgálja. *Relevancia alapján* megkülönböztetünk látszat, perem, központi és extrém konfliktusokat. A legrövidebb lefolyású, felszínen zajló fajtája a látszat, a leghosszabb és legintenzívebb az extrém konfliktus. A központi konfliktust a szubjektivitás jellemzi, a felek bevonódásának mértéke és az általuk érzékelt feloldási idő eltérő lehet. A perem konfliktus határozott időn belül kezelhető, időszakosan fellépő probléma. Az *intenzitás mértéke szerint* elkülöníthető nézeteltérés, összecsapás és végső összecsapás. A felsorolás szintet is jelöl, a legelső esetben még az adott szituáción belül feloldható a konfliktus, a partnerek közötti kapcsolat nem sérül. Az összecsapás már veszélyezteti a kötelék fennmaradását. A végső összecsapás esetében a probléma késői felismerése a felek közötti kapcsolat megszűnéséhez vezet. A *konfliktus következményei* alapján beszélhetünk konstruktív, vagyis építő, és destruktív, vagyis romboló jellegről. (Szekszárdi, 2002)

A szakirodalmak öt alapvető stratégiát különböztetnek meg. Az *elkerülést* választva az egyén elhatárolódik a történésektől, az érzelmi elmélyüléstől. Nem jellemzi sem önérvényesítés, sem együttműködés. A stratégia romboló jellege a tagadásban, az elfojtásban, a szorongás megjelenésében és a kapcsolat megszakadásában mutatkozik meg. Egy félreértésen alapuló probléma kezelésekor pozitív hatása is lehet. Az *alkalmazkodás* stratégiáját választva a cél a harmónia fenntartása lesz, a konfliktusban álló felek közül az egyik egyén lemond a saját szükségleteinek és érdekeinek érvényesítéséről. Ez megmutatkozhat kényszer általi vagy önzetlen

nagylelkűségből származó engedelmeskedésben is. Használata esetenként indokolt lehet (például tévedés esetén a hiba beismerését követően), de túlnyomórészt utálatot, iróniát, szabotárséget, vagy migrént válhat ki. Ha az egyik fél érdekeit a másik fél rovására kívánja érvényesíteni, akkor *versengésről* beszélünk. Jellemzője a manipulatív és destruktív eszközök használata. Eredményes kizárólag rövidtávon lehet, ez esetben is inkább válsághelyzetekben. A *kompromisszumkeresés* során az önérvényesítés és az együttműködés is megjelenik. A szavazás vagy alkudozás által az egyének szükségleteinek csak egy bizonyos része válik kielégíthetővé. Ha a megfelelő alternatíva megtalálása a cél, amely például időhiány miatt nem kivitelezhető a szituációban, akkor lehet előnyös az alkalmazása. A győztes-győztes végkimenetelt azonban csak az *együttműködéses problémamegoldás* eredményezheti. Ebben az esetben a szükségletek maradéktalan érvényesítését a kooperatív viselkedés, a probléma forrásának feltárása, valamint a tekintély-és hatalmi alapú eljárás teljes kizárása segíti elő. (Fodor és Kriskó, 2014)

Dr. Thomas Gordon értelmezésében a konfliktus folyamata semmilyen káros elemet nem tartalmaz, amennyiben nem a győztes-vesztes módszert alkalmazzák a felek annak feloldására. Nem az együttműködés ellentétéként azonosítja, sőt, őszinte megnyilvánulásával és természetesként való elfogadásával az egészséges kapcsolatok nélkülözhetetlen velejárójaként jelöli meg a jelenséget. (Gordon, 2020b) Úgy véli, hogy „A konfliktus mindig megmutatja a kapcsolat igazi arcát: ebben méretik meg egészsége, ebben a válságban gyengül vagy épp

erősödik, és ilyenkor keletkezhetnek tartós sérelmek, mardosó gyűlöletek és lelki sebek. A konfliktusok éket verhetnek a kapcsolatba, de tehetik még bensőségebb egységgé résztvevőit; a rombolásnak és az egyesítésnek a csíráit egyaránt magukban hordják; gyarapíthatják a „háborús fegyvertárat”, de hozhatnak mélyebb, kölcsönös megértést is.” (Gordon, 2020a:125-126).

Lényegi eleme a III. számmal jelölt módszernek az együttműködés. Célja a közös energiabefektetés által, hogy mindkét fél számára elfogadható megoldásra leljenek a felek. Kizárja a győzelem-vereség típusú hatalmi harcokat. Ebben az eljárásban az interakció szükségszerűségén van a hangsúly, amely a konfliktus maradéktalan feldolgozását teszi lehetővé. Irreleváns, hogy melyik személy javasolja a legjobb megoldást. A lényeges elem olyan alternatíva megtalálása, amely mindkét fél számára elfogadható. A III. Módszer érvényesítése során a résztvevők elégedettsége a fontos. Hozzájárul a kreativitás fejlődéséhez is az egyedi és a problémamegoldó megoldások megtalálása, létrehozása által. (Gordon, 2010)

A problémamegoldó folyamat sikerességének Gordon modelljében is vannak előfeltételei. Az elfogadás nyelve hozzásegíti a feleket ahhoz, hogy a kommunikációs folyamat gyógyító hatású legyen, konstruktív változást idézzon elő az egyénekben. A szeretet fejezhető ki vele a másik fél iránt. Mindez nyitottá teszi a beszélőt, felszabadítja őt, így őszintén, korlátok nélkül válik képessé érzéseinek és problémáinak kifejezésére. Arra serkenti ez a pozitív hatás, hogy önmaga kezdjen el gondolkodni problémájának lehetséges megoldásain, a fejlődés és a változás mivoltán. Olyan visszacsatolási

forma, amely a beszélő által közvetített gondolatok és érzelmek megértését tükrözi a hallgató részéről. (Gordon, 1999) Kiemelendő azonban, hogy a segítőképesség mértéke a kimondott szavak helyes megformálásának függvénye. Gordon (2020b) a *felesleges mentőövek dobásának* elkerülésére hívja fel a figyelmet, amely óhatatlanul is áldozati szerepbe kényszeríti a megsegített személyt. A segítőt kompetens illetővé avanzsálja, holott felesleges igyekezete alatt megfosztja partnerét a problémamegoldás lehetőségétől, amelyre tulajdonképpen ő maga is képes lenne, talán még jobban is, mint a másik fél. A közreműködő segítségnyújtással járulhat hozzá az egyén ahhoz, hogy ne ügyetlenséget közvetítsen partnerének a problémájának átvételével, hanem együtt, egyenrangú félként vegyen részt a konfliktuskezelés folyamatában.

A Gordon-módszer másik fontos alappillére az *én-üzenetek* közvetítése. Ezek hűen tükrözik a feladó szükségleteit, érzéseit, problémáit. Olyan ténymegállapítások, amelyek a kiváltott érzés közvetítésére szolgálnak, tehát önmagukban nem tartalmazzák a megoldást. Ennek a megtalálása hozzásegíti a fogadót a felelősségvállalásának és a problémamegoldó gondolkodásának a fejlődéséhez. Az érzelmek őszinte kifejezése pedig arra sarkallja, hogy a későbbi problémamegoldó folyamataiban hasonlóképpen e közlésformát válassza meg, amely pozitív interakciókat eredményez életében. Az én-üzenet nem okolja a másik felet akaratlagos károkozással, ezáltal kevésbé válik fenyegető hatásúvá. A közömbösséget figyelmességé alakítja. Az érzelmek őszinte kinyilvánítása viszont nagy bátorságot igényel a küldő részéről. Vállalja, hogy feltárja

emberi mivoltát, valóságos énjét közvetíti a beszélgetés során, ez pedig a bensőséges kapcsolat kialakítását és megőrzését segíti elő. (Gordon, 2020a)

A probléma tulajdonosának meghatározása szintén elengedhetetlen feltétele a módszer eredményes használatának. Ennek hiányában ugyanis a felek oda nem illő készségeket, eszközöket vehetnek igénybe. A felnőtt-gyermek kapcsolatban négyféle helyzetet különít el Gordon. Az elfogadható viselkedés sávján belül találhatóak a gyereknek van problémája és a nincs probléma esetek. Az elfogadás határvonala alatt pedig a felnőttnek van problémája és a nekünk van problémánk területek. Ha a gyermeknek van problémája, akkor a segítő készségek használata eredményezhet konstruktív kimenetelt. Megkülönböztetünk passzív (odafordulás, csend, biccentők, ajtónyitogatók) és aktív (értő figyelem) segítő eszközöket. A nincs probléma területen az én-üzenetek típusai közül helyet kapnak az önfeltáró én-üzenetek, az elismerő én-üzenetek és a bajmegelőző én-üzenetek, továbbá a környezetmódosítás eszközei. Ha a felnőtté a probléma, akkor a konfrontáló én-üzenet és az eszközváltás segítheti igényeinek érvényesítési folyamatát. Ha mindkettő fél érintett, akkor Gordon hatlépcsős modellje által érhető el az áhított győztes-győztes kimenetel. (Gordon, 2020a)

Összességében megállapítható tehát, hogy a III. Módszer az interakcióban résztvevő felek teljes együttműködésén alapszik. A konfliktust szükségszerű állapotnak tekinti, amely a kapcsolatokon belül az emberek testi és érzelmi állapotának megújulását szolgálja.

## **Hipotézis:**

Kutatói feltételezésem szerint az óvodában elsajátított problémamegoldó módszer képes olyannyira interiorizálódni 3-4 év alatt, hogy végigkísérje az egyént a személyiségfejlődése folyamán. Úgy vélem, a Gordon-módszer belsővé válása hosszútávon is segíti az eredményes problémamegoldást, a mindennapokban való boldogulást.

## **A kutatás korpusza:**

A vizsgálatban a Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Gyakorlóiskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Gyakorlóóvoda diákjai vettek részt. A választás azért erre az intézményre esett, mert az iskola tanulóinak túlnyomó része a Gyakorlóóvodából kerül ki, ahol tudatosan a Gordon-módszert alkalmazzák a pedagógusok.

Negyedik és nyolcadik évfolyamos diákok lettek felkérve a kérdőív kitöltésére. A kiválasztást az értelmi képességek, illetve az óvoda befejezésétől számított eltelt idő mértéke határozta meg. A negyedikesek olvasásmegértése már lehetővé teszi az írásos kikérdezés módszerének eredményes használatát. A különböző életkorú egyének vizsgálata pedig további konklúziók megfogalmazására ad lehetőséget. A nemek szerinti megoszlás a jelenlegi kutatás szempontjából nem volt releváns faktor.

Évfolyamonként három osztály diákjai töltötték ki a kérdőíveket. Negyedik évfolyamban összesen 72 fő, nyolcadik évfolyamban 60 fő. A 132 kérdőív mindegyike nem került kiértékelésre. Ennek oka a torzítás elkerülésében keresendő. Az oktatási intézmény előzetes felmérésre nem tudott lehetőséget biztosítani, így a kitöltők létszámának vizsgálat előtti meghatározására nem



volt lehetőség. A Gordon-módszert elsajátított gyermekek létszámáról tehát nem állt rendelkezésre pontos információ. Ennek eredményeként a negyedik évfolyamban 20 fő Gordon-módszert ismerő és 52 fő egyéb konfliktuskezelési technikát alkalmazó gyermek adott választ a kérdésekre, nyolcadik évfolyamban ez a létszám sorrendben 11 fő és 49 fő.

