

O^xIPO

INTERDISZCIPLINÁRIS E-FOLYÓIRAT

DOI 10.35405/OXIPO.2021.1.1
III. évfolyam 2021/1. szám

ISSN 2676-8771
WEB: www.kpluszf.com

K+F STÚDIÓ Kft.

IMPRESSZUM

OxIPO

Interdiszciplináris e-folyóirat

Alapítva: 2019-ben. **ISSN** 2676-8771

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46.§ (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/5423-5/2019).

Az OxIPO interdiszciplináris e-folyóirat a K+F Stúdió Kft. által, társadalmi felelősség-vállalási (CSR) stratégia keretében alapított és kiadott, negyedévente megjelenő Open Access (nyílt hozzáféréssű) internetes periodika, melyben két anonim és két nem anonim szakmai lektor bírál minden tanulmányt.

A Kiadó adatai:

Kiadó: K+F Stúdió Kft.

A kiadó székhelye: 4032 Debrecen, Tarján utca 55.

Mobil: +36-30-4849779

E-mail: info@kpluszf.com

Web: www.kpluszf.com

Kiadásért felelős személy: Mező Katalin (PhD)
ügyvezető

A Szerkesztőség adatai:

Lévélcím: K+F Stúdió Kft.,

4032 Debrecen, Tarján utca 55.

Mobil: +36-30-4849779

E-mail: info@kpluszf.com

Web: www.kpluszf.com

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc (PhD)

Együttműködő civil szervezet: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület (www.kockakor.hu)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Bárdos Jenő (Professor Emeritus, dr. habil., DSc, az

MTA doktora, Eszterházy Károly Egyetem)

Bodnár Gabriella, (PhD, habil., Soproni Egyetem)

Csibi Sándor (PhD, Marosvásárhelyi Orvosi,
Gyógyszerészeti, Tudomány és Technológiai Egyetem,
Románia)

Falus Iván (Professor Emeritus, dr. habil., DSc, az MTA
doktora, Eszterházy Károly Egyetem)

Farcas Susana (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)

Hanák Zsuzsanna (PhD, habil., Eszterházy Károly
Egyetem)

Horák Rita (PhD, Újvidéki Egyetem, Szerbia)

Kálcaza János Kinga (PhD, Babes-Bolyai Egyetem,
Románia)

Kelemen Lajos (PhD, Okoskocka Kft.)

Koltay Tibor (PhD, habil., Eszterházy Károly Egyetem)

Kozma Gábor (PhD, Gál Ferenc Egyetem)

Lubinszki Mária (PhD, Miskolci Egyetem)

Mező Ferenc (PhD, Eszterházy Károly Egyetem)

Mező Katalin (PhD, Debreceni Egyetem)

Nagyné Dr. Hegedűs Anita (PhD, SZTE)

Nemes Magdolna (PhD, Debreceni Egyetem)

Orbán Réka (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)

Pénzes Dávid (Drs, Káldor Miklós Kollégium)

Pinczésné dr. Palásthy Ildikó (PhD, Debreceni
Református Hittudományi Egyetem)

Pšenáková Ildikó (Trnava University in Trnava,
Szlovákia)

Pukánszky Béla (Prof. Dr. habil., Dsc, az MTA Doktora,
Eszterházy Károly Egyetem)

Pusztai Gabriella (Prof. Dr. habil. Dsc, Debreceni
Egyetem)

Simó Ferenc Zoltán (Dr. LL.M, Debreceni Egyetem)

Szabóné Balogh Ágota (PhD, Gál Ferenc Egyetem)

Szebeni Rita (PhD, Eszterházy Károly Egyetem)

Takács Márta (PhD, Újvidéki Egyetem, Magyar
Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Varga Imre (PhD, Gál Ferenc Egyetem, SZTE, JGYPK)

Vass Vilmos (PhD, habil., Budapesti Metropolitan
Egyetem, Selye János Egyetem)

Zvonimir Tomac (PhD, University J.J. Strossmayera of
Osijek, Horvátország)

TARTALOM

OxIPO III. évf., 2021/1.

LECTORI SALUTEM!	5
ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK	7
Borsos Éva: MILYEN NÖVÉNYFELISMERÉSI TUDÁSSAL KEZDIK MEG TANULMÁNYAIKAT AZ EGYETEMI HALLGATÓK?	9
Mészáros Tímea és Egervári Júlia: A PLACE-BASED PROJEKTEK SAJÁTOS SÁGAI A KREATIVITÁS KONTEXTUSÁBAN A WALDORF-PEDAGÓGIÁN KERESZTÜL	21
Sáfrány Judit: KOGNITÍV, PSZICHODINAMIKUS ÉS RENDSZERSZEMLELÉTŰ MEGKÖZELÍTÉS – EGY ANOREXIA NERVOSÁBAN SZENVEDŐ SERDÜLŐ ESETE	47
Valuch Mariann: HOW COULD HOME-BASED JOINT ACTIVITIES CONTRIBUTE TO CHILDREN’S DEVELOPMENT?	65
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK	81
Tóth Attila, Nagy Lehocy Zsuzsa, Csáky Antal és Sedlák Margaréta: GEOMETRIAI VIZUALIZÁCIÓ A GYAKORLATBAN	83
MŰHELY, RENDEZVÉNY	97
Kopasz Gáborné: KIEMELTEN TEHETSÉGES GYERMEKEK, TANULÓK GONDOZÁSA A BORSOD-ABAÚJ-ZEMPLÉN MEGYEI PEDAGÓGIAI SZAKSZOLGÁLATBAN	99
Lázár Endréné: „VARÁZSKUCKÓ”: TEHETSÉGGONDOZÁS A MEZŐKÖVESDI ÓVODA ÉS BÖLCSŐDE INTÉZMÉNYEIBEN	111
CONFERENCE OF SIS-SYMMETRY INTERNATIONAL SOCIETY FOR THE INTERDISCIPLINARY STUDY OF SYMMETRY	117
Mező Ferenc: SHORT REPORT ABOUT THE VI. INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE / RÖVID BESZÁMOLÓ A VI. NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIÁRÓL	121
RECENZIO	132
Baranyi Dániel: GONDOLATOK A TÚLHAJSZOLT CIVILIZÁCIÓRÓL RECENZIO BYUNG-CHUL HAN: A KIÉGÉS TÁRSADALMA CÍMŰ KÖNYVRŐL	133

LECTORI SALUTEM!



*Tisztelt Olvasó!**

Üdvözlöm az OxIPO interdiszciplináris e-folyóirat III. évfolyának, 2021/1. számának Olvasói között!

Jelen lapszám legelső tanulmányában Borsos Éva osztja meg tapasztalatait azzal kapcsolatban, hogy milyen növényfelismerési tudással kezdik meg tanulmányaikat az egyetemi hallgatók.

Ezt követően Mészáros Tímea és Egervári Júlia a Waldorf-pedagógián keresztül mutat rá a Place-Based projektek sajátosságaira, s teszik mindezt a kreativitás kontextusában.

***Kedves Olvasó! Ha az OxIPO mozaikszó az Ön számára még nem ismerős, akkor javasoljuk, hogy a lappal való ismerkedést jelen számon túl az alábbi témafelvető tanulmány megismerésével kezdje:**

Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat, 2019/1, 9–21. doi: 10.35405/OXIPO.2019.1.9

A harmadik tanulmányban Sáfrány Judit egy anorexia nervosában szenvedő serdülő esetén keresztül mutat rá a kognitív, pszichodinamikus és rendszerszemléletű megközelítési lehetőségekre.

Valuch Mariann pedig arra keresi választ tanulmányában, hogy miként járulhatnak hozzá az otthoni járékos, kreatív foglalkozások a gyermekek fejlődéséhez.

Tóth Attila és szerzőtársai tanulmányukban a geometriai vizualizáció oktatási lehetőségeit, tapasztalatait foglalják össze.

Ezt követően két tehetséggyonozó műhely rövid bemutatkozása következik: Kopasz Gáborné B.-A.-Z. Megyei Pedagógiai Szakszolgálatok, Lázár Endréné pedig a Mezőkövesdi Óvoda és Bölcsőde intézményében megvalósuló gyakorlatot mutatja be. E szám tartalmazza a SYMMETRY nemzetközi konferencia felhívását és a VI. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia beszámolóját is.

A lapszámot egy Baranyi Dániel által írt recenzió zárja.

Kellemes és hasznos barangolást kíván a human információfeldolgozás világában:

*Mező Ferenc
főszerkesztő*

ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

MILYEN NÖVÉNYFELISMERÉSI TUDÁSSAL KEZDIK MEG TANULMÁNYAIKAT AZ EGYETEMI HALLGATÓK?

Szerző:

Borsos Éva
Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar (Szerbia)

A szerző e-mail címe:

bborsoseva@gmail.com

Lektorok:

Borbélyné Bacsó Viktória (Ph.D.)
Medgyessy Ferenc Gimnázium

Mező Ferenc (Ph.D.)
Eszterházy Károly Egyetem

és további két anonim lektor...

Absztrakt

Napjainkban az emberek egyre kevesebb időt töltenek a természetben. Ez már a járvány helyzet előtt is jellemző volt, de most még kifejezőbbé vált. Ennek következményeként nem veszik észre a természet szépségeit, nem ismerik a közvetlen környezetükben élő növények nevét stb. Ez nem csak a felnőtt nemzedékre igaz, de az általános- és a középiskolás tanulókra is. Munkámban arra kerestem a választ, hogy milyen szintű növényfelismerési tudással kezdik meg tanulmányaikat az egyetemi hallgatók. A kapott eredményeimet összehasonlítottam a 4. éves, végzős hallgatók körében végzett előző éves pontszámokkal.

Kulcsszavak: egyetemi hallgatók, növényismeret, oktatás, „plant blindness”

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

WHAT KIND OF PLANT RECOGNITION KNOWLEDGE DO UNIVERSITY STUDENTS START THEIR STUDIES WITH?

Nowadays people spend less and less time in nature. It was characteristic before the epidemic situation but it became more expressive in this year. As a consequence, people don't notice the beauties of the nature, don't know the names of the plants' living in their indirect environment, etc. It is not characterised by only adult generation but by elementary and secondary school pupils too. In my work, I wanted to know what kind of plant recognition knowledge do university students start their studies with. The

results were compared with the knowledge of 4. year university students. This survey was made in last year.

Keywords: university students, plant knowledge, teaching, „plant blindness”

Discipline: pedagogy

Borsos Éva (2021): Milyen növényfelismerési tudással kezdik meg tanulmányaikat az egyetemi hallgatók? *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/1, 9-19. doi: [10.35405/OXIPO.2021.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2021.1.9)

Bevezető

A világlárvány miatt az elmúlt hónapokban gyökeresen megváltozott életünk. A kijárási tilalom, a betegségtől való félelem, a különböző rendelkezések miatt az emberek egyre kevesebb időt töltenek – tölthetnek a természetben. Sajnos ez mára már helyi problémából globális problémává nőtte ki magát. Különösen igaz ez a gyerekekre, akik egyre többször ülnek át az iskolapadból a számítógépek, televíziók képernyője elé. A természet és a benne élő állatok és növények megismerése így csak virtuális formában, közvetett módon valósulhat meg. Pedig a természetben hasznosan, tanulással eltöltött idő elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyerekek környezettudatos lényé váljanak, mert amit szeretnek, azt védeni is fogják (Chawla, 2006).

Az, hogy az emberek nem tudják a környezetükben élő növények nevét és nem is akarják megismerni őket, nem új keletű dolog (Wandersee, 2001). A jelenleg a 90-es évek végén külön elnevezést is kapott: „plant blindness”, magyar megfe-

lelője nincs, szó szerinti fordításban növény vakságot jelent (Wandersee, 1999). A probléma egyik lehetséges megoldása az lenne, ha az emberek, a gyerekek már igen fiatalon megismerkednének a természet szépségeivel, a benne élő növényekkel és állatokkal. Erre remek lehetőséget adnak a valós környezetben, a tantermen kívül megtartott tanítási órák, foglalkozások. A legtöbb tanító az időhiányra hivatkozva nem túl gyakran él ezzel a lehetőséggel, pedig az iskolaudvar vagy egy park is kiváló helyszínt biztosít (Borsos, 2018a; Borsos, 2018b). Jól képzett a modern kor kihívásainak megfelelni tudó pedagógusoknak ez nem okoz gondot. A tanítóképző egyetemek, főiskolák ma már erre is próbálják felkészíteni hallgatóikat, a jövődöbéli tanítókat.

A szerbiai oktatási rendszerben a gyerekek már az óvodában megismerkednek a növények felépítésével és néhány alapvető növényfajjal. Később az általános iskolai tanulmányaik során ezt tovább bővítik alsóbb osztályokban a környezetünk illetve a természet és társadalom

elnevezésű tantárgyak keretein belül. Felsőbb osztályokban, pedig négy éven keresztül tanulnak biológiát, mely magába foglalja a növényekkel kapcsolatos ismeretanyagot is. A középiskolák típusától függ, hogy hány éven keresztül illetve heti hány órában tanulnak a diákok biológiát. Egyes szakközépiskolákban ez teljesen ki is marad, másokban egy tanéven át tartó ökológia elnevezésű tárgyat oktatnak. Karunkra a hallgatók szinte minden fajta középiskolából érkeznek. Jelentkezéskor a hallgatók csak magyar nyelvből, matematikából és általános műveltségéből tesznek felvételit. Így nagyon szórt biológia, növényismereti tudással kezdik meg egyetemi tanulmányaikat. Munkámban arra voltam kíváncsi, hogy az első éves hallgatók milyen szintű növény felismerési és megnevezési képességekkel rendelkeznek. Elegendő-e ez a tudásszint ahhoz, hogy sikeresen megszerezzék a későbbi munkájukhoz szükséges ismereteket?