Az elemek számának azonossága rendkívül fontos a következtetések megfogalmazásának érvényessége miatt. A Gordon-módszert elsajátított gyermekek kérdőívei maradéktalanul a kiértékelendők kategóriájába lettek helyezve (31 darab), és ennek létszámához került igazításra az egyéb módszert megismerő adatközlők kérdőíveinek száma. Utóbbi kategória kapcsán véletlen kiválasztással lett biztosítva a megfelelő mennyiség, ezzel sikerült gátat szabni a tudatos vagy akaratlagos részlehajlásnak, a felvetések alátámasztását segítő kérdőívek kiemelésének. Összesen tehát 62 darab kérdőív kiértékelésére került sor.

### **A vizsgálat módszere:**

A hipotézis tartalma alapján a megkérdézéses vizsgálat standardizált formájára esett a választás. Az előzetes teendők ellátása során kérdéslista készült, amely alapján tesztkérdések lettek megfogalmazva. 19 kérdezői technikát és taktikát magában rejtő kérdéssor került megalkotásra. A kérdések nehézségi fokuk alapján évfolyam szerint lettek kategorizálva, így 14 kérdésből álló negyedik évfolyamos, és 17 kérdésből álló nyolcadik évfolyamos kérdőív jött létre. Ezt követően leszűkítésre kerültek a kérdésszámok. Ebben releváns szempont volt a kutatás céljának elérése mellett a gyermekek kognitív

képességeinek figyelembevétele is (például a figyelemkoncentráció mértéke).

A két évfolyam adatfelvételre szolgáló segédeszközének összeállítása során ugyanazon tartalmú kérdések lettek beépítve a kérdőívekbe. A nyolcadikosoké mindössze egy azonosításon alapuló kérdéssel bővült. A negyedik évfolyamos gyermekek kognitív képességeihez igazodva fontos volt a kérdések rövidítésével és egyszerűsítésével, valamint a választási lehetőségek számának csökkentésével a megértés elősegítése. A nyolcadik évfolyamosokkal ellentétben a 9-10 éves gyermekek számára az árnyalatnyi különbségek felfedezése még nehézséget okoz, így az attitűdök, vélemények mérése esetükben meghatározott ellentétpárookra lett építve.

A kérdőív három részre osztható. Mindkét évfolyamnál az első szakasz az adatközlő nemére, évfolyamára és óvodájára kérdez rá. Utóbbi a kiértékelés legfontosabb faktoraként nyilvánult meg a későbbiekben, hiszen szűrhetővé vált belőle az elsajátított problémamegoldó módszer. Az elsődleges szegmentációs ismérveket közvetítő kérdéseknél az első és második tényezőre kétkimenetelű zárt, a harmadikra nyitott válaszadási technika lett megválasztva.

A második egység a konfliktus értelmezésének és a konfliktuskezelési stratégiák használatának feltérképezésére ad lehetőséget. Egy nyitott kérdéssel indul, amelyet a negyedik évfolyamosok esetében öt, a nyolcadikosokéban hat kérdés követ. Ebből a válaszlehetőségek alapján kettő többkimenetelű zárt kérdés, három pedig skálás kérdés. A kérdésekre egyöntetűen igaz, hogy a gyermekek minden esetben csak egy választ jelölhettek meg. A skálás kérdések kapcsán

kettőnél egy szituáció leírásának értelmezését követően kellett megadniuk válaszukat az egyéneknek. Ebből a nyolcadik évfolyamosoknak Likert-skálán kellett értékelniük a történethez kapcsolódó konfliktuskezelési stratégiákat, míg a negyedik évfolyamosok szemantikus skálán adhattak választ ugyanazon szituációkra. A harmadik skálás kérdésnél szintén az előző kérdéstípusok érvényesülése figyelhető meg az évfolyamoknál. A nyolcadikosok kérdőívében a második egység záró kérdése egyetlen hagyományos kérdéstípusba sem sorolható be. Gyakorlatilag egy feladatként értelmezhető, amelyben a Gordon-módszer hatlépéses folyamatának lépcsőfokait kell párosítani a kitöltőknek a lejegyzett szituáció mondataival. Tulajdonképpen időrendi sorrendbe kell tenniük a cselekmény mozzanatait.

A harmadik szakasz kettő kérdésből áll, amely tartalmilag és formailag is megegyezett az évfolyamok mérőanyagában. Az első egy nyitott kérdés, amely saját élmény megosztására ad lehetőséget a válaszadóknak. A második egy kombinatív kérdés, ahol a kétkimenetelű zárt kérdést egy nyitott kérdés követi. Utóbbiban a választás több szempontú indoklására lettek felkérve a kitöltők.

A kutatás hagyományos papíralapú módszer formájában valósult meg. Az önkitöltős kérdőív személyesen lett eljuttatva a válaszadóknak. A lebonyolítást megelőzően fontos volt a kapcsolatfelvétel az intézményvezetővel, akinek a közreműködésével megteremtésre kerültek a kitöltés objektív feltételei. Az osztályfőnökök felkeresése a kérdőívek tanórán belüli kitöltését segítette elő. Ez az önálló kitöltést támogatta, ugyanis az egyéni munkaforma valószínűleg nem teljesebben volna ki, ha a kiosztást követően meghatározott idő múlva lettek volna

össze gyűjtve a mérőanyagok. Fenn állt volna ugyanis annak a veszélye, hogy a felek között megvitatásra kerülnek a kérdések, amelyek befolyásolhatták volna az eredményeket. A kérdőívek kiosztását megelőzően bemutatásra került a válaszadóknak a kutatás célja és tartalma, illetve rögzítve lettek a kiértékelhetőség szempontjai is. A kitöltés ideje alatt mellőzött volt a segítségnyújtás módszere, ezzel elkerülhetővé vált az eredmények direkt befolyásolása. A kiértékeléshez az adatok a Microsoft Excel program táblázatrendszerében kerültek összesítésre. A következtetések érvényességét diagramok támasztják alá. A nyitott kérdésekből nyert információk a számítógépes elemzést megelőzően prekonceptiók megalkotásával kódolásra kerültek.

### **Eredmények:**

A kvantitatív kutatás adatainak kiértékelése a negyedik és nyolcadik évfolyamosok kérdőív eredményeinek párhuzamos ismertetésével kerül bemutatásra. Ennek oka arra vezethető vissza, hogy a két mérőanyag kérdései, egy kivételével, tartalmukban azonosak voltak, csupán a kérdéstípusból fakadó válaszadási lehetőségek formájában tértek el. Az évfolyamokon belül a kérdőívek két csoportra lettek osztva. A kategorizálás szempontja az óvodában elsajátított problémamegoldó módszer volt. Ez alapján az egyik csoport a Gordon-módszert elsajátított, a másik pedig az egyéb problémamegoldó technikákban gyakorlatot szerző adatközlőket foglalja magába. A kérdéseket követően elsőként mindig a negyedik osztályosok eredményei lesznek prezentálva. Az átláthatóság érdekében a két évfolyamtól gyűjtött

információkat feldolgozó diagramok eltérő formai jegyekkel lettek felruházva.

*Mit jelent számodra a konfliktus fogalma? Milyen érzések jutnak róla eszedbe?*

Az első kérdés nyitott típusú volt. A válaszokból a jelenséghez rendelt konnotációk megismerése volt a cél.

A negyedik évfolyamosok közül az egyéb konfliktuskezelési technikát ismerő gyermekek kategóriájában a 20 kitöltő mindegyike negatív jelenségeként határozta meg konfliktust, egy adatközlő leírásában jelent meg a „jó is lehet” értelmezés. Mindegyik tartalmazta a „veszekedés” szót, vagy annak valamely szinonimáját. A legenyhébb érdeklődési formától egészen az agresszióig sorakoztattak fel magatartásformákat az adatközlők: „egyet nem értés”, „kiabálás”, „balhé”, „verekedés”, „bántalmazás”. Volt, aki „verseny”-ként, vagy „csúfolódás”-ként jelölte meg, míg más a „nagyképűség” tulajdonságot társította hozzá. Számptalan negatív érzés volt fellelhető a válaszokban: „szomorúság”, „harag”, „mérge”, „durcás”. Gyakori kifejezésforma volt a „rossz érzés”, a kérdőíveknek több mint a felében a kapcsolatok megszakadását is lejegyezték a gyermekek („...nagy balhé lesz, és az emberek nem lesznek barátok.”). Az egyik válaszadó úgy véli, hogy konfliktusról akkor beszélünk, „...ha rossz tulajdonságok jönnek fel belőlünk.”. Összességében tehát e kategória adatközlői destruktív hatásúnak vélik a konfliktust: „Az az érzés, amikor veszekedünk, nem jól esik, és gombócot érzek a torkomban.”.

A 9-10 éves korosztály másik csoportja a Gordon-módszert alkalmazó óvodák gyermekei, akik közül 6

egyén pozitív értelmezést is társított a jelenséghez. Kiemelendők a „megbocsátás”, a „bizalom”, a „megértés” és a „szeretet” kifejezések, amelyek a későbbiekben következtetések megfogalmazására adnak lehetőséget. A negatív konnotációt hozzárendelő kitöltők válaszaiban az előző kategória során feltüntetett „veszekedés” kifejezés szintén fellelhető, de csak egyetlen kérdőívben fordul elő tettegességi formája („támadni kell”), minden más esetben a „civakodást”, vagyis a verbális érdeklődés szintjét jelölik meg a kitöltők. Megjelenik a lelkiismeret-furdalás érzése is.

A negyedik évfolyamosok jellemzően tömondatokban adtak választ a kérdésekre. Előszeretettel fogalmaztak meg személyes élményeket („...mint amikor a nagynéném és a mamám veszekednek.”).

A nyolcadik osztályosok egyéb konfliktuskezelési technikát alkalmazó tanulóinak csoportjában az egyének egyöntetűen negatív értelmezéseket fogalmaztak meg. A negyedik évfolyamosok e kategóriájához hasonlóan előszeretettel jegyezték le a „veszekedés” szót, új kifejezésként jelent meg az „összetűzés” és a „vita”. Megfogalmazásukban túlnyomórészt megjelölik a résztvevőket is („Két vagy több ember...”), de egyikük sem hoz konkrét példát az alsó tagozatos diákokkal ellentétben. A jelenséget kísérő érzelmek és magatartásformák közül felsorolásaikban általánosságban megjelenik a „feszültség”, a „harag”, a „gyűlölet”, a „megbélyegzés”, a „rosszindulatúság”, az „undokság”, a „kíméletlenség”, a „csalódottság” és a „szükségtelennek érzem magam” tartalmak, jól tükrözi e kategória adatközlőinek véleményét az egyik kitöltő válasza: „Nem jó a konfliktus, csak dühöt gerjeszt.”.

A 13-15 évesek Gordon-módszert elsajátított kategóriájának diákjai nem gondolkodtak szélsőséges hatásokban, megfogalmazásaikban „nézeteltérés”-ként értelmezik a jelenséget. Nem érezhető ki válaszaikból a feltétlenül bekövetkező destruktív hatás, mint az azonos életkorúak másik csoportja esetén. Hitelesen szemlélteti a következő példa az ebbe a kategóriába tartozó adatközlők konfliktushoz társított jelentéstartalmát: *„A konfliktus az egy két ember között lévő pillanatnyi vagy éppen hosszadalmas ellentét. Ezek általában negatívummal kezdődnek, de eredménye változó lehet.”* A negatív érzések elé az „esetleg”, „néha”, „inkább kisebb” szavakat illesztették, amelyek szintén csökkentik a negatív értelmezés mértékét.

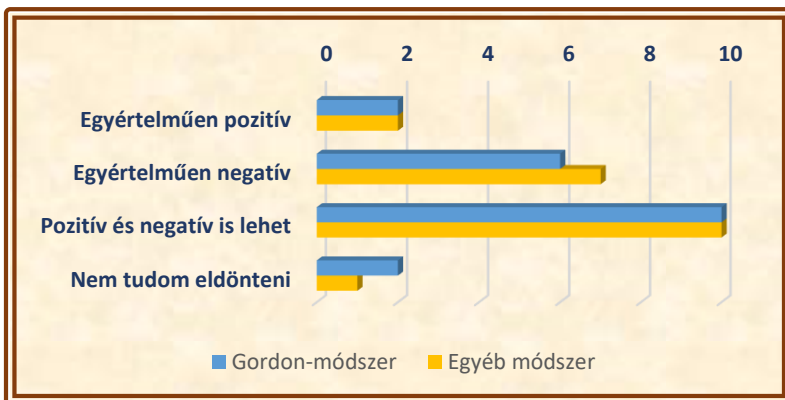
A nyolcadik évfolyamosok átlagosan két összetett mondatban válaszoltak a kérdésre. Megközelítésük objektív volt, leírásaikban törekedtek egy definíció megalkotására.

*Mit gondolsz, a konfliktusnak milyen hatása lehet két ember kapcsolatára?*

Ezzel a többkimenetelű zárt kérdéssel tulajdonképpen az előző megfogalmazások pontosítása lett célul kitűzve. Mindkettő korosztály esetében megfigyelhető volt, hogy választásuk túlnyomórészt igazodott a lejegyzett értelmezésükhöz.

A negyedik évfolyamosok két csoportjának eredményei között nem fedezhető fel szignifikáns eltérés. Az 1. ábráról leolvasható, hogy a Gordon-módszert elsajátított és nem elsajátított egyének azonos számban minősítették egyszerre pozitív és negatív hatásúnak a jelenséget. A két

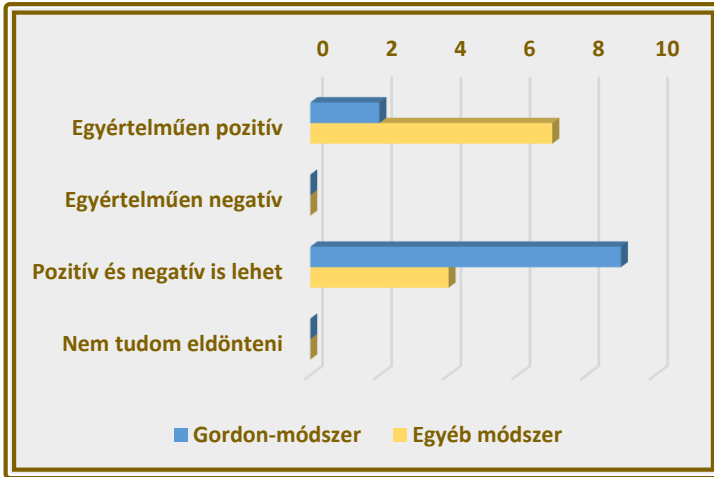
szélsőséges hatás közül a negatív kimenetelt nagyobb arányban jelölték meg az adatközlők, mint a pozitívat.



1. ábra: A konfliktusok hatása a kapcsolatokra (4. évfolyam)

A 13-14 évesek közül egyik adatközlő sem zárkózott el a véleménynyilvánítástól a „*Nem tudom eldönteni*” válaszlehetőség jelölésével. Itt megfigyelhető a két csoport tanulóinak értelmezésbeli különbsége. A 2. diagram bemutatja, hogy a Gordon-módszert elsajátított diákok 81%-a egyszerre tartja pozitív és negatív hatásúnak a konfliktust, míg az egyéb technikát megismerő gyermekeknek csak a 36%-a vélekedik így erről, a maradék 64% egyértelműen negatív jelenséggént jelöli meg.



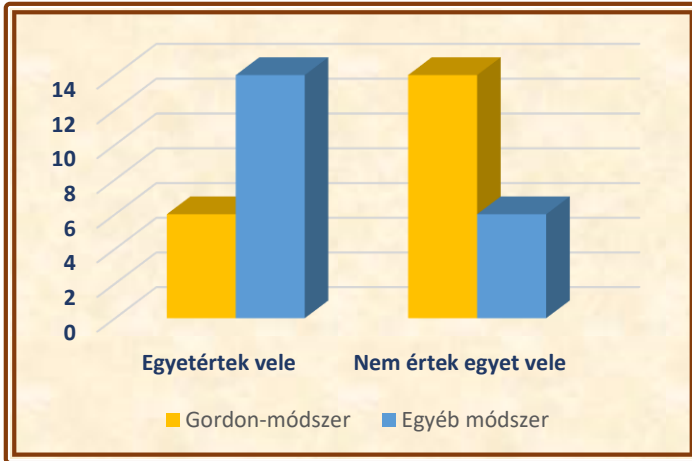


2. ábra: A konfliktusok hatása a kapcsolatokra (8. évfolyam)

*Kérlek, értékelj az alábbi skálán Zsoltika válaszát!*

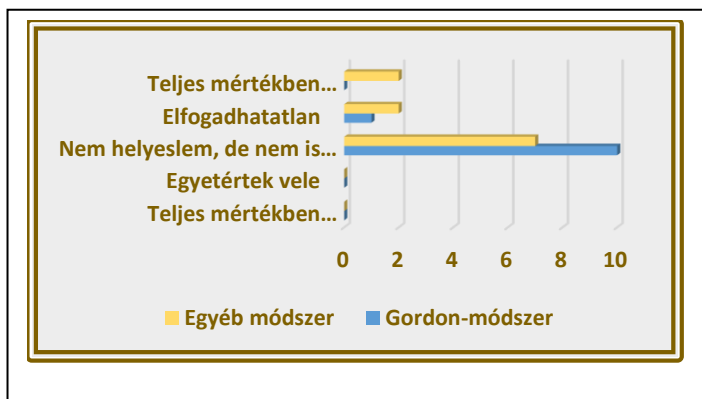
Ebben a kérdésben a két évfolyam eltérő intervallumskálán jelölhette meg válaszát. A szituáció leírása úgy lett létrehozva, hogy a választás kifejezze, a kitöltők alkalmazzák-e az elkerülő stratégiát, vállalják-e a konfliktusokat. Mivel a kérdéshez nem került társításra a választás okát feltáró nyitott kérdés, ezért nem terjedt ki az adatközlőket jellemző egyéb stratégiák felmérésére.

A negyedik évfolyamosok két csoportjának adatai szignifikáns eltéréseket mutatnak. A két módszer szerinti kategóriák gyermekei ugyanolyan eloszlásban válaszoltak a feltett kérdésre (30-70%-os arány), de pontosan ellenkezőleg. Ezt a 3. ábra mutatja.



3. ábra: Elkerülő stratégia alkalmazása (4. évfolyam)

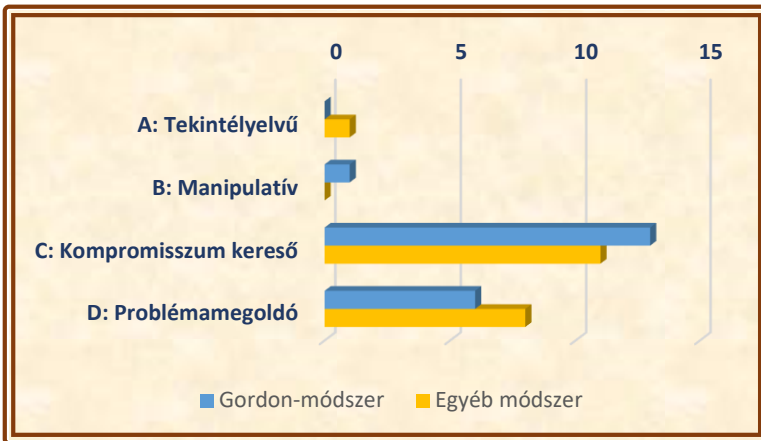
Ezzel ellentétben a nyolcadik osztályosok esetében a minta nem mutat nagy eltérést. Mindkét csoport diákjai a köztes megoldást választották legnagyobb számban. Egyik csoport sem jelölte az egyetértés bármely mértékét a Likert-skálán, amennyiben elmozdultak valamely véglet irányába, akkor is az elkerülő stratégia elutasítását jelölték meg. Mindazonáltal, ahogy a 4. diagram is mutatja, ez kevésbé jellemezte a válaszadókat.



4. ábra: Elkerülő stratégia alkalmazása (8. évfolyam)  
Te mit válaszolnál az anyuka helyében?

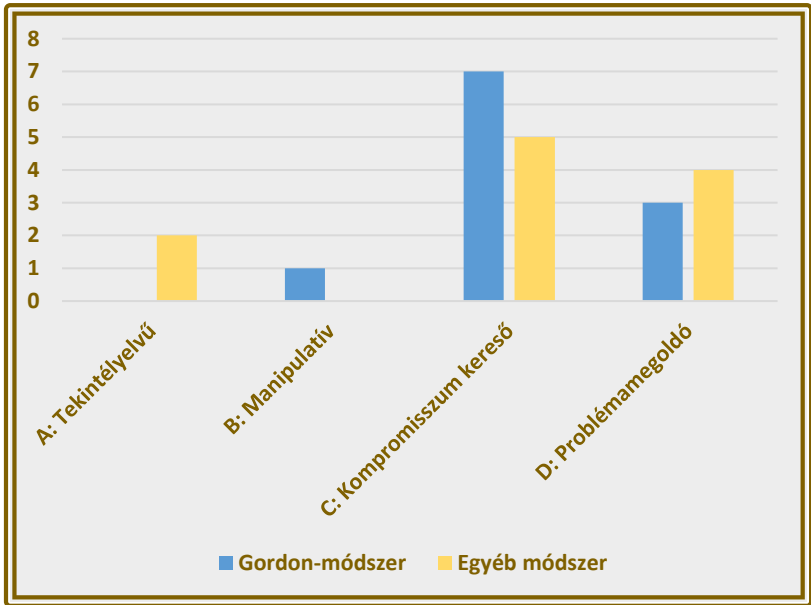
Ez a kérdés az előzőhöz kapcsolódik, további konfliktuskezelési stratégiákat sorakoztat fel, amelyeket szintén szituációba ágyaz. A választható mondatok az egyes stratégiák jellemzőinek függvényében lettek megalkotva.

A többkimenetelű zárt kérdés során a negyedik évfolyamosok mindkét csoportjára jellemző, hogy nagy arányban jelölték meg a kompromisszumkereső, illetve a problémamegoldó stratégiát tükröző válaszokat, utóbbit a Gordon-módszert elsajátított és nem elsajátított diákok is kisebb létszámban, mint az előzőt. Az 5. ábráról leolvasható, hogy a tekintélyelvű és a manipulatív stratégia nem jellemző az adatközlőkre.



5. ábra: Konfliktuskezelési stratégiák (4. évfolyam)

A 13-14 éves korosztály hasonló eredményeket produkált. Az ő esetükben is mindkét kategória diákjainak több mint a fele a C és a D konfliktuskezelési stratégiát választotta. A Gordon-módszert elsajátított diákok itt is kisebb létszámban jelölték meg a problémamegoldó stratégiát, akárcsak a negyedik évfolyamosok e csoportja, de az eltérés nem tekinthető szignifikánsnak. Ezt igazolja a 6. ábra is.