Anyag és módszer:

A felmérést 2020 októberében végeztem el egyetemünk első éves hallgató körében. A növények felismerésében 20 hallgató: 12 nő és 8 férfi vett részt. A feladat az volt, hogy kivetített növények neveit felírják egy sorszámokkal ellátott papírlapra. A felismeréshez power point prezentációt használtam, melyben különböző internetes adatbázisokból származó képek szerepeltek. A felmérésben csak olyan növények szerepeltek, amelyek

megtalálhatóak a hallgatók közvetlen környezetében is.

Hat csoportra osztottam fel a növényeket. Minden kategóriába tíz – tíz faj került. A zöldségek csoportjába tartozó növények: sárgarépa (*Daucus carota*), burgonya (*Solanum tuberosum*), karalábé (*Brassica oleracea Gongyloides Group*), brokkoli (*Brassica oleracea var. italica*), spárga (*Asparagus officinalis*), fokhagyma (*Allium sativum*), vöröshagyma (*Allium cepa*), karfiol (*Brassica oleracea var. botrytis*), paradicsom (*Solanum lycopersicum*), közönséges paprika (*Capsicum annuum*). A gyümölcsök csoportjába tartozó növények: nemes alma (*Malus pumila*), nemes körte (*Pyrus communis*), nemes szilva (*Prunus domestica*), őszibarackfa (*Prunus persica*), kajszibarackfa (*Prunus armeniaca*), meggyfa (*Prunus cerasus*), cseresznyefa (*Prunus avium*), borszőlő (*Vitis vinifera*), földi eper (*Fragaria vesca*), málna (*Rubus idaeus*). A gabonafélék csoportjába tartozó növények: közönséges búza (*Triticum aestivum*), kukorica (*Zea mays*), rozs (*Secale cereale*), árpa (*Hordeum vulgare*), abrakzab (*Avena sativa*), köles (*Panicum miliaceum*), cirok (*Sorghum vulgare*), cukorrépa (*Beta vulgaris* subsp. *vulgaris* convar. *vulgaris* var. *altissima*), napraforgó (*Helianthus annuus*), dohány (*Nicotiana tabacum*). A kerti virágok csoportjába tartozó növények: hóvirág (*Galanthus nivalis*), tulipán (*Tulipa sylvestris*), jácint (*Hyacinthus orientalis*), sárga nárcisz (*Narcissus pseudonarcissus*), tűzliliom (*Lilium bulbiferum*), közönséges orgona (*Syringa vulgaris*), májusi gyöngyvirág (*Convallaria*

majális), muskátli (*Pelargonium zonale*), illatos ibolya (*Viola odorata*), kerti nőszirom (*Iris germanica*). A park fái csoportba tartozó növények: kocsányos tölgy (*Quercus robur*), nagylevelű hárs (*Tilia cordata*), fehér nyár (*Populus alba*), közönséges nyír (*Betula pendula*), fekete fenyő (*Pinus nigra*), erdei fenyő (*Pinus sylvestris*), ezüstfenyő (*Picea pungens*), közönséges tiszafa (*Taxus baccata*), keleti tuja (*Platycladus orientalis*), vadgesztenye (*Aesculus hippocastanum*). A gyógy- és fűszernövények csoportjába tartozó növények: borsmenta (*Mentha × piperita*), kamilla (*Matricaria chamomilla*), vadrózsa (*Rosa canina*), orvosi zsálya (*Salvia officinalis*), nagy csalán (*Urtica dioica*), közönséges cickafark (*Achillea millefolium*), gyermekláncfű (*Taraxacum officinale*), fekete bodza (*Sambucus nigra*), rozsmaring (*Rosmarinus officinalis*), kakukkfű (*Thymus*

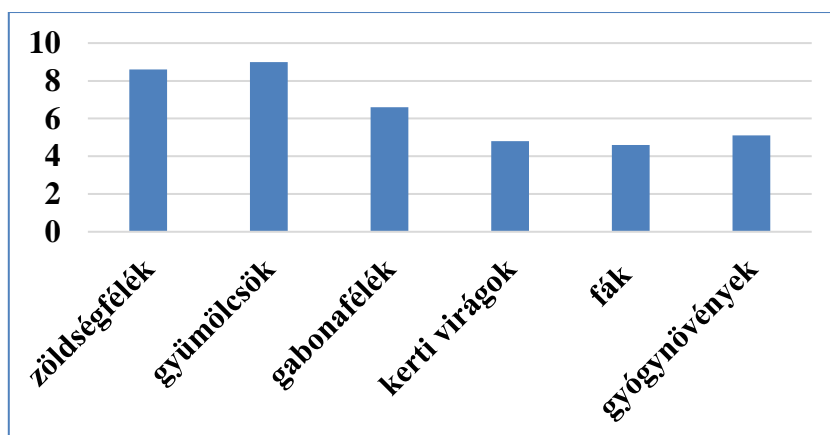
serpyllum).

A tesztek javítása során 1 pontot adtunk a helyesen leírt elnevezésekre, így a maximális pontszám 60 pont lett. Az eredmények kiértékelése SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) statisztikai program csomaggal történt.

Eredmények:

A tesztek kijavítása után az összesített pontszámok azt mutatták, hogy az első éves hallgatók átlagosan 38.1 (± 9.5) pontot értek el, ez a maximálisan elérhető pontok 63.5%-t jelenti. A legjobb teszt 48 pontos (80.00%) volt, ebből kettő darabot találtam. A legrosszabb teljesítmény pedig 25 pontot (41.67%) ért, ebből egyetlen darab volt. Az egyes növénycsoportok felismerése során elért pontszámokat külön-külön is kielemeztem (1. ábra).

1. ábra. Az egyes növénycsoportok felismerése során elért pontszámok. Forrás: szerző.



A hallgatók a legjobban a gyümölcsöket ismerik (elért átlag pontszám: 9.00 (± 1.63)). A második helyre a zöldségfélék kerültek (elért átlag pontszám: 8.6 (± 1.89)), a harmadikra, pedig a gabonafélék (elért átlag pontszám: 6.6 (± 3.27)). A negyedik helyen a gyógy- és fűszernövények végeztek (elért átlag pontszám: 5.1 (± 4.58)). Az ötödik helyet a kerti virágok kategóriába sorolt növények szerezték meg (elért átlag pontszám: 4.8 (± 3.19)). A legkevésbé ismert növénycsoport, a park fái osztály (elért átlag pontszám: 4.6 (± 2.51)).

A zöldségfélék csoportjába sorolt növények felismerése során a legjobb eredmé-

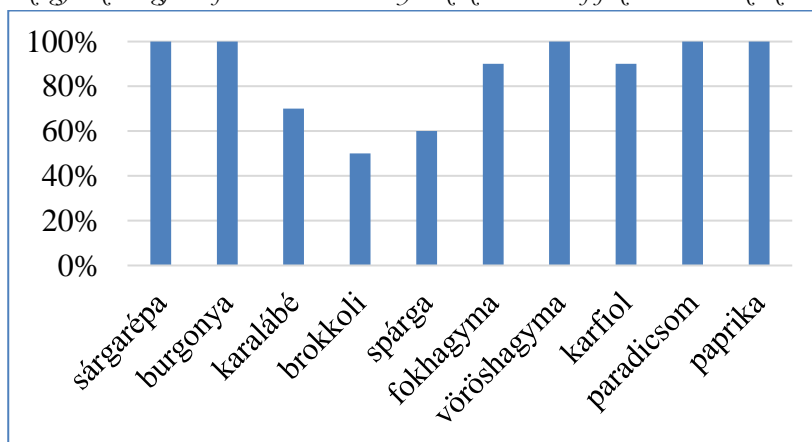
nyek a sárgarépa, a burgonya, a vöröshagyma, a paradicsom és a paprika esetében születtek (2. ábra).

Ezeket a növényeket minden hallgató hibátlanul felismerte. A legnagyobb gondot a brokkoli felismerése és megnevezése okozta.

A gyümölcsök csoportjába sorolt növények felismerése során a legjobb eredmények a nemes alma, a nemes körte, a nemes szilva, a borszőlő, a földiepere és a málna esetében születtek (3. ábra).

Ezeket a gyümölcsfajtákat minden hallgató helyesen megnevezte. A legnagyobb gondot az őszibarack felismerése jelentette.

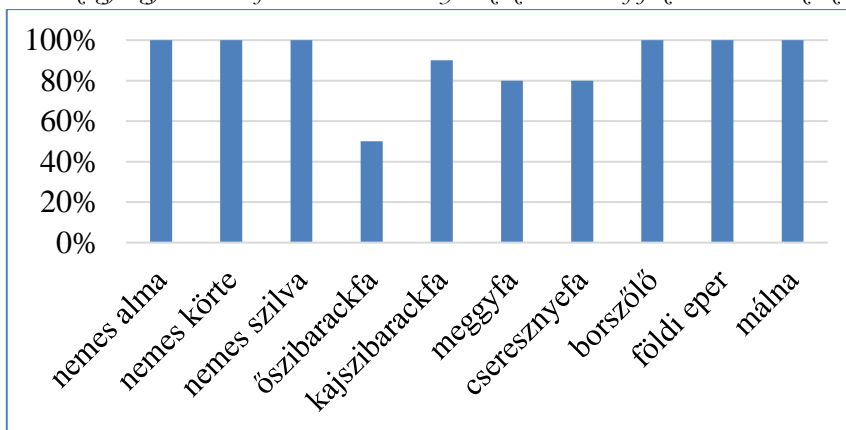
2. ábra. Az egyes zöldségfélék felismerésének aránya százalékban kifejezve. Forrás: szerző.



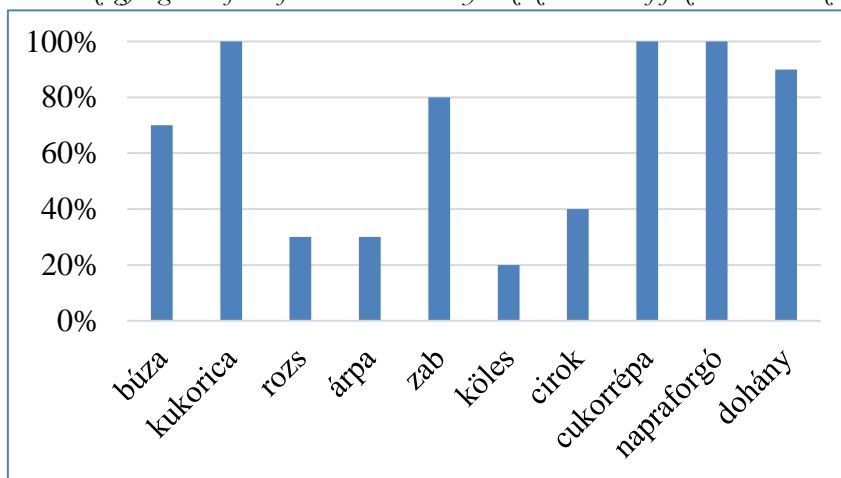
A gabonafélék csoportjába sorolt növények felismerése során a legjobb eredmények a kukorica, a cukorrépa és a napraforgó felismerése és megnevezése során

születtek (4. ábra). Ezeket a növényeket a hallgatók hibátlanul beazonosították. A legnagyobb gondot a köles identifikálása jelentette.

3. ábra. Az egyes gyümölcsök felismerésének aránya százalékban kifejezve. Forrás: Szerző.

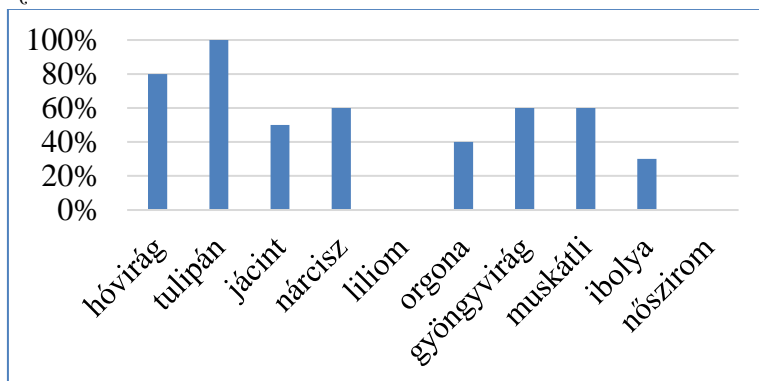


4. ábra. Az egyes gabonafélék felismerésének aránya százalékban kifejezve. Forrás: Szerző.

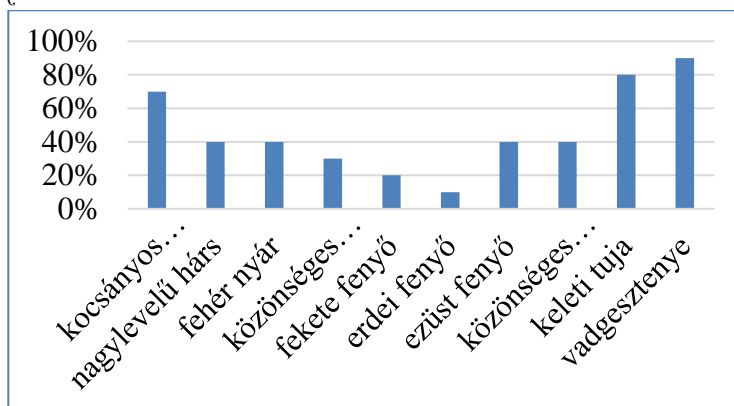


A kerti virágok csoportba sorolt növények felismerése során a legjobb eredmény a tulipán esetében született, csak ezt az egyetlen növényt hibátlanul felismerni és megnevezni az összes hallgató (5. ábra). A legnagyobb kihívást a lilium és a nőszirm beazonosítása jelentette, ez senkinek sem sikerült.

5. ábra. A kerti virágok csoportba sorolt növényfajok felismerésének aránya százalékban kifejezve.
Forrás: Szerző.



6. ábra: A park fái csoportba sorolt növényfajok felismerésének aránya százalékban kifejezve.
Forrás: Szerző.



A gyógy- és fűszernövények csoportjába sorolt növények felismerése során a legjobb eredmények a kamilla, a nagy csalán, a gyermekláncfű és a fekete bodza esetében születettek (7. ábra). A fent említett gyógynövényeket minden hallgató pontosan megnevezte. Az orvosi zsályát, a közönséges cickafarkat és a kakukkfűvet viszont senkinek sem sikerült beazonosítani.

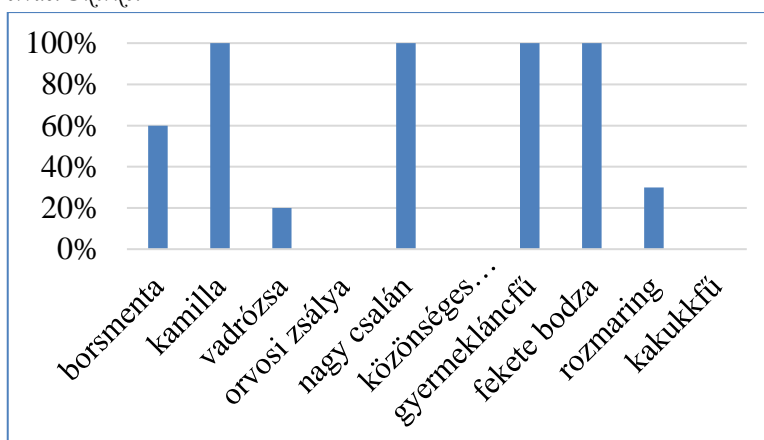
Következtetések:

Az, hogy az emberek, de különösen a gyerekek és az általános valamint a középiskolás tanulók egyre kevésbé ismerik a közvetlen környezetükben élő növények neveit és nem is kíváncsiak rájuk, már rég óta közismert tény, de mára már globális méreteket öltött (Bebbington, 2008;

Francovicova, 2011; Wandersee, 1998; Wandersee, 1999; Wandersee, 2001). A világvárvány miatt az emberek egyre inkább a négyfal közé kényszerülnek, egyre kevesebb időt tudnak a természetben eltölteni. Pedig rohanó világunkban egyre fontosabb lenne ismerni és észrevenni a természet nyújtotta szépségeket. A gyerekek esetében sokkal nagyobb esély van enyhíteni a problémát, de ehhez a szülők és a pedagógusok szoros és hatékony együttműködésére lenne szükség. A diákok növényismereti tudásának bővítésének egyik lehetséges módja a természetben hasznosan, játszva tanulással eltöltött idő (Borsos, 2018c).

Nem csak az általános és középiskolai képzésben kell figyelmet szentelni ennek a témának, hanem az egyetemi oktatásban is.

7. ábra. A gyógy- és fűszernövények csoportba sorolt növényfajok felismerésének aránya százalékban kifejezve. Forrás: Szerző.



Az általunk vizsgált első éves hallgatók növényismerete még kielégítőnek sem tekinthető. Az eredmények azt mutatják, hogy a „plant blindness” jelenség az általunk vizsgált hallgatókról is elmondható. A felismerendő növények átlagosan 63.5%-t sikerült felismerniük és helyesen megnevezniük. A felmérés során külön hangsúlyt fektettünk arra, hogy a felismerendő növények kivétel nélkül mind megtalálhatóak legyenek a hallgatók közvetlen környezetében. A forró égőeken, sivatagokban stb. élő fajokat szándékosan kihagytuk a vizsgálatból. A kapott eredmények meglepőnek mondhatók, mert a hallgatóknak egyetlen növénycsoport esetében sem sikerült az összes egyed hibátlanul felismerniük és megnevezniük. Legalább a zöldségfélék és gyümölcsök ismerete ma már elvárható lenne minden embertől függetlenül a korától. Ezekkel a növényekkel a gyerekek már óvodás korban is találkozhatnak, nem beszélve az otthoni, családi környezetről.

A legkevésbé ismert növények a park fái csoportba sorolt fa fajok voltak, de a gabonafélék valamint a gyógy- és fűszernövények azonosítása is gondot okozott a hallgatók számára. Ennek egy lehetséges magyarázata, hogy a hallgatók sok időt töltenek egy virtuális világban, melyben nem találkozhatnak közvetlenül a növényekkel. A jelenlegi vírus helyzet miatt megváltozott oktatási körülmények: az online oktatás, a rövidített tanítási órák stb. még jobban megnehezítik a dolgot. A tanárok még, ha akarnának, akkor sem

tudnának több figyelmet fordítani erre a témára, hiszen versenyt futnak az idővel a tanítási egységek alap szintű elsajátítása érdekében.

Az eredmények kielemezése után az is megállapítható, hogy vannak olyan növény párok, melyeket a felmérésben részt vevő személyek nagy része összekever. Ilyen párosok a meggy és a cseresznye valamint az őszibarack és a kajszibarack. Elkésérítő, hogy a hallgatók nem tudják helyesen leírni a növények neveit. Például a rozmarin helyett: ruzmarin került a papírra, ami a növény szerb elnevezése. Ez azzal magyarázható, hogy a szerb állami nyelvű környezetben az emberek sok szót, kifejezést átvesznek a szerb nyelvből és természetesnek veszik, hogy ezeket így használják. Sokszor a növények pontos elnevezése jelenti a gondot: vadrózsa helyett csipkebokorfa vagy rózsafa elnevezéseket tüntettek fel válaszként a hallgatók. A harmadik csoportba sorolhatók azok a helytelen válaszok, amikor nem írták le a növények teljes nevét: őszibarack helyett csak a barack szó került a papírra. Ez a fenyő félék esetében volt a legjellemzőbb, amikor csak annyi volt leírva, hogy fenyő.

A kapott eredményeket összevetettük az előző évben végzett felmérésünk eredményeivel. Akkor 4. éves végzős tanító szakos hallgatókat teszteltünk ugyanezzel a módszerrel, ugyanezeket a növényeket használva (Borsos, 2020d). Ők átlagosan 42.4 (70.66%) összpontszámot értek el a mostani felmérésben szereplő 38.1

(63.5%) ponthoz képest. A két pontszám között nincsen szignifikáns különbség ($p > 0.005$). Meglepőnek számító eredmény, hogy az 1. évesek jobb átlag pontszámot értek el a park fái (1. év: 4.6 átlag pontszám; 4. év: 3.7 átlag pontszám) és a gabonafélék (1. év: 6.6 átlag pontszám; 4. év: 6.1 átlag pontszám) csoportba tartozó növények felismerése során. A többi növénycsoport esetében a 4. évesek teljesítettek jobban (zöldségfélék: 1. év: 8.6 átlag pontszám; 4. év: 9.4 átlag pontszám; gyümölcsök: 1. év: 9.0 átlag pontszám; 4. év: 9.1 átlag pontszám; kerti virágok: 1. év: 4.8 átlag pontszám; 4. év: 7.6 átlag pontszám; gyógy- és fűszernövények: 1. év: 5.1 átlag pontszám; 4. év: 6.5 átlag pontszám). Szignifikáns különbség a kerti virágok, a park fái és a gyógy- és fűszernövények esetében állapítható meg ($p < 0.005$).

Egyértelműen megállapítható, hogy az egyetemünk oktatásában nagyobb figyelmet kell fordítani a tanítószakos hallgatóink növényismeretére amennyiben ez lehetséges, mert csak így lehet őket megfelelően felkészíteni a leendő munkájukra. Régóta közsímet, hogy a megtapasztaláson alapuló ismeretszerzés a leghatékonyabb és ez adja a legtartósabb tudást (Boric, 2014). Hogy ez megvalósulhasson, ahhoz minél több tantermen kívüli, valószerű környezetben oktatott elméleti és gyakorlati órát kell tartani, melyek során a hallgatók megismerhetik a növényeket a közvetlen környezetükben.

Irodalom

- Bebbington, A. (2005). The ability of A-level students to name plants. *Journal of Biological Education*, 39(2), 63–67. DOI: [10.1080/00219266.2005.9655963](https://doi.org/10.1080/00219266.2005.9655963)
- Boric, E., Skugor, A. (2014). Achieving students' competencies through research-based outdoor science teaching. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 149–164.
- Borsos, É., Patocskai, M., Borić, E. (2018a). Teaching in nature? Naturally! *Journal of Biological Education*, 52(1), 1–11.; DOI: [10.1080/00219266.2017.1420679](https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1420679)
- Borsos, É., Borić, E., Patocskai, M. (2018b). Be in: teach outdoors! *Croatian Journal of Education*. 20(1); 20(3); 843–866.
- Borsos, É. (2019c). The gamification of elementary school biology: a case study on increasing understanding of plants, *Journal of Biological Education*, 53(5), 492–505. doi. [10.1080/00219266.2018.1501407](https://doi.org/10.1080/00219266.2018.1501407)
- Borsos, É. (2020d). Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző kar tanító szakos hallgatóinak növényismerete a 2018/2019-es tanévben. *Képzés és Gyakorlat In print*
- Chawla, L. (2006). Learning to Love the Natural World Enough to Protect it. *Barn*, 2, 57–78.
- Francovicova, J. & Prokop, P. (2011). Children's ability to recognise toxic and non-toxic fruits. *Eurasia Journal of*

- Mathematics, Science & Technology Education*, 7(2), 115–120. DOI. [10.12973/ejmste/75186](https://doi.org/10.12973/ejmste/75186)
- Fritsch, E. M. (2015). Secondary school students' and their parents' knowledge and interest in crop plants: why should we care? *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(6), 891–904. DOI. [10.12973/ijese.2015.282a](https://doi.org/10.12973/ijese.2015.282a)
- Wandersee, J. H. & Schussler, E. E. (1998). A model of plant blindness. Poster and paper presented at the 3rd Annual Associates Meeting of the 15 Laboratory, Louisiana State University, Baton Rouge, LA.
- Wandersee, J. & Schlusser, E. (1999). Preventing plant blindness. *The American Biology Teacher*, 61(2), 82–86.
- Wandersee, J. & Schlusser, E. (2001). Toward a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*, 17(1), 2–9.

A PLACE-BASED PROJEKTEK SAJÁTOSÁGAI A KREATIVITÁS KONTEXTUSÁBAN A WALDORF-PEDAGÓGIÁN KERESZTÜL

Szerzők:

Mészáros Tímea
Eszterházy Károly Egyetem

Egervári Júlia
Eszterházy Károly Egyetem

Első szerző e-mail címe:

meszarost@uj.s.k

Lektorok:

Vass Vilmos (Ph.D.)
Budapesti Metropolitan Egyetem

Kiss Virág (Ph.D.)
Eszterházy Károly Egyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Jelen tanulmány a „place-based” projektek sajátosságait a kreativitás kontextusában vizsgálja a Waldorf-pedagógián keresztül. A „place-based” pedagógia fogalma szorosan összefonódik a fenntarthatóságra és a társadalmi felelősségvállalásra neveléssel, a szociális munka megtapasztalásán keresztüli tanulással, az integrált környezeti neveléssel és a projektalapú tanulással. A magyarországi reformpedagógiához köthető iskolák legnagyobb közösségét a Waldorf-pedagógia alapján működő intézmények alkotják. Közös jellemzőjük az oktatási intézmény és a tanuló összekapcsolása a környezetével és a közösséggel, a társadalmi közeggel, melyben az működik. Bemutatja a „place-based” projektek (inter)diszciplináris hátterét, különös tekintettel a tartalmát meghatározó elméleti megfontolásokra. Ismerteti a Waldorf-pedagógia módszertani alapjait a környezeti nevelés, elsősorban az iskolán kívüli, „place-based” projektek kontextusában, rámutatva a kreativitás fejlesztésének lehetőségeire a két pedagógia keretszertében.

Kulcsszavak: kreativitás, környezeti nevelés, place-based projekt, Waldorf-pedagógia

Diszciplinák: pedagógia, pszichológia

Abstract

CHARACTERISTICS OF PLACE BASED PROJECTS IN THE CONTEXT OF CREATIVITY THROUGH WALDORF PEDAGOGY

The idea of “place-based” pedagogy is closely intertwined with the concepts of education for sustainability and social responsibility, learning through the experience of social work, integrated environmental education and project-based learning. The common intention of all is to connect the educational institution and the learner with

its environment and the community, the social environment in which it operates. The present study examines the specifics of “place-based” projects in the context of creativity through Waldorf pedagogy. At the same time, it presents the disciplinary and interdisciplinary background of “place-based” projects founded on international literature and covers the theoretical considerations that determine its content. It describes methodological approaches of Waldorf pedagogy in the context of environmental education, with particular reference to out-of-school, place-based projects, pointing out the possibilities for developing creativity at the crossroads of the two pedagogies.