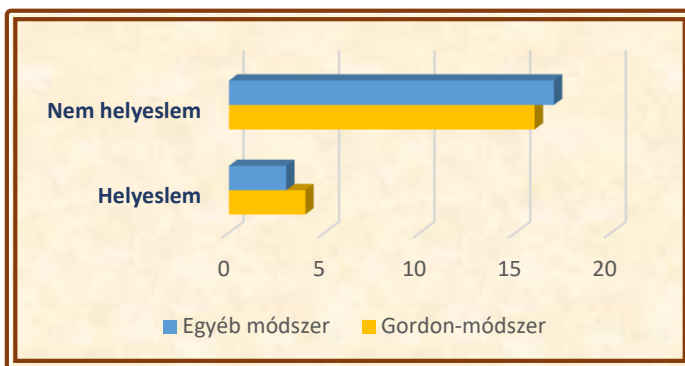
6. ábra: Konfliktuskezelési stratégiák (8. évfolyam)

*Értékeld a történethez kapcsolódó reakciókat!*

E kérdés ismét minősítésre kérte fel az évfolyamok adatközlőit a lejegyzett szituációhoz társított mondatok értékelésével. Az előzőhöz hasonlóan a negyedikesek szemantikus skálán, a nyolcadikosok Likert-skálán jelölhették meg véleményüket. Annak a feltárása volt a cél, hogy a kitöltők a mindennapok során a 12 közléssorompó egyes típusait milyen mértékben alkalmazzák.

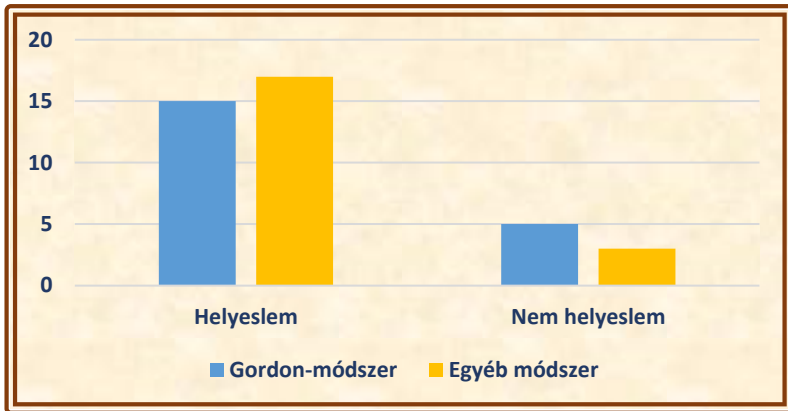
A 9-10 évesek kérdőíveinek kiértékelésével a következő eredmények születtek. A Gordon-módszert elsajátított

gyermekek közül 16 fő vetette el a „*parancsol, utasít, irányít*” típusú mondat alkalmazását, az egyéb technikát használók csoportja szintén nagy létszámban helytelenítette ezt. Az adatokat a 7. ábra foglalja össze.



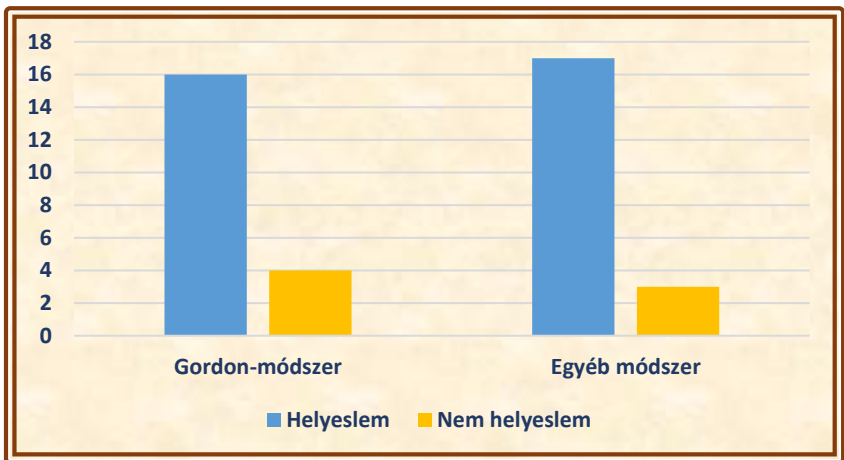
7. ábra: A 12 közléssorompó – *parancsol, utasít, irányít* (4. évfolyam)

A „*moralizál, prédikál*” típust mindkét csoport diákjai kimagasló létszámban helyeselték. A pontos adatok a 8. ábráról olvashatóak le.



8. ábra: A 12 közléssorompó – moralizál, prédikál (4. évfolyam)

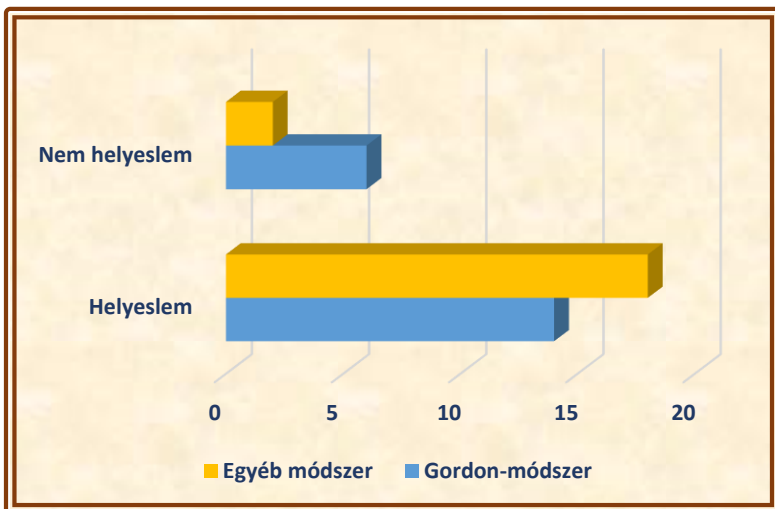
A következő közléssorompó-típus alkalmazása az adatok alapján szintén nagyon gyakori a válaszadók körében, ezt a „helyeslem” és a „nem helyeslem” válaszadási lehetőségek közötti nagy eltérés mutatja a 9. diagramon.



9. ábra: A 12 közléssorompó – tanácsot, megoldást ad (4. évfolyam)

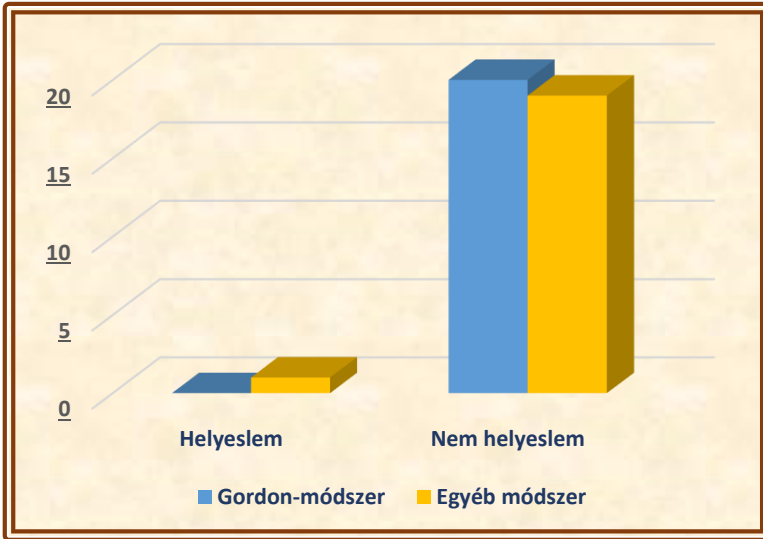
A következő mondat az elfogadás nyelvének kritériumai alapján fogalmazódott meg, a felsorolásban ennek a választása eredményezte volna a konfliktus eredményes feloldását. Mindkét csoport diákjainak több mint a fele helyeselte ennek a mondatnak az alkalmazását. A Gordon-módszert elsajátítottak közül 14 fő, az egyéb technikát megismerő gyermekek közül pedig 18 fő jelölte meg a problémamegoldó választ alkalmasnak, amelyet a 10. ábra is mutat.





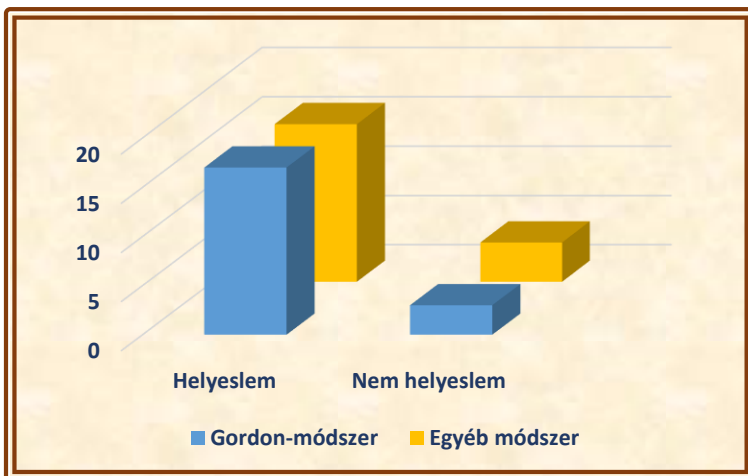
10. ábra: Az elfogadás nyelve (4. évfolyam)

A „*minősít, vádol, kritizál*” jelentéstartalommal bíró mondat alkalmazásának helyességét a Gordon-módszert elsajátított gyermekek 100%-ban elutasították, szignifikáns eltérés nem mutatkozik az egyéb módszert használó gyermekek csoportjához viszonyítva, ahogy ez a 11. ábráról is leolvasható.



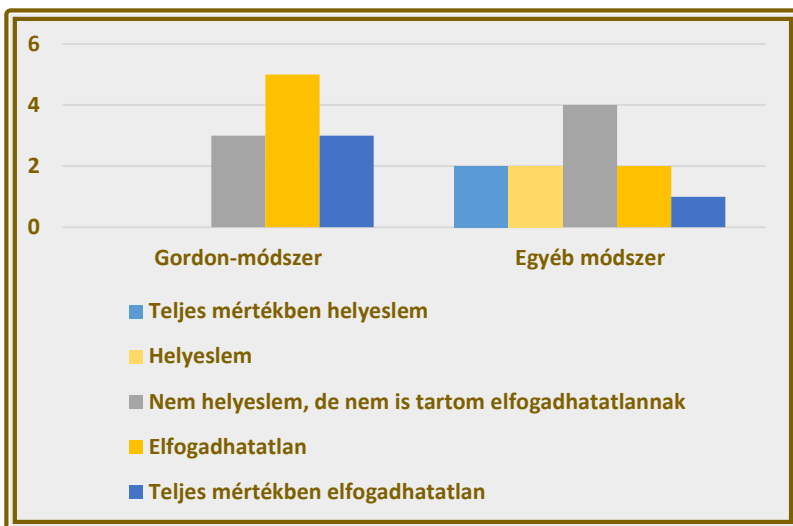
*11. ábra: A 12 közléssorompó – minősít, vádol, kritizál  
(4. évfolyam)*

A problémamegoldó folyamat eredményességét gátló üzenetek utolsó típusaként az együttérzés és sajnálat kinyilvánításának formája került beemelésbe a mérőanyagba. A 12. ábra bemutatja, hogy a Gordon-módszert elsajátított gyermekek közül 17 fő, az egyéb módszert alkalmazók közül 16 fő helyeselte ezek használatát.