Keywords: creativity, environmental education, place-based project, Waldorf-pedagogy

Disciplines: pedagogy, psychology

Mészáros Tímea és Egervári Júlia (2021). A place-based projektek sajátosságai a kreativitás kontextusában a Waldorf-pedagógián keresztül. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/1, 21-45. doi: 10.35405/OXIPO.2021.1.21

Jelen tanulmány központi eleme a *place-based projekt*, melyet a Waldorf-pedagógiára vonatkoztatunk. Ennek megfelelően először a place-based oktatást mutatjuk be a pedagógiai kutatások szemszögéből, majd a Waldorf-módszer művészeti-környezeti nevelési vonatkozásainak feltárására vállalkozunk a kreativitásra fókuszálva. A Waldorf-pedagógiát mind nemzetközi, mind hazai szinten főleg elméleti szempontból közelítették meg elsősorban Steiner lejegyzett pedagógiai előadásai alapján. Empirikus kutatásokkal a tudományos publikációk szintjén kevesen foglalkoznak. A hazai Waldorf-iskolák mai gyakorlatára irányuló empirikus kutatásokat Pajorné Kugelbauer Ida 2013-as és Mesterházy Mária 2019-es doktori disszertációi összegzik. Tanulmányunkban

a viszonylag új place-based fogalom mentén vizsgáljuk meg a komoly tradíciókkal rendelkező pedagógiát.

Az Egyesült Államokban az 1990-es évek második felében jelent meg elsőként ezen a néven a környezeti és természeti nevelés egyfajta megközelítéseként, és azóta is számos oktatási intézmény programjának részét képezi. Az idevágó szakirodalomban a David A. Gruenewald és Gregory A. Smith által szerkesztett *Place-based Education in the Global Age: Local Diversity* (2008) c. tanulmánykötet, ill. David Sobel *Place-based Education – Connecting Classrooms and Communities* (2004) c. műve tekinthetők alapvetőnek, melyek átfogó képet nyújtanak a különböző modellekről és megvalósult projektekről. Az Egyesült Államokon kívül a

hely- és közösség fókuszú oktatás főleg Ausztráliában és Új-Zélandon népszerű, de találhatunk európai törekvéseket is.

Magyarországon kifejezetten place-based oktatásról és programokról nem beszélhetünk, bár módszerei és elvei visszaköszönnek reform- és alternatív pedagógiai irányzatokban, erdei iskolák és alkotótáborok programjában, vagy akár a hátrányos helyzetű települések és iskolák fejlesztési – főleg civil- vagy alapítványi szervezésű – közösségi programjaiban. Neil Boland és Jocelyn Romero Demirbag (Boland, 2016, Boland és Demirbag, 2017) tanulmányaiban a hely fogalmát, és a közösség meghatározó szerepét, ill. ezen tényezőknek a Waldorf-pedagógiában elfoglalt helyét és alkalmazását, valamint a globalizálódó steineri pedagógia adaptív lehetőségeit, Európán kívüli terjedésének sajátosságait veszi számba.

A témát az alábbi tanulmányban történeti kitekintéssel elméleti szempontból vizsgáljuk, a kreativitással összefüggésben.

A place-based pedagógia fogalmi behatárolása

A place-based (továbbiakban PB) oktatás elnevezése első hallásra idegenül csenghet. Hallatán olyan fogalmakra asszociálhatunk, mint a *problem-based*, *inquiry-based* és *project-based* tanulás, melyek innovatív, mondhatni jelenleg kimonodottan divatos pedagógiai megközelítések. A PB-pedagógia bár szorosan kapcsolódik mindezekhez, lényegiségét tekintve ko-

rántsem tekinthető újszerűnek (Smith, 2016).

A formális oktatás megjelenése és rendszérének – mint társadalmi szintű intézménynek – kiépülése előtt a szocializációs és tanulási folyamatok a családban és a helyi közösségekben zajlottak. A hétköznapokban a megfigyelés, utánzás, felfedezés és együtt munkálkodás, a természeti és épített környezet megismerése természetes módon adta meg a tanulás kontextusát. Bár ez a tanulási folyamat informálisnak nevezhető, az mégis lehet tudatosan felépített és szisztematikus. Természeti népek, törzsek vagy természetközeli élők faluközösségei esetében így szállt generációról generációra a tudás, a különböző szakmák és közösségi szerepek ismerete, művelése, és biztosította a közösség fennmaradását (Smith, uo.).

A PB-pedagógia fő képviselői azt mondják, hogy a formális iskolai oktatás egyre inkább izolálódik az azt körülvevő és alakító közösség életétől, miközben korunk globális gazdaságpolitikai elvárásainak és egységesített tanterveknek próbál megfelelni, és a globális piac fogyasztóit és munkaerejét „termeli ki”. Elszakadva a közösségtől és a környezettől, és ezáltal az autentikus tanulási lehetőségektől, az előírt standardok teljesítése közben a tanulók gyakran találkozhatnak dekontextualizált instrukciókkal és problémákkal, melyek a tantermi közegben és kontextusban elvesztik összefüggéseiket, így nem is érik el a kívánt hatást

(Gruenewald in Gruenewald, Smith 2008).

John Dewey már az 1890-es évek végén felhívta a figyelmet arra, hogy az iskolai oktatás-nevelés nem válhat el az élettől, a társadalmi közegtől, amelyben működik. A jövő gazdaságának és társadalmának elvárásai nem jósolhatók meg előre, így rugalmas, adaptív, találékony fiatalokká kell nevelni a tanulókat, hogy tehetségüket kibontakoztatva megtalálják helyüket a világban. Tulajdonképpen már ekkor lefektette a problémaközpontú, cselekvésen alapuló, önálló, felfedező tanulás modelljét. Ez az *ismeretszerzés készségének megtanítását* célozza meg, és az *élethosszig tartó tanulás korai* elképzelése fedezhető fel benne. A magolás és leckefelmondás helyett az önálló és kreatív gondolkodást és a képességek kibontakoztatását támogatta. Az általa elképzelt, ideális iskola *„kölsönhatásban áll: a) a gyermek otthoni környezetével, b) a természeti környezettel, amelybe beletartozik az iskola közvetlen és távolabbi környezete, c) az üzleti élettel és a termeléssel, d) a tudománnyal (kutatással) és az arra előkészítő egyetemmel.”* Mindez azért fontos, hogy a tanulás ne egy elvont, tényeken és ismereteken alapuló információ halmaz legyen, hanem egy élő, tapasztalati, fejlődési folyamat, mely összeegyeztethető a gyermek világával, valóságával (Dewey, 1912, 58. o.). Dewey gondolatai és tapasztalatai inspirálóan hatottak és hatnak a PB-pedagógusok számára, sokan hivatkoznak rá úgy, mint

az első amerikai *place-community-based* oktatóra.

A viszonylag új keletű globális nevelés pedagógiája is összecseng a PB-pedagógia elveivel. Azt mondja, hogy a globális problémákra globálisan kell válaszokat keresnünk, ugyanakkor igazán hatékonyan elsősorban a saját közösségünkben, saját lakhelyünkön tudunk cselekedni, változásokat elindítani, ill. a gyermekek számára a globális kérdések megértését a lokális példák tudják segíteni. Az adott közösséget érintő releváns, aktuális kérdések és problémák, a helyi adottságok, környezeti tényezők motiváló, aktivizáló hatásúak lehetnek az oktatás-nevelés folyamatára és élővé, megfoghatóbbá teszik az éppen tárgyalt témát.

Mai formájában és elnevezésében a PB-oktatás az Egyesült Államok korai környezeti nevelési programjaiból nőtte ki magát. Az ökológiai irányzat és természeti nevelés egyik fontos képviselője, Sobel (1996) szerint, pedagógiájuk egyik alappillére az empatikus kapcsolódás másokhoz, legyen emberi vagy nem emberi életforma. A tanuló helyi környezetének felfedezése, a hely fogalom kialakítása, a helyhez és közösséghez kapcsolódó érzelmi szál az, ami elvezet a mélyebb érdeklődéshez és elkötelezettséghez a környezet megóvásáért és jobba tételéért (Gruenewald, 2003).

A PB-oktatás egy olyan tanítási-tanulási stratégia, amelyet az oktatók városi, külvárosi, rurális és természeti környezetben is tudnak alkalmazni (bármilyen

közégre és közösségre szabható), és amelyben a tanuló aktív szereplője a tanulási folyamatnak. Fogalma összefonódik az integrált környezeti neveléssel, a fenntarthatóságra, társadalmi felelősségvállalásra neveléssel. Pedagógiájára jellemző a konfliktus és projektpedagógia módszereinek használata, fókuszban a tanulók belső motivációja és a cselekvés alapú tanulás van. Célja az iskola és a tanuló összekapcsolása a környezetével és a közösséggel, a társadalmi közzel, amelyben működik, egyfajta együttműködés támogatása, a tanulók „életre való felkészítésének” és a tanulási folyamatban való nagyobb elköteleződésének érdekében (Powers, 2004; Deringer, 2017).

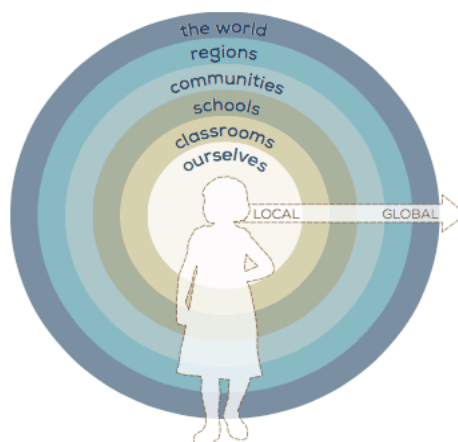
A place-based oktatás fókuszpontjai és a kreativitás

Az 1. ábra a PB-tanulás rétegeit ábrázolja. A kérdés az, hogy vajon honnan érdemes kiindulni? Mikor alakulhat ki előbb párbeszéd a tanuló és a pedagógus között, ha felteszi a kérdést, hogy melyik ország termeli a legtöbb hulladékot a világon, vagy ha saját lakhelyével kapcsolatban kell érzéseit, tapasztalatait, véleményét megfogalmaznia? A PB-pedagógia a személyes élményre, tapasztalatra és érzelmi bevonódásra épít, figyelembe véve a tanulók már meglévő ismereteit, vagy akár téves elképzeléseit. A kulturális örökségek ismerete és megőrzése ugyanannyira fontos lehet, mint a természeti értékek megóvása, egyben az iskola kör-

nyezete, a lakóhely, és saját magunk helye a világban.

A PB-pedagógia fókuszpontjai közé tartozik a tanulók központúságon és személyes bevonódáson túl a rendszerszemlélet és az interdiszciplináris megközelítések. A tanulók valós példákon keresztül, saját kutatómunkát végezve közelebb kerülnek az ökológiai, gazdasági, politikai, kulturális szempontok és összefüggések megértéséhez. Több tantárgy és tudományterület találkozik és kapcsolódik egymással egy-egy témakör feldolgozása során. A feladatok felépítése, az instrukciók és a tanárok facilitatori jelenléte az önállóságot, az aktív részvételt és a kreatív problémamegoldást támogatják (Net1).

1. ábra: A place-based tanulás szintjei (forrás: www.gettingsmart.com)



Gyakoriak a művészetalapú megközelítések is. Ezek az alkotó tevékenység által létrejövő érzelmi kapcsolódás lehetőségét hangsúlyozzák, ami megkönnyítheti az

adott témával, hellyel, környezettel, élőlényekkel, személyekkel való kapcsolat-teremtést, közelebb és akár más összefüggésbe hozhatja a tárgyalt témát, és kitágítja a módszerek, munkaformák, eszközök tárházát (Graham, 2007). Támogató környezetben a folyamatos kutatás, kísérletezés, a több lehetséges megoldás bátorítja a tanulókat, így kevésbé tartanak a hibázástól.

A művészetalapú megközelítés egy formája a *design thinking*, melynek elveit alkalmazva bármilyen téma feldolgozása lehet egy alkotó folyamat, ahol nem egy kifejezetten művészi alkotás létrehozása a cél, hanem a kritikai gondolkodás, az eredeti ötletek megosztása, a folyamat megtervezése, a csoportos és önálló kreatív munka és problémamegoldás élményének megélése. A közösségi tevékenység, az együttműködés, az érzelmi és szociális kompetencia fejlesztése ugyanolyan fontos, mint az egyéni személyiségfejlődés és felelősségérzet kialakulása. Ezek elengedhetetlen feltételei az élethosszig tartó tanulás és a rugalmas, adaptív, innovatív hozzáállás meglétének. Ez a megközelítés minden PB-projektet és pedagógiai programot jellemez, iskolától, országtól, tantervtől függetlenül (Net1).

Ezek a fókuszpontok összhangban vannak az ún. 21. századi kompetenciák vagy készségek sorával. Az öt fő képesség: a kritikai gondolkodás, a kreativitás, az együttműködés, a metakogníció, és a motiváció (Lai és Viering, 2012). A gyors

gazdasági, társadalmi és kulturális változások és az iskolában tanultak és a gyakorlati élet közötti szakadék áthidalásának igénye hívták elő a fejlesztendő területek újragondolását, és bár nem teljesen újak ezek a területek, a fókusz erősebb és nyomatékosabb, olyannyira, hogy nemzetközi szinten a tantervek és pedagógiai programok részévé váltak. Megjegyzendő, hogy a kompetencia még a mai napig vitatott fogalom. Mindenképp egy komplex rendszer, aminek fontos része a készségek és képességek egymásra épülése, de folyamatosan formálódik, egyre komplexebb és struktúraalkotó elemeiben gazdagodik (Vass, 2020). Érdekes kiegészítés lehet, hogy a World Economic Forum „Future of Jobs” kutatásában hogyan változott a Top 10 képességek sora. A kreativitás például 2015-ben a tizedik helyen szerepelt, majd 2020-ra már a harmadik legfontosabb képesség lett. A kreativitás alapfeltétele a divergens gondolkodás, és ez visszahat a listán első két helyen szereplő *komplex problémamegoldó képességre* és a *kritikai gondolkodásra* (Svéda, 2017). Ahogy korábban említésre került, a PB-pedagógiával oktatók is hangsúlyozzák a formális oktatás aktuális gazdasági, társadalmi, kulturális igényektől és problémáktól való elszakadását, ill. ennek negatív hatásait. Módszereik, tanítási-tanulási modelljeik és a tanulási környezet, amit teremtenek, mind azt célozzák, hogy a helyi igényekre reagálva megvalósuljon ezen képességek sokoldalú fejlesztése, kibontakoztatása.

Ezek az elvek és módszerek nem újkeletűek, különböző reform- és alternatív pedagógiák történetében találhatunk előzményeket. Bár a Waldorf-pedagógia az antropozófián alapul és más fogalomrendszerrel működik, mégis felfedezhetünk közös pontokat. Az egyik fontos alapvetés, hogy bár alapelveik egységesek és egzakta, a Waldorf-pedagógia, legyen bárhol a világon, a helyi közösségre szabható, hiszen maga a közösség hozza létre.

A waldorf-pedagógia fókuszpontjai

A Waldorf-iskola pedagógiai programja mögött a szalutogenezis, a fenntartható emberi fejlődés elve húzódik meg. Ez azt jelenti a gyakorlatban, hogy a tanítási folyamat során olyan körülmények megteremtésére törekednek, amely a gyermek adottságainak függvényében lehetővé teszi a képességek legszélesebb skálájának legoptimálisabb kibontakoztatását, a társadalomba való beilleszkedés érdekében (lásd: A magyar Waldorf-iskolák keret-terve, 2020).

„Ne azt kérdezzük: mit kell tudnia és mire kell képessé lennie az embernek a fennálló társadalmi rend számára, hanem: mire van hajlama és mit lehet fejleszteni az emberben?” (Steiner, 1993, 65.). A Waldorf-pedagógia a nevelés művészetéről beszél, nem a nevelés tudományáról. Már ez is jól jelzi, hogy a gyerekről való tudásnál (amihez hozzátartozik a gyerekekkel való kapcsolat életkorhoz, alkathoz, temperamentumhoz szabott módszertana) fon-

tosabbnak tartják azt a művészi folyamatot, amelyben a tanár lehetőséget teremt a gyermek képességeinek kibontakoztatására. Az alapítóban, Rudolf Steinerben filozófiai, irodalmi, pszichológiai és orvosi előadásokat hallgatva ébredt fel az érdeklődés Goethe természettudományos kutatási módszerei iránt. Sokrétű érdeklődésének gyümölcseként 1894-ben látott napvilágot úttörő jelentőségű filozófiai műve, A szabadság filozófiája (Carlgren, 2013, 7.) Már itt megtalálhatók azok az alapgondolatok, amelyeket később szellemtudományi tanában, az antropozófiában bontakoztatott ki (Czike, 1996). Steiner nevelésművészetének egyik alapvető célja a szociális képességek felébresztése és ösztönzése a gyermekben (Carlgren, 2013). 1913-ban megalapítja az Antropozófiái Társaságot, 1919-ben létrejön az első Waldorf-iskola Stuttgartban.

A Waldorf-pedagógia fókuszában a gyermekek testi, szellemi, lelki, akarati és szociális fejlődésének harmonikus egysége, azaz a teljes emberi személyiség kibontakoztatása áll. Szociálisan érzékeny, tudatos közösségformálással kívánnak hozzájárulni a társadalom fejlődéséhez. Az iskola életének minden területe ezt a célt szolgálja, azaz: nem csak a tanításnak, de felépítésében, működésében, az iskola egész életének kell példaként szolgálnia a gyermekek fejlődésében.

Művészettel nevelés

A művészettel nevelés fogalmát az angol művészettörténész, Herbert Read

vezette be a szakirodalomba. *Education Through Art* c. könyvében (1943) a művészet oktatásban betöltött szerepéről ír, illetve a művészet szerepéről a világ megismerésében, megértésében (Kárpáti, 2018.) Könyve letelején megfogalmazza alaptézisét, melyről azt állítja, nem túl újszerű, hiszen Platón már korábban világosan kifejezte: a művészet kellene, hogy legyen az oktatás alapja. Úgy véli, Platón téziséét félreértelmezték, mivel nem tisztázott, hogyan használta a művészet fogalmát és mit tekintett az oktatás céljának. Read az oktatás, nevelés általános céljának az individuális értékek kibontakoztatását feltételezi, összhangba hozva azzal az organikus társadalmi közösséggel, melyhez az egyén tartozik. Levezeti az esztétikai nevelés fontosságát, az érzékelés és az önkifejezés képességének fejlesztésében betöltött szerepét, a különböző művészeti ágak komplex fejlesztő, nevelő hatását, párhuzamba állítva az érzékszervek, a test és a gondolatok együttműködésével. A művészet eszköztárának bevonása a világ, például a természet jelenségeinek megfigyelését, megértését segíti (Read, 1943).

A művészettel nevelés ma elterjedt fogalom, mely a művészetet funkcióba helyezi, a nevelés eszközeként fogja fel fogalomparja, a „művészetre nevelés”-sel szemben, ahol az önmagáértvaló (Trencsényi, 2000, Illés, 2009, Kiss, 2010, 2014, Bodóczky, 2012). A művészettel nevelés szempontjából a művészet eszköz (Mező és Mező, 2019b), ami más (nem mű-

vészeti jellegű) nevelési-oktatási célok elérését segíti – vö.: Mező, 2018) és akár élménypedagógiai kontextusba is ágyazható az iskolai gyakorlatban (Mező K., 2015) A művészet nem csak a művelődés tárgya lehet, hanem a kreativitás csatornája, az érzelmi intelligencia fejlesztésének és akár az agresszió oldásának eszköze (Vekerdy, 2011).

A fogalom változásokon ment át, az egyes szerzők hasonló, de más-más tartalmakat kapcsolnak hozzá, azaz a fogalom fejlődött, változott, és mára kortárs tartalmakkal telt meg (Kiss, 2014). Steiner használta talán legelőször ezt a fogalmat, az ő értelmezésében a művészet-tudomány-vallás egységesen és harmonikus együttállásban kell, hogy megjelenjen. Pedagógiája törekvéseit az életkori jellemzőkből vezeti le, annak minden sajátossága ebbe a rendszerbe illeszkedik (Steiner, 1995).

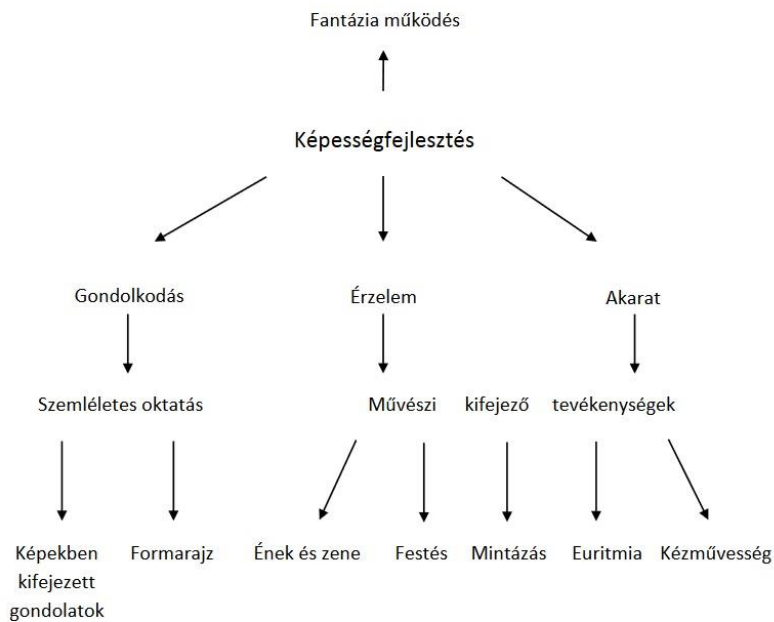
Steinernél két hasonló jelenségről is beszélhetünk, egyrészt a nevelés-tanítás, mint művészet, másrészt a művészet, mint a nevelés-tanítás eszköze (Kiss, 2014). Steiner a pedagógiai folyamatot tanításművészetnek nevezi, melyben a tanár a tanítás művésze, a gyermek pedig „művészi” tevékenységek során fejlődik. A képességfejlesztés központi eleme a belső képek megteremtése, a fantázia működtetése, ami a gyerekekben eleve meglévő növekedési és formáló erők segítségével jön létre. Az értelem kialakulásában és az alkotó gondolkodásban is szerepe van a fantáziának (Steiner, 2011).

A 2. ábrán látható a képességfejlesztés három nagy területe: a gondolkodás, érzelem és az akarat. Ehhez a hármasságához köthető minden képességfejlesztésre irányuló tevékenység. A fejlesztési területek az emberi organizmus különböző részeihez kapcsolódnak. Míg a gondolkodás az idegrendszerhez, az érzelmek a ritmikus rendszerhez (légzési és vérke-ringési rendszer), addig az akarat mozgás- és anyagcsere folyamatokhoz köthető. A három rendszer fejlődésének

csúcspontja más-más életszakra esik. Témánk szempontjából a 7. és 14. életév között szakasz a releváns, ekkor leginkább a ritmikus rendszer a domináns.

Steiner (2013) szerint a ritmikus rendszerre a művészi kifejezésformák és művészi tevékenységekkel lehet hatást gyakorolni. A művészi kifejező tevékenységek (ének és zene, képzőművészet, kézművesség, euritmia) az érzést és akaratot fejlesztik.

2. ábra: A Waldorf-pedagógia 8-14 éveskorosztályra vonatkozó képességfejlesztésének foglaltérképe (forrás: Pajorné, 2013, 44. o.)



A különféle művészi tevékenységek egymásra hatást gyakorolnak, egymást segítik, és erősítik, olyan képességeket fejlesztenek, amelyek közvetlenül hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermek képessé váljon a gondolkodása és a cselekvése során több szempont, nézőpont figyelembevételére és összehangolására. A művészi tevékenységek köztudottan motiváló erővel bírnak. A gondolkodás fejlesztésében a szemléletes oktatás módszerét alkalmazzák, a képzetek ill. fogalmak kialakításához. A *szemléletes oktatás* mesélés, történetmondás során fokozatosan bővíthető képek segítségével formálja a gyermek gondolkodását és nem merev, elvont definíciók által. A láttatás és képszerűség a formarajz feladatokban is megmutatkozik. A feljebb leírt steineri képességfejlesztés módszerei egy egymásra ható, összefüggő rendszert alkotnak (Pajorné, 2013, 43-44.).

A művészeti nevelés körébe tartozó tantárgyak a közismereti tárgyakkal egységes tantervet alkotva a kötelező órák részei (A magyar Waldorf-iskolák kerettantere az általános iskola 1-8. évfolyama számára, 2020). A művészetek jelenléte minden tantárgyban végigkíséri a tanulási folyamatokat. A népi kultúrát és játékot, a zenét és a táncot nem az élet egy szeletként, hanem szerves részeként kezelik. Úgy vélik, ha a gyermek rendszeresen, „szívvel-lélekkel” éli meg a megismerés minden fázisát – a megfigyeléstől az elemzésen, fogalomalkotáson át azok elmélyüléséig –, akkor nem csak kész elemek „összerakására”, de kiművelt

képességei, biztos ismeretei révén „teremtésre” is alkalmas lesz. A Waldorf-iskolákban az önmegvalósítás nem cél, hanem eszköz, legyen szó a művészet bármelyik ágáról. A Waldorf-pedagógia művészi és gyakorlatias kézműves tevékenységeket egyaránt biztosít tanulói számára (Czike, 1996, 177-178.). Az alkotó tevékenységek elsősorban a rajz-formarajz-festés-grafika-kézimunka-fafaragás tantárgyakon, ill. az epochákon belül valósulnak meg. A tanítás egészét áthatja a természetszerető és természet iránt felelősséget érző szemlélet.

Kulcskompetenciák

A Nemzeti alaptanterv (Net2) az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákból kiindulva, a hazai sajátosságokat figyelembe véve az alábbiak szerint határozza meg az általános kompetenciákat, továbbá azokat, melyek egyetlen tanulási területhez sem köthetők kizárólagosan, hanem változó mértékben és összetételben épülnek a megszerzett tudásra, fejlődnek a tanulási-tanítási folyamatban.: 1. *A tanulás kompetenciái*, 2. *Kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)*, 3. *Digitális kompetenciák*, 4. *Matematikai gondolkodási kompetencia*, 5. *Személyes és társas kapcsolati kompetenciák*., 6. *Kreativitás, önkifejezés, kulturális tudatosság*, 7. *Munkavállalói, vállalkozói kompetencia*.