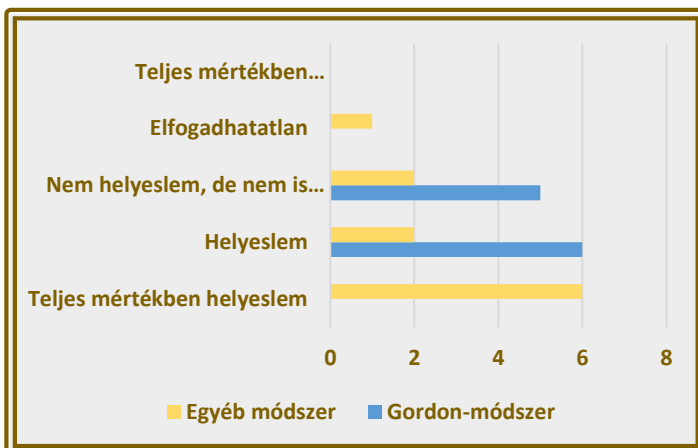
12. ábra: A 12 közléssorompó – sajnál, együtt érez (4. évfolyam)

A nyolcadik évfolyamosok minősítései a következőképpen alakultak az intervallumskálákon ugyanazon szituáció értelmezését követően. A Gordon-módszert elsajátított gyermekek csoportjából egy fő sem jelölte meg a „teljes mértékben helyeslem” és a „helyeslem” válaszokat az egyéb technikát alkalmazó diákokkal szemben. A 3 fő köztes minősítése a kitöltőknek csupán a 27%-át teszi ki ennél a csoportnál, így elmondható, hogy a Gordon-módszert elsajátított adatközlőket e közléssorompó használatának elvetése jellemzi. Az egyéb technikát ismerők a különböző válaszok esetében közel azonos mennyiségű jelölést tettek. Ezt is prezentálja a 13. diagram.



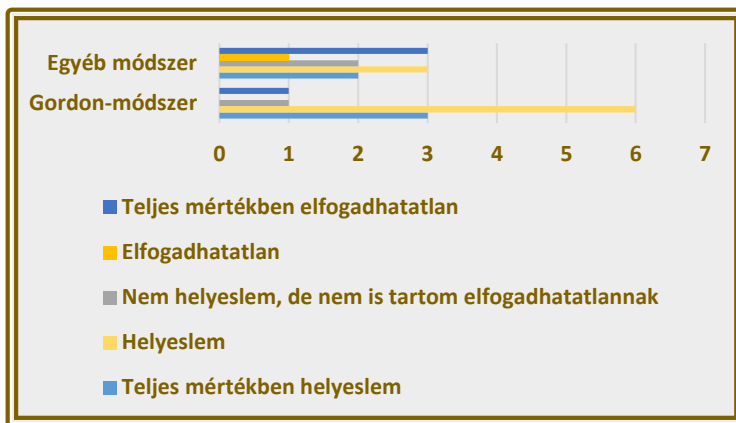
13. ábra: A 12 közléssorompó – parancsol, utasít, irányít (8. évfolyam)

A „*moralizál, prédikál*” jelentéstartalmú mondat a nyolcadik osztályosoknál is a gyakori alkalmazást mutatja a kitöltők körében, hiszen mindkét csoport nagy létszámban helyeselte ezt a reakciót az anyuka részéről. Lényegi eltérés mutatkozik a Gordon-módszert ismerő és nem ismerő kategória gyermekeinek válaszai között. Míg a hatlépcsős problémamegoldó technikát elsajátított diákok közül egy fő sem jelölte meg a „*teljes mértékben elfogadom*” választ, addig az egyéb technikát alkalmazók közül 6 fő is ennek a számát karikázta be. A további eltérések a 14. ábráról olvashatóak le.



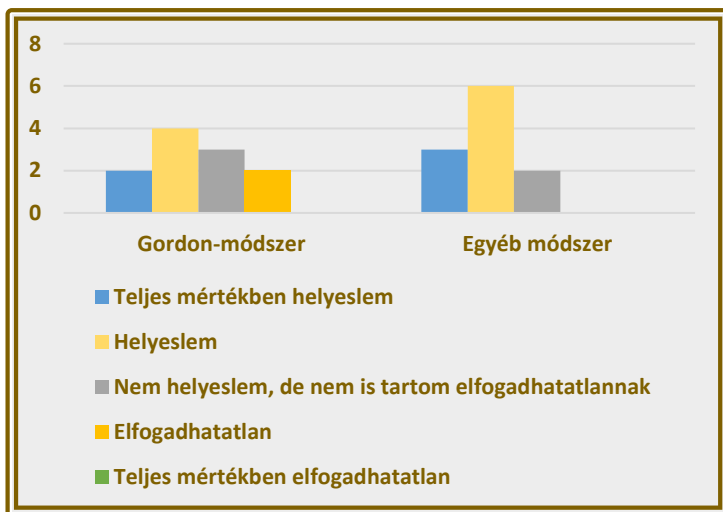
14. ábra: A 12 közléssorompó – moralizál, prédikál (8. évfolyam)

Változatos képet mutat a minta a „tanácsot, megoldást ad” mondat értékelésekor. A Gordon-módszert elsajátított diákok nagyobb számban jelölték meg a „teljes mértékben helyeslem” és a „helyeslem” válaszokat, mint az egyéb technikát elsajátított gyermekek. Ezt szemlélteti a 15. ábra.



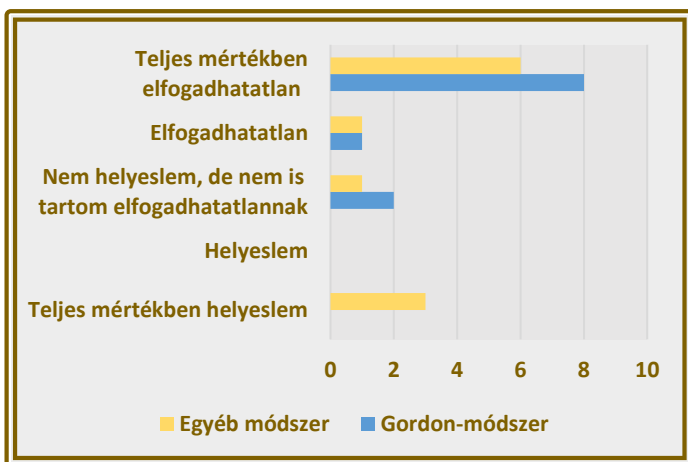
15. ábra: A 12 közléssorompó – tanácsot, megoldást ad (8. évfolyam)

Az „elfogadás nyelvét” tükröző mondat alkalmazásában az egyéb technikát elsajátított gyermekek pozitívabb eredményeket produkáltak, mint a Gordon-módszert elsajátítottak csoportjának diákjai. Való igaz, hogy utóbbi kategória gyermekei közül is csak 2 fő vetette el ennek a használatát, ugyanakkor az elfogadhatóság mértékét kifejező válaszokat megfigyelve a 16. ábráról leolvasható, hogy arányosabban oszlanak el az adatközlői jelölések ennél a csoportnál, mint az egyéb technikát megismerteknél, akik határozottabban mozdultak el a hatékonyságot elősegítő mondat helyesnek való megítélése felé.



16. ábra: Az elfogadás nyelve (8. évfolyam)

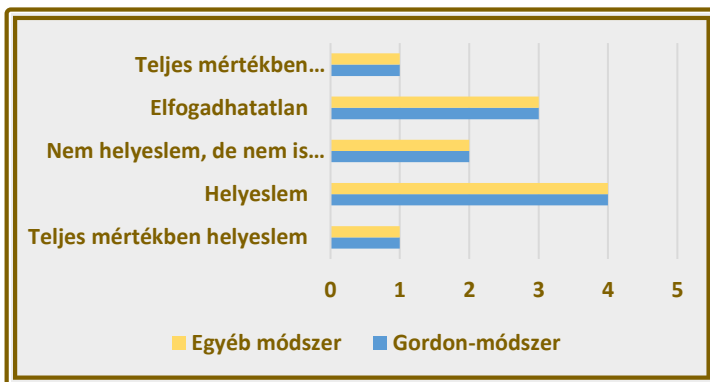
A „minősít, vádol, kritizál” jelentést közvetítő mondat során lényegi eltérés abban mutatkozik meg a két csoport között, hogy az egyéb technikát megismerő adatközlők közül 3 fő bekarikázta a „teljes mértékben helyeslem” válasz számát, ellentétben a Gordon-módszert elsajátított gyermekek csoportjába tartozó kitöltőkkel. Ennek a közléssorompónak a minősítését mutatja be a 17. ábra a két csoport diákjainak válaszai nyomán.



17. ábra: A 12 közléssorompó – minősít, vádol, kritizál (8. évfolyam)

Az utolsó mondat a „sajnálát, együttérzés” kifejezésének értékeléséről ad képet az adatközlők szubjektív véleménye nyomán. A minta teljes egyezést mutat a Gordon-módszert elsajátított és nem elsajátított diákok csoportjaiba tartozó kitöltők minősítései nyomán. Ezt szemlélteti a 18. ábra.





18. ábra: A 12 közléssorompó – sajnál, együtt érez (8. évfolyam)

*Kérlek, értékelj a következő tényezőket az alapján, hogy mennyire lehetnek fontosak a konfliktus sikeres feloldásának folyamatában!*

E minősítő kérdésben különböző tényezők lettek felsorolva a mérőanyagokban. Ezek közül a „megoldom a problémáját”, a „nagyon közel lépek hozzá”, a „kifejezem a sajnálatomat, együttérzésemet” és az „elteelem a figyelmét a dologról” cselekvésformák jelennek meg gátló elemként a konfliktusmegoldás folyamatában. A következőkben az kerül bemutatásra, hogy az egyes évfolyamok adatközlői milyen mértékben ismerték fel az adott tényezők fontosságát.

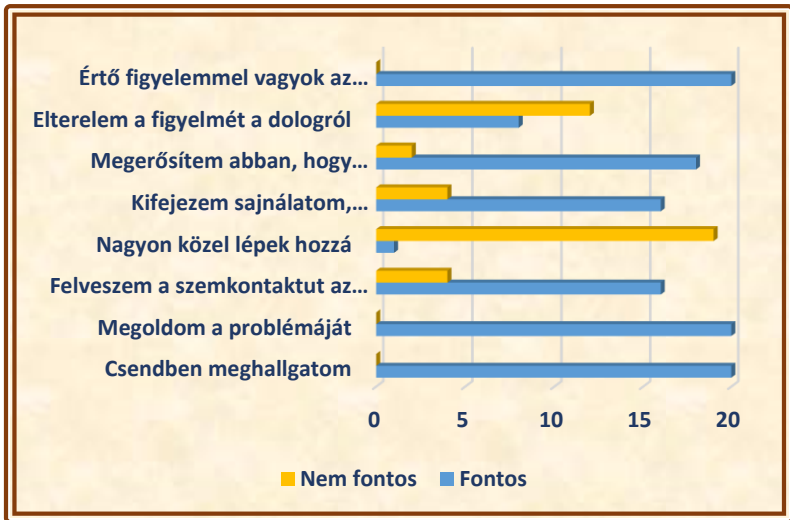
A negyedik évfolyamosok Gordon-csoportjának adatközlői teljes létszámban megjelölték a „csendben

*meghallgatom*” tényezőt fontos elemként, amely valóban az öt odafigyelési módszer egyike. Kimagasló még az „*értő figyelem*” releváns tényezőként való értelmezése, illetve az „*egyszerű megerősítések*” szükségességét kifejező 15 adatközlői jelölés is, amelyek valóban előfeltételei a sikeres konfliktusfeloldásnak. Tévesen jelölték meg azonban a „*megoldom a problémáját*” és a „*kifejezem sajnálatomat, együttérzésemet*” tényezőket, mindkettő esetben 19 fő vélte fontosnak ezeket. A további eredmények a 19. ábráról olvashatóak le.