Az 1. táblázatban a kulcskompetenciákat a magyar Waldorf-iskolák kerettantere (2020) alapján tekintjük át.

1. táblázat: A NAT 2020 és a Waldorf-kerettanterv tantárgyi rendszereinek megfeleltetése a kulcskompetenciákkal (forrás: A magyar [Waldorf-iskolák kerettanterve \(2020\) alapján a Szerző](#))

A NAT 2020 és a Waldorf-kerettanterv tantárgyi rendszereinek megfeleltetése		
Kulcskompetenciák	A Nat 2020 tantárgyai	A Waldorf-kerettanterv 2020 megfelelő tantárgyai
A tanulás kompetenciái, Kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegennyelvi), Matematikai, gondolkodási kompetenciák, Személyes és társas kapcsolati kompetenciák	Magyar nyelv és irodalom	
	magyar nyelv és irodalom	magyar nyelv és irodalom
A tanulás kompetenciái, Kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegennyelvi), Matematikai, gondolkodási kompetenciák	Matematika	
	matematika	matematika
A tanulás kompetenciái, Kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegennyelvi), Matematikai, gondolkodási kompetenciák, Személyes és társas kapcsolati kompetenciák	Történelem és állampolgári ismeretek	
	történelem	történelem
	állampolgári ismeretek	társadalmi és állampolgári ismeretek (két választható változat)
	hon- és népismeret	
A tanulás kompetenciái, Kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegennyelvi), Kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái, Személyes és társas kapcsolati kompetenciák	Etika / hit-és erkölcsstan	szabad vallás
A tanulás kompetenciái, Kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegennyelvi), Kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái, Matematikai, gondolkodási kompetenciák, Személyes és társas kapcsolati kompetenciák	Természettudomány és földrajz	
	környezetismeret 3-4. o.	a kerettantervben ilyen tárgy nem szerepel; a tárgy témakörei beillesztve a honismeret és földrajz (1-12.o.) és a természetismeret és biológiatantárgyakba; ez utóbbi 1-2. osztályban más tantárgyakban jelenik meg, 3-12. osztályban pedig önálló órakerete van.

	természet-tudomány 5-6. o.	a kerettantervben ilyen tárgy nem szerepel; témakörei a természetismeret és biológia tárgyban jelennek meg részletesebben; egyes témakörök a kémia, fizika, honismeret és földrajz tárgyokban jelennek meg
	kémia	kémia
	fizika	fizika
	biológia	biológia
	földrajz	honismeret és földrajz
A tanulás kompetenciái, Kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegennyelvi), Kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái, Matematikai, gondolkodási kompetenciák	Idegen nyelv	Idegen nyelv
	első és második élő idegen nyelv	az angol és német nyelv 1-12. osztályra átalakítva szerepel a tantervben
		a szlovák, spanyol, francia és orosz nyelvek átalakítás nélkül szerepelnek a tantervben
A tanulás kompetenciái, Kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegennyelvi) Személyes és társas kapcsolati kompetenciák, Kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái, Matematikai, gondolkodási kompetenciák Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák	Művészetek	
	ének-zene	zene
	vizuális kultúra	a kerettantervben vizuális kultúra összefoglaló név alatt szerepel a festés (1-13. o.) és a rajz-grafika tanterv (1-11.o.), valamint a művészettörténet
	dráma és színház	dráma
	mozgóképkultúra és médiaismeret	mozgóképkultúra és médiaismeret
A tanulás kompetenciái, Kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegennyelvi), Digitális kompetenciák, Kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái, Matematikai, gondolkodási kompetenciák, Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák	Technológia	
	technika és tervezés	részletesen a kézimunka tárgyban; az egyéb tárgyakban való megjelenése a kézimunkánál olvasható
	digitális kultúra	digitális kultúra
A tanulás kompetenciái, Kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegennyelvi), Személyes és társas kapcsolati kompetenciák	Testnevelés és egészségfejlesztés	
	testnevelés	testnevelés
	közösségi nevelés (osztályfőnöki)	osztályfőnöki

A tanulás kompetenciái: Kisiskolás korban a tanulás elsősorban a tananyag átélésén és a tevékenységeken keresztül valósul meg. A gondolkodási tevékenységet a tanulási-tanítási folyamatokban is az érzésekkel és az akarattal hozzák kapcsolatba. A későbbiekben a belső átéléssé vált érzékszervi tapasztalatokat hatja át a gondolkodás ereje, így jutnak el tanulók valós ok-okozati összefüggésekhez.

Kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegennyelvi): A tanulási tevékenységekben való személyes jelenlét és az interperszonális érintkezések biztosítják az alapot ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek érzéseiket és gondolataikat személyes interakciókban a kontextusnak megfelelő módon közvetíteni. A művészetoktatás célja a szociális és érzelmi nevelés, az empátiás részvétel fejlesztése a kommunikációban is. A tanulók első osztálytól két élő idegennyelvet tanulnak.

Digitális kompetenciák: A digitális kultúra tárgy anyaga elméleti alapot és gyakorlati nevelési tanácsokat ad a szülők és a tanárok kezébe.

Matematikai, gondolkodási kompetenciák alatt olyan felkészültséget értünk, amely alkalmassá teszi a tanulókat arra, hogy különböző helyzetekben tudatosan, gyakorlatosan cselekedjenek. A gondolkodási kompetencia többfajta képességen keresztül realizálódik (pl. rendszerezés, kombinativitás, deduktív és induktív következtetés, érvelés) és ezeknek más területen is működő komponenseknek kell lennie. Az osztálytanítói rendszerben a peda-

gógus a tevékenységeket és a tantárgyakat interdiszciplináris módon kezeli, így a gondolkodási kompetenciákat tantárgyakon átívelő módon is fejleszteni tudja. A praktikus gondolkodás fejlesztése a Waldorf-iskola egyik legfontosabb törekvése.

A személyes és társas kapcsolati kompetenciák: A tanulók szociális képességeinek, együttműködési készségeinek, egymás felé fordulásának fejlesztése, gyakorlása a Waldorf-iskola egyik legfontosabb feladata. Az együttműködésen alapuló tanulás, a közös művészeti előadások, fellépések az önismeret, a társas együttélés megalapozói. Az inkluzív közösségépítés az el- és befogadó, együttműködő és ösztönző légkör kialakítását jelenti az iskolában.

A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái: A művészeti nevelés éves zárómunkái 8. és 12. osztályban a tudatos ember nevelését célozzák meg. Az első vizsga nyolc év tanulmányaira való visszatekintés, a második- a tizenkét éves Waldorf-képzés lezárásaként a tanuló jövő életútjának irányai felé mozdul. A tanuló képességeiben kiteljesedve döntéseket meghozni tudó emberként hagyja el az iskolát. Az aktív tanuláson keresztül fejlődik a kreatív gondolkodásuk.

Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák: a Waldorf-pedagógia három alappillére az élet-, a szociális- és a gazdasági ismeretek. A pénz szerepének tudatos végiggondolásán alapuló gazdaságtan – tanterv célja ötödiktől nyolcadik osztályig

alapvető gyakorlati-logikai készségeket kialakítani. Az egyéni és csoportos kezdeményezőkézség az innovációs kompetencia megszerzésének alapja. A projekt-szemlélet, a tantárgytömbösítés, az éves munkák, a művészeti projektek, a mindennapi élethez való kapcsolódás igénye a vállalkozói attitűd kialakítását segítik.

A fentiek alapján a Waldorf-kerettanterv pedagógiai-nevelési szemlélete jól illeszkedik a kompetencia-fejlesztésre építő tanuláshoz, összhangban áll az aktuális Nemzeti alaptanterv és az Európai Unió ajánlásaival.

Projektalapú tanulás

Témánk fontos eleme az interdiszciplinaritás, ezért a Waldorf-pedagógia lehetőségeit a projektalapú tanulás szempontjából is áttekintjük. A 20. század valamennyi pedagógiai elképzelésének meghatározó eleme az aktív tanulás, melynek középpontjában a tanuló aktív tevékenysége áll, ahol előtérbe kerül saját elképzelése, önálló gondolatainak megfogalmazása és közreadása. A tanulók változatos tevékenységek útján alakítják ki saját tudásukat, miközben kritikusan értékelik az elsajátítandó ismereteket, mely segítheti a későbbi reflektálást, és egyúttal felkeltheti bennük a visszajelzés igényét. Amennyiben a feladatok felkeltik kíváncsiságukat, előtérbe kerül a problémamegoldó gondolkodás és a kreatív, örömteli tevékenység. Az aktív tanulás eredményességét a pedagógus facilitátori sze-

repben segítheti. Az aktív tanuláshoz kapcsolódó tanulási-tanítási módszerek: autentikus-, felfedezései- (discovery), kutatásalapú- (inquiry-based), jelenségalapú- (phenomenon-based), problémaalapú- (problem-based) és a projektalapú (project-based) tanulás (Katona és tsai., 2020).

A projektalapú tanulás során a tanulók különböző forrásokból információkat gyűjtve, egy közösen választott komplex témáról hoznak létre egy produktumot vagy előadást (Great Schools Partnership, s.a.). A cél a társadalmi környezet és az iskolán kívüli programok tanulásba történő bevonása a készségek nagyobb körének mozgosításával. A projekt produktumának létrehozása akár több héten vagy hónapon át is folyhat, és nem feltétlenül kötődik tantárgyakhoz, tanórához (Katona és tsai., 2020).

Petróczi (2020) szerint a 2020-as Nemzeti alaptantervben *Az egységességről és a differenciálásról, valamint a módszertani alapelvekről szóló fejezetben* korszerű pedagógiai módszerekkel találkozhatunk, megjelenik: az *aktív tanulás*, a tanuló kompetencia-fejlesztés, az *egyénre szabott tanulási lehetőségek* biztosítási kötelezettsége, a *tanulói együttműködésen alapuló tanulás*, valamint a *több multidiszciplináris óra* megszervezésére irányuló ajánlás. Ezen foglalkozások során a tanulók a tudnivalók integrálásán keresztül egyszerre több tudományterülettel ismerkednek meg. A *tanárok kooperálása* során a több tantárgy ismereteit integráló témákat feldolgozó foglalkozások közös

tanítás keretében valósulnak meg, ezáltal erősödik a tanári együttműködés.

A Waldorf-pedagógia alapeleme az *epocha*, olyan témakörökre szervezett ciklikus tanulásszervezési eljárás, melyben az egyes logikailag összetartozó témakörök (pl. kémia-fizika-biológia tantárgyban) tömbösítve kerülnek tárgyalásra: egy ideig nagy óraszámú van napirenden a téma, majd utána a következő időszakban a tantárgy szünetel, és más tárgy témakörére kerül sor egy másik epochában (Segédanyag Waldorf-intézményben tanfelügyeleti ellenőrzést vagy pedagógusminősítést folytató szakértők számára, 2019). Az epochális (korszakos) oktatás egyfajta tantárgytömbösítés, ahol a magas óraszámú időszakokban (epochákban) lehetőség nyílik a tanulóközpontú módszerek, például a projekt alkalmazására. A főoktatás tárgyai (pl. történelem, ember-tan, állattan, kémia, matematika, geometria stb.) nem 45 perces órakeretekben jelennek meg, hanem 3-4 héten keresztül tömbösítve, összefüggő egészként, jellemzően a nap első két órájában megszakítás nélkül. A „témában élést” az órarend többi órája is támogatja. Ha a tanulók a reneszánsz művészetről tanulnak a főoktatás ideje alatt, akkor a rajzórákon az éppen aktuális technikával reneszánsz szobrokat, épületeket rajzolnak, a dramaórákon reneszánsz szövegeket dolgoznak fel, az osztályterem falain a folyamatban lévő epocha produktumai láthatók, tehát az osztály aktívan benne él a témában. Ez a korszakos óraszervezés elősegíti a

tananyagban való elmélyülést, a figyelem és az érdeklődés tartós fókuszáltságát, illetve lehetővé teszi, hogy különböző megközelítésben, változatos eszközökkel és munkaformákkal sajátítsanak el egy-egy témakört. Az interdiszciplinaritás eredendően jellemző a Waldorf-pedagógiára, lásd epochális rendszer. Ezt a Nemzeti alaptanterv a kulcskompetenciák és a műveltségi területek struktúrájával és egymásra építettségével erősíti. A fentiek alapján elmondható, hogy a Waldorf-pedagógiának kiválóak a lehetőségei az aktív tanulás, esetünkben a projektalapú tanulás szempontjából.

A tantárgytömbösítés lehetősége bármelyik iskola számára elérhető. Nyilvánvalóan összetett feladatról van szó, melynek megvalósítása azonban nem lehetetlen. Amennyiben a környezeti nevelés lehetőségeiről gondolkodunk, a projektalapú tanítás-tanulás módszere kézenfekvő megoldásként kínálkozik, hiszen ez a terület nem a természetismeret vagy környezetismeret tárgyakban jelenik meg, hanem kereszttantervi tartalomként, amely bármelyik műveltségi területen integrálható.