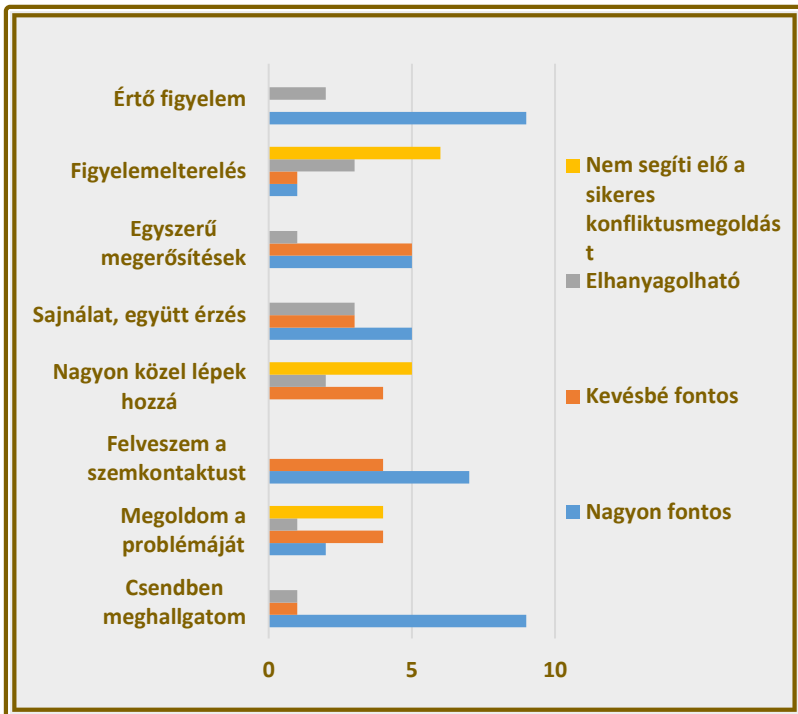
19. ábra: Tényezők a konfliktusmegoldás folyamatában – a Gordon-módszer ismeretében (4. évfolyam)

Az egyéb technikát elsajátított gyermekek csoportján belül két elem esetében mutatkozik nagyobb eltérés a Gordon-módszert elsajátított diákok válaszaihoz képest, de ezek alapján nem vonható le lényegi különbség a két csoport adatközlőinek tulajdonságai kapcsán. A 20. ábra mutatja be az egyéb technikát alkalmazó kitöltők eredményeit.

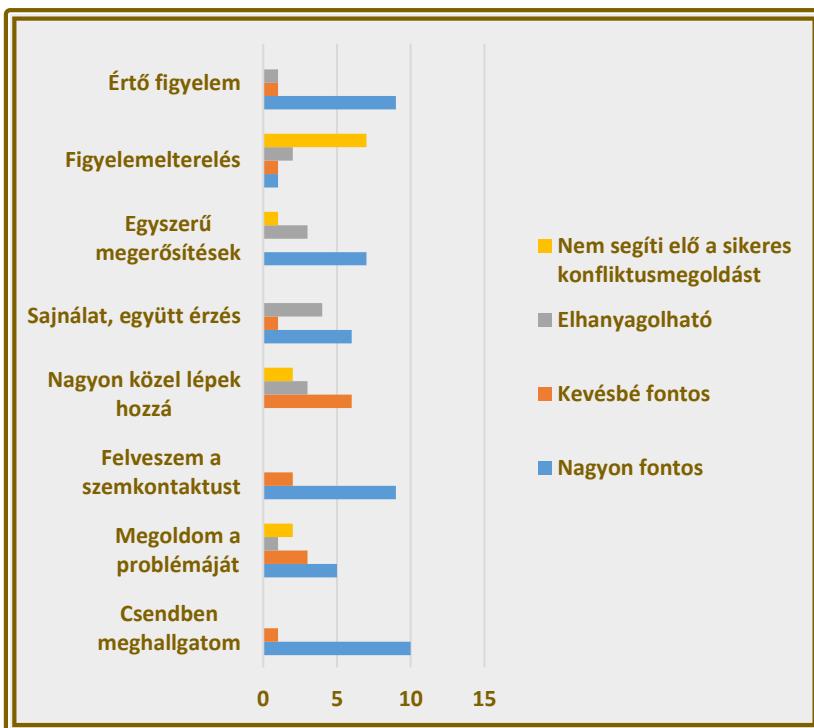


20. ábra: Tényezők a konfliktusmegoldás folyamatában – egyéb módszer ismeretében (4. évfolyam)

A nyolcadik osztályosok két csoportjának eredményei, a minták változatossága ellenére, nem mutatnak lényeges eltéréseket az egyes tényezők minősítése során. A 21. és a 22. ábráról leolvasható az értékelések hasonlósága, illetve bizonyos gátló tényezők (például a „kifejezem a sajnálatomat, együttérzésemet”) fontosságának helytelen felülértékelése.



21. ábra: Tényezők a konfliktusmegoldás folyamatában – a Gordon-módszer ismeretében (8. évfolyam)



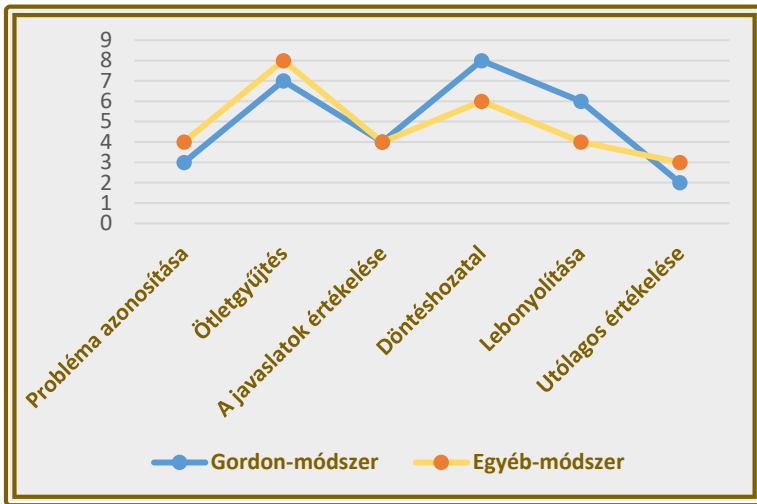
22. ábra: Tényezők a konfliktusmegoldás folyamatában – egyéb módszer ismeretében (8. évfolyam)

*Az alábbiakban arra vagyok kíváncsi, hogy milyen mértékben tudod azonosítani a Gordon-féle konfliktuskezelés folyamatának lépéseit.*

Az előzőleg feltüntetett kérdés kizárólag a nyolcadik évfolyamosok mérőanyagában található meg. Célja az egyes lépcsőfokok érvényesülésének felmérése volt, vagyis annak feltérképezése, hogy a kitöltők problémamegoldó folyamatában mely szakaszok jelennek

meg, illetve ezek tartalmát mennyire tudatosan formálják a hatlépcsős folyamat egyes egységeinek szükséges elemeihez.

A Gordon-módszert elsajátított és nem elsajátított gyermeki csoportok egyetlen adatközlőjének sem sikerült minden mondatot a megfelelő szakaszban elhelyeznie. A két kategória kitöltőinek eredménye közel azonos, amelyet a 23. ábra is szemléltet. A problémamegoldó folyamat 2. és 4. lépcsőfokának tartalmát mindkét csoport esetében a kitöltőknek több mint a fele jól értelmezte, és megtalálta az ezt közvetítő példamondatot is. A 3. szakasz megjelölésénél azonos eredményeket produkáltak a csoportok, a legkevesebb pontos beazonosítás a 6. lépcsőfok esetében történt meg.



23. ábra: A hatlépcsős problémamegoldó folyamat (8. évfolyam)

*Kérlek, most idézz fel magadban a közelmúltból egy olyan eseményt, amely során konfliktusod volt egy személlyel. Írd le vázlatosan a pontozott vonalra a szituációt! Fogalmazd meg, milyen érzéseket váltott ez ki belőled, hogyan végződött a folyamat!*

Ez a nyitott kérdés, az adatközlők személyes élményei nyomán, felmérhetővé tette, hogy az egyes korosztályok képviselői a mindennapokban kikkel kerülnek legtöbbször összetűzésbe, milyen témában jelentkeznek leggyakrabban konfliktusaik, milyen terjedelmű ezeknek a lefolyása, illetve milyen stratégiákat, technikákat alkalmaznak a problémamegoldó folyamataikban.

A 9-10 évesek mérőanyagában az egyéb technikát megismerő adatközlők esetében a konfliktuspartnernek személye változatos mintát mutat. Közel azonos számban jelölték meg a gyermekek a szülőket, a testvéreket és a barátokat. A kitöltők kétharmada olyan problémát jegyzett le, amely a személyes tárgyak megosztásából fakadt. A fennmaradó egyharmad adatközlőnek az iskolai feladatok ellátása során és egyéb kategóriába („...a táborban azt kellett eldönteni, hogy ki fűrödjön először.”, „...kinél legyen a távirányító...”) sorolható szituációkban jelentkezett nézeteltérése konfliktuspartnerével. Ebben a csoportban a gyermekeknek közel a fele az alkalmazkodó stratégiát választotta meg, másik részük pedig, hosszabb hallgatást követően, a probléma megoldása nélkül lépett túl a konfliktuson. Ezek a diákok lejegyezték, hogy „rosszul esett” nekik a dolog, de „másnap” már újra beszéltek, mintha semmi se történt volna. Baráti összeütközés esetén minden kitöltőt ez a hosszabb ideig „nem beszéltünk” magatartás jellemez. A szülő és testvér konfliktus esetében azonban, a tekintélyalapú módszer alkalmazása miatt, az azonnali behódolás jelenik meg.

A Gordon-módszert alkalmazó óvodákból kikerülő diákok leírásaiban az előző csoport adatközlőhöz viszonyítva lényegi eltérés mutatkozott a megoldás folyamatának megjelölésében. Ezek a tanulók nemcsak azt jegyezték le, hogy kibékültek, hanem az ezt megelőző cselekvésformákat és az utólagos érzéseiket is: „Jó érzés, hogy kiadhattam magamból, amit érzek.”, „Úgy oldottuk meg, hogy megbeszéltük.”, „...én meghalgattam, utána ő is meghalgatott engem, és végül engetem neki, hogy nyaloka legyen, monta köszöni következő alkalommal jégkrém lesz és kezet ráztunk.”, „...megbeszéltük, hogy



*min veszünk össze.”, „És rájöttünk, hogy egyikőnknek se volt igaza, Így kibékültünk. Nekem jó érzés volt, mert így nem kellett úgy lefeküdnöm, hogy nem békültem ki vele.”.* Az való igaz, hogy ezeknél a gyermekeknél is megjelenik első reakcióként a kiabálás és a veszekedés, de jellemző rájuk, hogy a *„végén mind a ketten bocsánatot kértünk.”.* Témában hasonló szituációkat jegyeztek le a másik csoport kitöltőivel (*„...rosszul rúgtam a labdát, és neki ment az ablaknak.”, „...az öcsikém elvette a játékomat.”*). Itt is megjelenik a probléma megoldásának időbeli elcsúszása az összeütközés felmerüléséhez képest. Ezen adatközlőknek több mint a felét a kompromisszumkereső stratégia jellemzi, amely mellett szintén az alkalmazkodó stratégia használata kap szerepet.