Fenntarthatóságra nevelés a waldorf-iskolákban

A környezeti tudatosság elsősorban a környezethez fűződő érzelmi viszonyulás bázisán nyugszik; ez a fajta „érzelmi ráhatás” a Waldorf-pedagógia sajátossága. A természeti és épített környezet ismer-

retét, a szerető, féltő és védő gondolkodásmódot nem lehet a gyerekekbe sulykolni – természetes anyagokra építkező környezetben, élményszerzéssel, a gyermek érzelmeire és érzékeire erősen ható, kreativitását fejlesztő művészeti neveléssel, felfedező-kutató tevékenykedtetéssel, drámapedagógiával – melyek a Waldorfpedagógia eszközei, sajátjai – nagyobb esélyünk van egy természetszerető és ezáltal védő szemlélet kialakulására. A gazdag érzelmvilágú ember mindig fogékonyabb az őt érő hatásokra, a környezetével sokrétűbb a kapcsolata. A természetszeretet, a környezetvédelem ezáltal evidenciaszerűen adódik, mert közvetlen a kapcsolat az emberi lét és a természet között. A környezettudatos magatartás alapigényként jelentkezik az iskolafenntartói és az iskolaműködtetői oldalon. A Waldorf-iskolák tantervének felépüléséből pontosan kiviláglik, hogy már az alsóbb osztályokban törekednek folyamatos kapcsolat kialakítására a valós világgal és a világ természetes folyamataival. A tanulók olyan önfenntartó természetességgel működő történelmi-gazdasági mesterségekkel, tevékenységekkel találkoznak, és olyan, sok esetben régi-népi eljárással, gyakorlatokkal ismerkednek meg, aminek önmagában példa-mutató értéke van. A felső tagozaton pedig a természet-tudományi tanterveknek tematikailag is részét képezik ezek a kérdések, ami biztosítja az ismeretek koncentrikus bővülését, elmélyülését (A magyar Wal-

dorf-iskolák kerettanterve az általános iskola 1-8. évfolyama számára, 2020).

Természetes anyagokra építkező környezet- és tárgykultúra

A Waldorfpedagógia nagy hangsúlyt fektet a saját tapasztalatokból származó sokrétű élmény feldolgozására. A sokféle minőség, különbözőség megtapasztalása, átélése céljából a természetes anyagok használatát preferálják a műanyag eszközökkel szemben. A kisgyermeket környező felnőtt világ felelőssége és egyben feladata, hogy biztosítsa az ingergazdag fizikális és pszichés környezetet, és hogy ne „csapják be” érzékeleiben a fajsúly és a felületi viszonyokat „tévesen” reprezentáló tárgyak (Segédanyag Waldorf-intézményben tanfelügyeleti ellenőrzést vagy pedagógusminősítést folytató szakértők számára, 2019).

Az osztálytermi és iskolai évszakasztalok a természet ritmusának, évszakonkénti változásának, megújulásának, a természettel való összhangnak mindennapos megélésére hivatottak. A tananyagok feldolgozásánál, a művészeti foglalkozásokon, kézműves tevékenységeknél valamennyi évfolyamon megjelennek a gyerekek által gyűjtött természetes anyagok és eszközök (termések, virágok, ágak, gyökök, levelek), és -alapanyagok, mint a gyapjú, méhviasz, agyag. Az osztálytermet, az iskola épületét jellemzően a gyerekek, a szülők és a pedagógusok közös, természetes anyagokból készített

alkotásai, batikolt textíliák, különböző faragványok, agyagedénykék, vesszőből lámpaernyők, kosarak díszítik. A gyerekek székein a szülők által készített nemez-párnák foglalnak helyet. A természetes anyagokra építkező környezet- és tárgykultúra is azt segíti, hogy minél közelebb kerüljenek a természethez, annak szerves részeként vigyázzanak mindenre, ami körülveszi őket. A Waldorf-iskolák sajátosságai közé tartozik, hogy a gyerekek maguknak kötik meg a fafuruájuk tokját, a gyermek első hangszerét (lírát) pedig a szülők faragják meg fából. Természetes anyagokból készült hangszereket használnak, méhviasz krétát, növényi alapanyagú akvarell festéket.

A vizuális- és környezeti nevelés összefonódása

A környezeti nevelés és az alkotó tevékenységek összekapcsolódása mind a vizuális nevelés anyag- és eszközhasználatában, mind a feldolgozásra, bemutatásra kerülő témákban megnyilvánul. Feladatként jelenik meg a természetben rejlő törvényszerűségek, szabályszerűségek megfigyelése és megragadása vizuális kifejezőeszközökkel. Míg az alsó tagozat hangsúlyos anyaga a színek világával való ismerkedés és az állat- és növényvilág felfedezése, addig a felsőbb évfolyamokon a történelem, földrajz tárgyak ismeretanyagait kísérik a rajz-festés órák. Az első 3 évben az élő környezetről, a megszemélyesített természeti, környezeti

jelenségekről szóló mesék dominálnak a tanításban, azonban a 9. évben kezdődő Steiner által Rubikonnak nevezett korosztály már igényli a valóságos elemeket a történetekben, ezt a paraszti kultúrával való ismerkedéssel segítik. A 4. osztályban a valóságos elemet a túrák, faluházak, parasztudvarok, templomok, malmok, múzeumok látogatása biztosítja. Jellemző vizuális feladat a térképrajzolás a szűkebb környezetükről fejből, felülnézetből (Carlgren, 2013).

A korábban már említett *formarajz* olyan Waldorf-specifikum, ahol a tanító mond egy mesét, amelyben az adott szereplő – kalandokat él át, különféle (geometrikus, természeti) formákkal találkozik, azokat alaposan megfigyeli. Mindezt szavakkal képszerűen részletesen leírja, elmondja, azután lerajzolja, s őt követve lerajzolják a gyerekek is. Mindezek az elemek egyetlen képben egyesülnek, egyenesekből és görbékkel álló színes rajzban. Ezek a mesék, játékok és mozgások vezetnek el az 5. osztályig, ahol a formarajz belenő a szabadkézi geometriába (Carlgren, 2013).

Place-based jellegű projektek a waldorf-iskolákban

A Waldorf-iskolák az általános iskolai évek első felében kiemelt fontosságúnak tartják a rendszeres kapcsolatot az erdővel, a természeti környezettel. Ahol ezt az iskola helyi adottságai megengedik, ott az iskolai élet szerves egészébe emelik be az erdőjárás, ahol erre nincs lehetőség, ott a

környező tájat. Nem az időjárás határozza meg, hogy alkalom nyílik-e az erdő felkeresésére, hanem a gyerekek alkalmazkodnak megfelelő ruházatukkal a váltakozó időjáráshoz: a tűző napsütéstől a szakadó esőig. Ennek köszönhetően lehetőség nyílik megismerni az erdő összes arcát. Az érzékszervi tapasztalatok teszik lehetővé a gyermekek számára a világ megismerését. Minél több természetes tárggyal és élőlényel találkozik élő közegében a kisgyermek, annál jobb alap képződik a későbbi tantárgyak megértésére. Waldorf-specifikum a fára mászás tudományának elsajátítása.

Míg az alsó évfolyamokon a környezettudatosság alapjait sajátítják el tanulók (az iskola környékén élő állat- és növényvilággal ismerkednek meg), addig a harmadik osztályban a földművelés epocha keretében olyan tanulmányi kiránduláson vesznek részt, amelyen a földműveléssel, a növénytermesztéssel és állattenyésztéssel találkozhatnak aktív résztvevőként. A paraszti életmóddal való ismerkedés során a különféle hasznó növények-, állatok fejlődését a magtól egészen a feldolgozásig követik. A programokban mindig a megélt munkálkodás során megtapasztalt erőfeszítés, az átlátható folyamatok megélése dominál. Ezen kívül is adódik lehetőségük erdei iskola keretében természetközeli tájakkal, ill. a tágabb környezettel való megismerkedésre.

A harmadik osztály egyik nagy kihívást jelentő feladata a földművelés epocha és a

házépítés. Ez egy közös munkálkodást jelent valamely nagyobb volumenű alkotáson, lehet ez kuckó építése, kemence készítése vagy éppen egy fakerítés kialakítása. Általában az iskola udvarán építenek közösen 3-4 nap leforgása alatt egy objektumot. Egy házépítő projektben először a főoktatáson van szó pl. a házépítés kialakulásáról, a parasztház felépítéséről (képek kíséretében), melyet le is rajzolnak a gyerekek. A későbbiek során a szakórákon részt vesznek a szülők is, és elkezdődik a közös munka. A munkálatokat a szülők jelenlétükkel, munkájukkal, építőanyaggal támogatják. A befejezést többnyire egybekötik egy udvarszépítéssel, melyre az egész iskola közösségéből várják szülőket és gyerekeket. A szülői összefogásnak köszönhetően így a gyerekeknek valódi munkaélményben van részük. A Waldorf-pedagógia nagy hangsúlyt fektet a család aktív és alkotó részvételére az iskola életében, elősegítve és erősítve a családi és iskolai nevelés egységét.

Boland és Demirbag (2017) szerint az akadémikusok már felismerték a PB- és a Waldorf-pedagógia kapcsolatát, sőt az első igazi PB-pedagógiának tekintik. Ő maga is leszögezi, hogy elméletileg a Waldorf-iskolák és óvodák a PB-elveit közvetítik és gyakorolják már több mint száz éve. Ugyanakkor felteszi a kérdést, vajon tényleg ez működik-e a Waldorf-oktatásban nemzetközi szinten? Megvan-e minden Waldorf-intézménynek a sajátos jellege, a helyi kultúrához, társadalomhoz,

környezethez való kapcsolódása? Előfordulhat-e, hogy az angliai iskolákban vagy akár Hawaii-n inkább „németesnek” érezhető a tanterv, mint „helyinek”? Ha igen, jó-e ez így, kell-e ezzel a jelenséggel foglalkozni, ezen gondolkodni? Milyen mértékben és milyen módon valósítható meg a steineri pedagógia a világ különböző pontjain?

Boland azt hangsúlyozza, hogy minden iskola egy kulturális, geog-ráfiai, politikai környezetbe ágyazódik, minden régiónak és országnak megvan a maga történelme és nézőpontja, melyből a világtörténelmet magyarázza és szemléli. Ez tükröződik a tantervben, és meg is kell jelenjen természetesen módon, így válik autentikussá, élővé. Úgy véli, a tanterv egy élő dolog kell legyen, ami aktualizálható, figyelembe veszi ezeket a tényezőket és az aszerint tanító pedagógusok is azonosulni tudnak vele. Korábbi kutatásai alapján az idő, a hely és a közösség kontextusában hoz fel példákat és intéz elgondolkodtató kérdéseket a nagyrészt Waldorf-pedagógusokból álló hallgatóságához (Boland, 2016).

Kreativitással tanítás

A PB és Waldorf-pedagógia cselekvés- és élményalapú pedagógiája szintén nem új keletű. Az élménypedagógia fogalma a 20. századtól használatos és a reformpedagógiáktól elválaszthatatlan, de gyökerei régebbre nyúlnak vissza. A 17. században már Comenius is említ élményalapú módszereket, mint például az „iskola, mint

színháték”, ahol a játékon keresztül történik a tanulás, vagy például John Locke is hangsúlyozza a megismerés, tapasztalás fontosságát, a természet iránti érzékenységet, illetve az önálló problémamegoldás, kutatás támogatását. Rousseau pedig felhívja a figyelmet a tanulási környezet meghatározó szerepére. John Dewey: *Experience and Education* c. könyve (1938) tulajdonképpen az első publikált élménypedagógiai tanulmány, mely kiindulási alapot ad. Feltételezi, hogy az oktatás akkor válhat hatékonyá, ha minőségi és valódi élményt nyújt a diákok számára. Maslow (1964) megközelítése alapján ide kapcsolható az ún. csúcsmélység generálása, amely az önmegvalósítás érzetét, boldogságot és kielégültséget hozza magával. Többféle kontextusban lehet jelen, mint például egy kreatív tevékenység vagy a természet élvezete. A csúcsmélység öröme összekapcsolódhat a kreatív problémamegoldás, alkotófolyamat felszabadító, energizáló hatásával (Mező K., 2015).

A Waldorf-pedagógia is élménygazdagságra törekszik, nagyon tudatos és szisztematikus módon. Klein (2020) szerint a konstruktív kreativitás belső feltételei közé tartozik 1. a nyitottság az élményekre, 2. az értékelés belső színtere és 3. a szabad játék a gondolatokkal, formákkal. Ahol ez a három feltétel teljesül, ott konstruktív alkotás születik. Aki nyitott az élményekre, annak belső és külső készletesei (formák, hangok, színek, érzetek, emlékek) akadálytalanul végigfutnak az

idegrendszerén, úgy élve meg a jelenségeket, ahogy azok az átélés pillanatában keletkeznek.

A Waldorf-pedagógia a fogalmak, elképzelések, észlelések, érzéletek közötti falak átjárhatóságát biztosítja azzal, hogy az egyes tárgyak tanítását úgy tervezi és formálja, hogy a tanulási-tanítási folyamatok tudatosan hassanak egy másik műveltségi területen megszerezhető készségekre, képességekre is. Nemcsak a hasonló műveltségi- és tudományterületeket kapcsolja össze, hanem a humán- és reál tárgyak közötti átjárhatóságot is figyelembe veszi.

A kreativitás alapvető feltétele, hogy az alkotás értékét ne a külvilág dicsérete vagy kritikája határozza meg (Klein, 2020). A Waldorf-iskola nem osztályzatokkal értékeli. Célja segítséget nyújtani ahhoz, hogy a gyermek a fejlődési útján haladva képes legyen kiválasztani a neki megfelelő tanulási formákat, így váljon a világ felé nyitott, testileg egészséges, lelkileg szabad és szellemileg kreatív emberré, aki tisztában van saját értékeivel. Az érdemjegyekkel történő osztályzás helyett az értékelés folyamatában a Waldorf-tanulók alkotó résztvevőként vannak jelen. Ennek során egy választott (elméleti, művészeti és gyakorlati összetevőket tartalmazó) témát dolgoznak fel egyénileg projekt jelleggel az év során, melyet a tanév végén bemutatva hitelesebben adnak számot arról, mire képesek valójában.