A nyolcadik évfolyamosok egyéb technikát ismerő adatközlőinek kétharmada a szüleivel kerül leggyakrabban konfliktusba. Az egyik válaszadó szellemesen így kezdte bevezető mondatát: *„Jó tini létemre...”*. A fennmaradó kitöltők testvérrel vagy baráttal jelölték meg konfliktust. Valamennyi leírás hétköznapi mondható eseményeket mutat be: *„...a tévén mindenki mást akart nézni...”, „...ráléptem véletlenül egy barátom cipőjére.”, „...nem azt az ebédet csinálta az edzés után, ami kértem...”, „...ppt-t kellett csinálnom, de csak egy számítógép van otthon, és ő épp ott ült.”*. Egy kitöltő válaszában jelent meg olyan életesemény, amely nagyobb horderejűnek titulálható, ez pedig a költözés volt, amely konfliktusokat szült édesanyja és közte. Összességében megállapítható a beszámolók olvasásával, hogy e gyermekeket az alkalmazkodó és az elkerülő stratégia megválasztása jellemzi, több adatközlő konkrétan le is jegyezte ezt: *„...inkább berohantam a szobámba...”, „...én próbálok*

*hozza alkalmazkodni, sokszor sírok is emiatt....*”. Gyakori a tettegesség is a konfliktus felmerülése során: „...*hasba ütött...*”, „...*dobálóztunk...*”. Jellemző a „*sértegettük egymást*”, „*ordibáltunk*”, „*kiabált*” szavak használata. Elmondható, hogy a konfliktus megoldására mindössze két-három esetben került sor helyben, a probléma megjelenésekor, ezeknél is a kompromisszumkeresés volt a jellemző.

A Gordon-módszert elsajátított diákok szinte kizárólag csak baráti konfliktusokat jegyeztek le. Két esetben jelent meg családtaggal való nézeteltérés, ezekben az azonos nemű testvér és az apuka vált partnerré a konfliktus folyamatában. Az adatközlők közel felének szüksége volt egy harmadik félre a problémamegoldás folyamatában: „...*végül anya segítségével megegyeztünk...*”. Egyetlen kérdőívben sem jelenik meg agresszió, minden esetben megbeszélés útján oldották fel a felek konfliktusaikat, egy mérőanyagban az „*érveltem*” kifejezés is megjelenik. A leírások alapján elmondható, hogy ezek a diákok törekedtek a megoldáskeresésre („...*próbáltam vele beszélni...*”), de gyakran a konfliktuspartnerek kényszerítették őket az alkalmazkodó stratégia megválasztására, az érzések kinyilvánítását mellőző megoldásokra („...*azt mondta, hogy spongyát rá, felejtjük el. Mindenesetre nem esett jól, hogy kételkedett az őszinteségemben, de megoldódott a konfliktus így.*”). Problémamegoldó stratégia bemutatására ebben a kategóriában sem volt példa. A konfliktus folyamatát mindkét csoportnál a düh, a harag, a csalódottság kísérte, de a Gordon-módszert elsajátított adatközlők nagyobb számban (7 kitöltő a 3-mal szemben) jegyeztek le pozitív végkimenetelt.

*Melyik képen látsz hatékonyabb konfliktuskezelési folyamatot? Tegye x-et a választott ábra mellé! A pontozott vonalra írja le, miért ezt a képet választotta!*

Az utolsó kérdés kombinált típusából fakadóan a nyitott kérdésként belül képet ad arról, hogy a kitöltők melyik szituációban éreznék eredményesebbnek magukat. A személyes hivatkozások pedig bemutatják, mely formával találkoznak a legtöbbször mindennapjaikban.

A negyed évfolyamosok két csoportja az alábbi eredményeket produkálta. A Gordon-módszert elsajátított diákok közül 2 fő jelölte meg az első képet, és 18 fő tett x-et a második mellé. Az egyéb technikát alkalmazó adatközlők mérőanyagában ez a szám sorrendben 5 fő és 15 fő.

A hatlépcsős problémamegoldó folyamatot közvetítő óvodai csoportok növendékei közül az első képet választók indokai a következők voltak: „Azért ezt a képet választottam, mert amikor rosszat csinálok akkor mondja apa vagy anya hogy nem szabad.”, illetve „Rossz dolgot csinált szegény le kellett szidni.” Kiderül a mondatokból, hogy mindkét esetben befolyásolta a választást a személyes tapasztalat, a szülői minta. A 18 második képet választó gyermek leírásában azzal indokolja jelölését, hogy ez a kép nyugalmat és békességet áraszt, ami „sokkal jobb”, mert „nem szidja le”, „nem lesz senkinek se baja”, „a beszédből nem lesz erőszak”, „meghallgatja és biztatja”, „szerintem hamarabb ki is békültek” és „jobb, mint a rosszallás”, „nem erőszakkal” találnak megoldást. Volt, aki azzal indokolta: „...mert otthon én is így beszélem meg anyával a bajt. A barátokkal is és a családtagokkal is.” Ez alapján itt is felfedezhető a család és a közvetlen környezet cselekvéseinek befolyásoló

hatása, még akkor is, ha nem a jó mintát közvetítik a felnőttek („*Jó érzés azt látni, hogy van olyan szülő, aki így neveli a gyerekét...*”).

Az egyéb technikát megismerő gyermekek 5 első képet választó adatközlőinek indokát jól tükrözi az egyik kitöltő írásbeli megnyilvánulása: „*Azért választottam ezt, mert a gyerek így jobban megérti, hogy ne csináljon több balhét.*”. Érdekes ellentmondás jelentkezik abban, hogy a hatékonyság megjelölése ellenére mindegyikben negatív érzéseket társítanak a képhez („*A gyerek biztos rosszul érzi magát.*”), mégis az „*ismerős*” szituáció olyan mértékben hatással volt választásukra, hogy az emocionális szempontokat figyelmen kívül hagyták. A második képet jelölők a Gordon-módszert elsajátított adatközlőkhöz hasonló indokokat adtak, ők is nyugodtabbnak, békésebbnek és hatékonyabbnak minősítették ezen a képen a problémamegoldás folyamatát. Az előző csoport adatközlő nem ruházták fel tulajdonságokkal a kép szereplőt, az egyéb technikát megismerő gyermekek azonban előszeretettel társítottak az anyukához pozitív jelzőket: „*segítőkéssz*”, „*megértőbb*”, „*kedvesebb*”. Gordoni elv figyelhető meg a csoport egyik adatközlőjének válaszában: „*Azért az a jobb, mert ha megbeszéljük a dolgokat akkor megértjük a másinak a gondjait és ha tudunk változtatni rajta akkor változtatunk.*”

A nyolcadik évfolyamosok közül a Gordon-módszert elsajátított gyermeki csoport adatközlőinek egyike sem választotta az első képet, mind a 11 fő a másodikat jelölte meg. Az egyéb technikát alkalmazók körében a x-ek száma az első képnél 2, a másodiknál 9.

A Gordon-módszer ismeretében a diákok választásukat a nyugodt, biztonságot sugalló légkörrel indokolták. Összetett mondataikban egyhangúan arról nyilatkoztak, hogy megbeszélni a problémát sokkal hatásosabb és eredményesebb, hiszen *„az erőszak nem szül megoldást”*. Megjelenik a konfliktuskezelés egyik lényeges elemének a szükségessége is 9 mérőanyagban: *„Szerintem ez okosabb konfliktusmegoldás, mindenki el tudja mondani a problémáját.”* Itt is megjelenik a *„velem is így szoktak elbeszélgetni a szüleim”* tartalmi indoklás 6 kitöltő kérdőívében. 5 adatközlő az első képet is minősíti, összehasonlítja a második képpel. Utóbbit teljes egyetértésben elutasítják.

Az egyéb technikát megismerő gyermekek közül az első képet választók határozottan eredményesnek látják a büntetést, ugyanis *„A kisleányomnál nem lehet jobb konfliktuskezelési folyamatot alkalmazni, mert a kisgyerekek gyakran megmakacsolják magukat.”*, így *„...emlékezni fog arra, mit kapott.”*, ami *„hatékonyabb”* hosszútávon. Azonos szemléletüket jól tükrözi mondataik összeilleszthetősége. Egyikük sem jelölt meg érzéseket, racionális módon igyekeztek indokolni választásukat. A második képet választó adatközlők véleménye szintén egybevágó, úgy gondolják, *„megbeszélni”* a problémát hatékonyabb, és *„valószínűleg többet tanul az esetből”* így a gyermek, mintha *„kiabálva szidjuk le”*. Mindkét évfolyam mindkét csoportjának mérőanyagát elemezve először találkoztam e kombinált kérdés kapcsán a szemkontaktus felvételének fontosságával, 4 adatközlő is megjelenítette leírásában. 1 kitöltő a *„tisztességes felekként kezeljük őket”* szempontot is lejegyezte, amelyre eddig szintén nem volt példa. Abban egyetért mind a

kilenc második képet jelölő kitöltő, hogy az első kép „haragot” és „gyűlöletet” eredményez.

Megjegyzendő, hogy e kérdés számos tapasztalatot nyújtott. Rendkívül érdekesek a leírásokban a kitöltők által kreált események és történések, amelyeket lejegyeztek a képekhez. Meglepő azonban, hogy az első fotóhoz gyakran kapcsolnak erőszakot is a gyermekek, amely nem feltétlenül következik az édesapa tekintélyelvű módszeréből a kép alapján.

### **Következtetések:**

A kérdőíves vizsgálat arra kereste a választ, hogy az óvodában elsajátított problémamegoldó módszer képes-e oly mértékben interiorizálódni a gyermekekben, hogy az új közegbe lépve az egyén konfliktuskezelési szemlélete a külső hatások ellenére se változik meg. A populációk összehasonlítása nyomán a következő megállapítások tehetőek. Ezek a minta nagyságából kifolyólag kizárólag ezt a korpuszt jellemzik.

A Gordon-módszert elsajátított gyermekek csoportjába tartozó adatközlők a két évfolyam válaszait összesítve nagyobb arányban tulajdonították egyszerre pozitív és negatív hatásúnak a konfliktus jelenségét, mint az egyéb módszert alkalmazó adatközlők. Ebből arra lehet következtetni, hogy a Gordon-módszer használata több sikerélményhez juttatta a gyermekeket, ezáltal kevésbé volt jellemző a szélsőségesen nagyarányú negatív konnotációk társítása a fogalomhoz. Negyedik évfolyamban a hatlépcsős problémamegoldó technikát alkalmazó gyermekek szignifikáns eltérést produkáltak az elkerülő stratégia megválasztásának elvetésében a másik csoport adatközlőihöz képest. Ez alapján elmondható,

hogy a konfliktus során keletkező feszültség ellenére a diákok inkább vállalják az összeütközést, mintsem megoldatlanul hagyják a problémahelyzetet.

Életkortól és technikától függetlenül a gyermekek a stratégiák megválasztása során túlnyomórészt a kompromisszumkereső típust jelölték meg. Nem mutatkozik lényegi eltérés a problémamegoldó stratégiához képest, tehát ez is mérvadó a gyermekek körében. Utóbbi számbeli fölényét okozhatta az anyukával való azonosulás sikertelensége, az empátia hiánya, ugyanis ezekben az életkorokban kevésbé érvényesül ez a készség. A kisebbeknél az egocentrizmus, nagyobbaknál az identitáskrizis miatt. Mindenesetre az megfogalmazható, hogy a győztes-vesztes feleket produkáló stratégiák megválasztása egyik adatközlői csoportot sem jellemezte, tehát a hatalomérvényesítést és az erőszakot egyhangúan sikertelennek minősítik.

A kiértékelést követően megállapítható, hogy a közléssorompók alkalmazása egyaránt jellemző a negyedik és nyolcadik évfolyamosok mindkettő csoportjára. Való igaz, hogy az elfogadás nyelvének megtalálása a megfelelő tartalom közvetítését is igazolja, ugyanakkor a tanácsadás és a sajnálat kifejezése csökkenti a problémamegoldó folyamat hatékonyságát. Arra enged következtetni, hogy a gyermekek törekednek a megoldások megtalálására. Ezt igazolja a minősítő, vádló, kritizáló közlésforma elvetése is. Ugyanakkor a közreműködő segítségnyújtásra még nem képesek. A tényezők fontosságának minősítése szintén igazolja ezt az állítást.

A Gordon-módszer hatlépcsős folyamatához való mondattársítás sikertelensége mindkét csoportnál,

valamint a közel azonos eredmények produkálása azt mutatja, hogy e módszer alkalmazásának módja, az óvodában megfigyelhető jártasság ellenére, hosszútávon nem mutatkozik meg. Ennek oka lehet a környezet befolyásoló hatása és a gyakorlás hiánya is. Feltételezhető, hogy a gondolkodási képességek fejlődése, például a rendszerező képesség alakulása segítette hozzá az egyéb technika tanulása mellett is a gyermekeket a lépcsőfokok sorrendjének felismeréséhez, a tartalom azonosításához. Annak ellenére, hogy az előző eredmény cáfolja a hipotézist, mégsem vethető el teljesen, leginkább az utolsó kettő nyitott kérdés adatai alapján. Ezekben ugyanis fellelhetőek a Gordon-módszert elsajátított diákok körében olyan jellegzetességek, amelyek kifejezetten erre a technikára érvényesek. A leírások szakaszolása, a katarzisz által megfogalmazott pozitív érzések, a verbális közlés szerepének hangsúlyozása arra enged következtetni, hogy az óvodában elsajátított problémamegoldó módszer valamilyen formában mindig jellemzi az egyén későbbi cselekvéseit. Ez abban is megmutatkozik, hogy a különböző évfolyamok azonos csoportjai hasonló eredményeket produkáltak. A vizsgálat nyomán azonban a Gordon-módszer nem bizonyult hatékonyabbnak az egyéb technikákhoz képest. Különbségek megmutatkoztak bizonyos területeken, de összességében hasonló végkimenetelt és szemléletmódot tükröztek az adatközlők, mint a másik csoport résztvevői. Ennek oka lehet akár a kognitív és a szociális képességek fejlődése, a közvetlen környezet befolyásoló hatásának erőssége, valamint a tanulási folyamatba való integrálódás is.



## **Összegzés és kitekintés:**

A tanulmány célja az volt, hogy egy tudományos vizsgálat eredményeit bemutatva ismertesse, belsővé válhat-e Dr. Thomas Gordon III. Módszere az óvodai nevelés-oktatás 3-4 éves időtartama alatt. A mérés lebonyolítását a kapcsolódó szakirodalmak tanulmányozása előzte meg. A konfliktus jelenségének értelmezésén túl kiemelt szerepet kapott a vereségmentes konfliktusmegoldó módszer sajátosságainak áttekintése. A kutatói feltételezés helytállóságának értékelését egy kérdőíves vizsgálat lebonyolítása segítette. A kvantitatív mérés nyomán elmondható, hogy az óvodában elsajátított problémamegoldó módszer nyomai fellelhetőek az iskolás gyermekek megnyilvánulásaiban. Ugyanakkor a vizsgálat azt is bizonyította, hogy a képességek fejlődése ellensúlyozhatja más módszerek destruktív jellegét is.

A kérdőíves felmérés során a negyedik és nyolcadik évfolyamos tanulók óvodai életének megfigyelése előzetesen nem történt meg. Így elővizsgálat hiányában az akkori eredményesség mértékéről, a módszer alkalmazásának szintjéről nem volt információ. Ez meggátolta az összehasonlítást, a változás mértékének feltérképezését. Ezáltal nyitott maradt az a kérdés, hogy milyen eredményességbeli változások következnek be évekkel később az óvodához viszonyítva a gyermekek problémamegoldó készségében? Hasonló szinten fellelhetőek-e a Gordon-módszer nyomai a viselkedésbeli megnyilvánulásaikban? Automatikus válaszadási reakciójukban ezt a technikát hívják-e elő? Egyéb képességeik fejlődése elősegítheti-e minta nélkül is a konfliktusmegoldás vereségmentes módszerének eredményes alkalmazását? A felmerült kérdések

megválaszolását egy követéses vizsgálat lebonyolítása segítheti elő, amely során a megfigyelés kísérleti csoportjába sorolt gyermekek újramérése történne meg az e kutatáshoz viszonyított harmadik évben.

## Irodalom

Strasser, Freddie - Randolph, Paul (2005) *Mediáció: a konfliktus lélektani aspektusai*. Budapest, Nyitott Könyvműhely Kiadó. 19-37.

Szekszárdi Júlia (2002) *Konfliktusok pedagógiája*. Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó. 7-16.

Boronkai Dóra (2012) A konfliktuskezelési és kommunikációs képességek fejlesztése a pedagógiai gyakorlatban. *Magyartanítás*, 2012/1. 9-23.

Fodor László – Kriskó Edina (2014) *A hatékony kommunikáció alapjai*. Budapest. Noran Libro. 297-314.

Gordon, Thomas (2010) *Teacher Effectiveness Training: The Program Proven to Help Teachers Bring Out the Best in Students of All Ages*. New York, Crown Publishing Group.

Gordon, Thomas (2020a) *P.E.T. – A gyereknevelés aranykönyve*. Budapest, Gordon Kiadó Magyarország Kft.

Gordon, Thomas (1999) *Tanítsd a gyermeked önfegyelemre!*. Balatonfenyves, Studium Effektive Kiadó.

Gordon, Thomas - Burch, Noel (2020) *Emberi kapcsolatok: Hogyan építjük, hogyan rontjuk el*. Budapest, Gordon Kiadó Magyarország Kft.



**Milánkovics Réka Zita: Könyvajánló:  
Klein Sándor, Kis Julianna, Nemeskéri  
Zsolt, Zádori Iván (2021): A  
matematikatanulás öröme. Edge 2000  
Kiadó, Budapest**

A könyv borítója letisztult, melynek középpontjában több gyermeket látható játékos tevékenység közben. Ebből -valamint a címből- következtethet az olvasó arra, hogy a könyv a matematika játékosításával vagy annak könnyedebb, egyszerűbb tanítási formáival fog foglalkozni. A könyv középpontjában Dienes Zoltán áll, aki a matematikatanítás forradalmi megújításával vált világszerte ismertté.

Dienes Zoltán 1916-ban született Magyarországon, de mindössze 16 évesen Angliába költözött. Majd szinte az egész világot bejárta, hogy tapasztalatokat szerezzen és hirdesse a játékos matematika tanításának szépségeit és előnyeit. 1996-ban a Centre de Recherches en Psychomathématique igazgatója lett. Majd miután nyugdíjba vonult óraadó professzor volt az Acadia

egyetemen. Végül 2014-ben szerettei és barátai körében távozott el.

A könyv egy előszóval és bevezetővel kezdődik. Ezt követően a könyv három fő részre osztható. Az első részben a matematika tanulásról és a matematika tanításról címet kapta, ezt követi a második rész, ahol a Dienes módszerek kerülnek kifejtésre. A harmadik és egyben utolsó részben a Dienes-játékokról kaphat bővebb ismeretet az olvasó. A könyv végül egy utószóval zárul. Az előszóban az olvasó jobban megismerheti Dienes Zoltánt és kapcsolatát Szekszárddal, valamint a Pécsi Tudományegyetemmel.

A bevezetőben Kiss Julianna és Klein Sándor számol be Dienes Zoltánnal való szakmai kapcsolatáról, szót ejtenek az írók Dienes Zoltán életéről, a „new math” mozgalomról, a matematikatanítás elméletéről és a játék fontosságáról, mindezt 11 oldalban.

Az első rész, első alfejezetében az olvasó megismerkedhet Klein Sándor gondolataival melyben kifejti a matematikatanítás néhány pszichológiai problémáját. Ezen kívül kifejtésre kerül a matematika tanításának fontossága, megjelennek ehhez kapcsolódóan az életkori

sajátosságok, az értelmi képességek, személyiség fejlesztés, valamint a matematikában rejlő motiváció. Ezen kívül még megjelenik a gyermekkorban megjelenő szorongás melynek jelentős része sajnos az iskolai élményekből adódik. A második alfejezetben az olvasó még egy beszélgetést is elolvashat mely Klein Sándor és Alan H. Schoenfeld között zajlott. Ebben a diszkurzusban számos témát érintenek a matematika tanítás témakörében. Majd végül a harmadik alfejezetben a matematikatanítás kísérleti módszertani alapelveivel ismerkedhet meg az olvasó. Az első rész 31 oldalon épül fel.

A második rész a Dienes-módszerek címet kapta. Ez a rész nagyobb lélegzetvételi, itt az olvasó 117 oldalon keresztül ismerkedhet meg és olvashat a Dienes-módszerekről, valamint a második rész 10. alfejezetében elolvashat egy beszélgetést, amely Klein Sándor és Dienes Zoltán között zajlott 1972-73 környékén a kanadai Sherbrooke-ban. A beszélgetés eredetileg angol nyelven történt, de 1984-ben megjelent magyarul is a Köznevelés című hetilapban.

A harmadik és egyben utolsó rész a Dienes-játékokat foglalja magába. Az olvasó megismerkedhet a Dienes-

kockákkal, Ki jut a várba? c. játékkal mely minden korosztály számára alkalmas.

A könyv végül utószóval zárul, melynek a címe: *Utószó helyett: Legyen rend a fejekben!* Itt, az olvasó egy beszélgetést olvashat, amely Dienes Zoltánnal történt.

Úgy vélem, hogy a könyv szerkezete és gördülékeny, könnyen érthető megfogalmazása, akár kellemes olvasmány is lehet, abban az esetben is, ha nem egy tudományos kutatás céljából forgatják, valamint az olvasó sok illusztrációval is találkozhat benne. A könyv kitér arra, hogy Dienes Zoltán emlékére készült, de olvashatóak olyan gondolatok és matematikai módszerek benne, melyek segítséget nyújthatnak már pályán lévő és pályakezdő pedagógusoknak is.

A harmadik rész - mint a fentiekben kis említettem - a Dienes játékokat foglalja magába. Részletezi a játékok felépítését és szabályait és alkalmazását is, amely szintén segítséget nyújthat a pedagógusoknak. De ajánlom olyan hallgatóknak, szakdolgozóknak is a könyvet, akik a matematikához kapcsolódóan szeretnének kutatni vagy



akár csak ismerkedni különböző módszerekkel, a matematika pszichológiai hátterével.

Összességében elmondható, hogy a könyv egy szép megemlékezés Dienes Zoltán munkásságáról és életútjáról, amely ösztönözheti az olvasót arra, hogy jobban megismerkedjen a matematika világával.

(Kiss, Klein, Nemeskéri, Zádori 2021)