A kreatív tanulás feltétele a tanítás-tanulás folyamatában, hogy a tanulók a

megfelelő inputot a megfelelő tanulási környezetben megkapva, azt kognitív és emocionális módon is feldolgozzák, melynek sikerességét az organizáció, azaz a teljesítmény eléréséhez vezető folyamatok szervezése biztosítja. Ez a lényege röviden az OxIPO-modellnek (Mező és Mező, 2019b), mely hatékonyan alkalmazható tanulásfejlesztési és egyéb módszertanok kidolgozása esetében, tanulmányunk szempontjából kiemelten a direkt és indirekt tanulás és képességfejlesztés területén, illetve segítheti művészettel nevelési módszertan kidolgozását, továbbá interdiszciplináris kutatásokat (Mező és Mező, 2019b).

A kreatív iskola legfőbb jellemzője a kreatív folyamatot segítő tanulási környezet, ahol az iskola mindent elkövet annak érdekében, hogy megismerje a tanulót. A tanuló érdeklődési köre, érdeke, tanulási stílusa, családi környezete olyan hozzáadott értéke a kreatív iskolának, amelyre érdemes időt szánni (Vass, 2012).

A Waldorf-iskolák legfontosabb nevelési elveinek egyike a gyermek személyiségének minél mélyebb és sokoldalúbb megismerése, a benne rejlő értékek felfedezése, ezek gondozása, megadva minden lehetőséget a kibontakoztatásukhoz. A kreatív iskola másik fontos jellemzője a hatékony együttműködés, amely egyszerre jelenik meg a tanári csoportokban, a projektekben, a közösségi programokban és a bizalommal teli légkörben (Vass, 2012).

A Waldorf-iskolákban a művészeti tanítás fogalma különböző formákban valósulhat meg: 1. a tanárok maguk is a különféle művészeti ágak, formák gyakorlói, ismerői, 2. művészi módszereket alkalmaznak az óráikon (festés, rajzolás, szaválás, zene stb.), 3. a tanulás-tanítás folyamatára struktúrájában is művészi eredetiség, képalkotás és kreativitás jellemző, 4. a tanulók hangulatának befolyásolására megfelelő esztétikai környezet teremtésére törekednek.

Konklúzió

Jelen tanulmányban arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk a place-based- és a Waldorf-pedagógia közös pontjait, amihez az ismeretelméleti háttérükre történő rátekintés nyújtott segítséget. A fentiek alapján számos dologban különbözik. Míg a Waldorf-pedagógia a steineri szellem-tudomány, az antropológia emberképén alapszik, mely az embert test, lélek és szellem hármasságaként értelmezi a művészet-tudomány-vallás harmonikus együttállásában, addig a PB-pedagógia nem szellemi és/vagy spirituális princípiumokra épít, sokkal inkább a demokratikus nevelés által a demokratikus értékek és a társadalom éltetése a célja. Módszerei nem teljesen egzaktak. Azok egyfajta cél-és keretrendszernek adnak különböző tanulási modellek összekapcsolására, melyek az adott iskolára, helyre, közösségre szabhatók. Nincs egy személyben szellemi atyja és megteremtője, inkább több kiemelkedő PB-oktató munkássága, jól

működő intézmények adnak iránymutatást, és közvetítik az évek során kikristályosodott alapelveket, és egyben folyamatos megújulás figyelhető meg. Azt vallják, hogy ha a PB-oktatás erőteljes, személyre vagy csoportra szabott, új és jól működő tanulási modellekkel párosul, az egy magasan funkcionáló demokráciát, fenntartható módon fejlődő társadalmat eredményezhet, melynek polgárai jól informáltak és elkötelezettek. Bár ez megegyezik a Waldorf-pedagógia céljaival, mégis egészen más paradigma mentén működik.

A Waldorf-iskolákat világszerte a szülők hozzák létre gyermekeik számára, miután előzőleg két-három éven át a steineri pedagógiát értők közreműködésével elméletben és gyakorlatban tanulmányozták. Ezek az intézmények világszerte egységes elvek alapján működnek, de a környezethez adaptálódva, egymástól mégis jelentősen különböznek. Míg a Waldorf-iskolák szervezetének és működésének alapelvei az egyes intézményekben a Waldorf-paradigmán belül, a steineri előadásokkal összhangban valósulnak meg, addig a PB-pedagógia esetében nem beszélhetünk hasonló emberképről. Azonban mindkét pedagógia közös vonása, hogy a helyi sajátosságoknak megfelelően, gyakorlat-centrikusan szerveződnek, ill. a társadalmi aktivitáson és a természet, az élőlények tiszteletén alapulnak. A PB-pedagógia és a Waldorf-pedagógia további közös pontjai, hogy valóságos feladatokat nyújtanak, növelik a tanulók

önállóságát, autonómiáját. Olyan célokat, motivációkat biztosítanak, mellyel a közösség azonosulni tud. Az együttműködés fejleszti a toleranciát, az empátiát. A differenciált szerepvállalás, munkamegosztás sikereséyleket nyújt a közösség minden tagja számára. A tevékenységen, tapasztalaton alapuló tanulás képességfejlesztő hatású, növeli a természetes, spontán tanulás arányát. Erősíti a tanulók felelősségtudatát, javítja döntésképeségüket, s ezen keresztül önismeretüket. Bevonja a tevékenységbe a tanulók iskolán kívüli idejét is. Láthatóvá teszi számukra a közvetlen egyéni és közösségi hasznosulás fogalmát. Mindkét pedagógia arra nevel és tanít, hogy a társadalom más tagjaival együtt olyan közösséget legyenek képesek alkotni, ami megfelel a kor kérdéseinek, kihívásainak. A tanulókat önálló felelősségtudatra neveli, akik szabadságukkal felelősen képesek bánni, akik szociálisan érzékenyek. A tanulóknál alapvetően meglévő, a környezetük és a világ iránti nyitottságra alapoz. A fentiek alapján kijelenthető, hogy a minden területet átszövő művészeti és környezeti nevelés hatásaként a tanulók alkotóképessége, kreativitáskésztetése, problémamegoldó érzékenysége és a természetiránti érzékenysége, ill. az alkotótevékenységekhez és a természethez fűződő pozitív szokásaik és attitűdjük sokoldalú támogatást kap a Waldorf-pedagógiában és a PB-oktatásban egyaránt. Mindkét pedagógia középpontjában a felelős életvitelt folytató, környezetét nem vissza-

utasító, hanem emberségesebbé tevő emberkép áll.

Az általános nevelési célok között ma kiemelt helyen áll a kreativitásra nevelés és ezzel összefüggésben a problémamegoldó képesség, a kritikai gondolkodás fejlesztése. Nagy szükség lenne arra, hogy kívülről, objektíven és tudományos igényvel kerüljön feldolgozásra az alternatív pedagógiák hatása a kreativitásra, a kritikai gondolkodásra különös tekintettel a magyarországi Waldorf-iskolákban. A pedagógusképzés oldaláról fontos lenne megfogalmaznunk, hogy ma milyen elvárásaink vannak az iskolával szemben és mi ebben a művészettel nevelés, ill. a közösség szerepe? Mit és hogyan tudunk a PB-pedagógiából és a Waldorf-módszerekből hasznosítani a közoktatásban?

A hazai közoktatásban folyó művészeti- és környezeti nevelés színvonalát jelentős mértékben javíthatná a már gyakorló pedagógusok további módszertani képzése, egy új, merőben eltérő szemlélet elültetése, megerősítése, a technikai feltételek javítása. A pedagógusképzés nem csak a környezeti nevelés tanításában szorul reformokra – a téma hihetetlenül gazdag és aggasztóan aktuális. A PB- és a Waldorf-pedagógia keresztmetszetében elhelyezkedő, a közösségben és a közöségért végzett alkotó tevékenységek során elsajátított attitűdök, kedvtelések döntő jelentőséggel bírhatnak a felnövekvő generáció életében, így ezek kutatása kiemelkedő fontosságot könyvelhet el.

Irodalom

- A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve az általános iskola 1-8. évfolyama számára* (2020). Letöltés: 2020. 12.10. Web: <https://waldorf.hu/wp-content/uploads/WALDORF-KERETTANTERV-2020-1-8.pdf>
- Bodóczy, I. (2012). *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*. VKFA, Budapest.
- Boland, N. (2016). *A Sense of Place within the Waldorf Curriculum: Three Audits of Place, Time and Community*. Letöltés: 2020. 12.10. Web: https://www.academia.edu/32943479/BOLAND_Sense_of_Place_pdf
- Boland, N. és Demirbag, J. R. (2017). (Re)inhabiting Waldorf education: Honolulu teachers explore the notion of place. *Educational Journal of Living Theories*. Vol. 10(2): 20-50
- Bujdosóné, P. A. és Gesztelyi, H. (szerk.) (2020). *A teljesség harmóniája 1. A művészettel nevelés értelmezései*. Hajdúböszörmény: Didakt Kft.
- Carlgren, F. (2013). *Szabadságra nevelés*. Török Sándor Waldorf-Pedagógiai Alapítvány, Solymár.
- Czike, B. (szerk.) (1996). *Bevezetés a pedagógiába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Comenius, J. A. (1653). *A látható világ- Orbis sensualium pictus* (Rövidítése: Orbis pictus). Budapest.
- Dewey, J. (1912). *Az iskola és a társadalom*. Lampel, Budapest.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Deringer, S. A. (2017). Mindful Place-Based Education: Mapping the Literature. *Journal of Experiential Education* 2017, Vol. 40(4) 333–34. DOI: [10.1177/1053825917716694](https://doi.org/10.1177/1053825917716694)
- Graham, M. A. (2007). Art, Ecology and Art Education: Locating Art Education in a Critical Place-Based Pedagogy, *Studies in Art Education, Summer*, 2007, Vol. 48, No. 4. 375-391. DOI: [10.2307/25475843](https://doi.org/10.2307/25475843)
- Great Schools Partnership (s.a.). *Project-based learning In The Glossary of Education Reform*. Letöltés: 2020.01.04. Web: <https://www.edglossary.org/project-based-learning/>
- Gruenewald D. A. és Smith A. G. (szerk.), (2008). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*, New York: Psychology Press
- Gruenewald D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place, *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 4. 3-12.
- Illés, A. (2009). Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6. 233–240.
- Katona N., Konrád Á., Perlusz A., Polányi V., Porogi A. és Sisa Pné (2020). A tanulás és tanítás súlyponti-jai-szemponatok a korszerű tanításhoz és tanuláshoz. Letöltés: 2020. 01.04. Web: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/a-tanulas-s-tanitas-sulypontjai.pdf>

- Kárpáti A. (2018). Művészetpedagógia, Education Through Arts, *Magyar Tudomány* 179(2018)6, 761–772
- Kiss, V. (2010). Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskola-kultúra*, 10. szeparátum, 18-31. Letöltés: 2020.12.10. Web: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00151/pdf/2010-10_szeparatum.pdf
- Kiss, V. (2014). *A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet*. Letöltés: 2020.12.10. Web: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_1_69-81.pdf
- Klein, S. (2020). *Intelligencia, kreativitás, kompetencia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Lai, E. R. és Viering, M. (2012). *Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings*. Letöltés: 2020.12.10. Web: http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Assessing_21st_Century_Skills_NCME.pdf
- Locke, J. (1693). Gondolatok a nevelésről. In Kornis Gyula (Szerk.) (1914). *Pedagógia Könyvtár IV*. Katolikus Középsikolai Tanáregyesület, Budapest.
- Maslow, A. H. (1964). A theory of human motivation. In H. J. Leavitt, & L. R. Pondy (Eds.). *Readings in managerial psychology*. Chicago: University of Chicago Press. pp. 6-24
- Mesterházy, M. (2019). *Érzelmi elemek Waldorf-tanárok identitásának alakulásában*. Letöltés: 2020.12.29. Web: <https://ppk.elte.hu/dstore/document/379/Mesterh%C3%A1zy%20%C3%89rzelmi%20elemek%20Waldorf-tan%C3%A1rok%20szakmai%20identit%C3%A1s%C3%A1nak%20alakul%C3%A1s%C3%A1ban.pdf>
- Mező, K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör, Debrecen. ISBN 978-615-5267-07-9
- Mező, F., és Mező, K. (2019a). Művészeti diagnosztikai eszközök a művészettel nevelés szolgálatában. *Különleges Bánásmód*, 5. (3). 91–102. DOI [10.18458/KB.2019.3.91](https://doi.org/10.18458/KB.2019.3.91)
- Mező, F. és Mező, K. (2019b). Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)
- Pajorné, K. I. (2013). *Vizuális nevelés a Waldorf-iskolában. A rajzi képességek fejlődése és fejlesztése egy longitudinális vizsgálat tükrében*. Letöltés: 2020.09.05. Web: http://ppkteszt.elte.hu/file/Pajorne_Kugelbauer_Ida_Dissz.pdf
- Petrőczy, G. (2020). *A módosított Nemzeti alaptanterv bevezetésével kapcsolatos szakmai teendők*. Letöltés: 2020.01.04. Web: https://www.petroczigabor.hu/cikkek/igazgato_kollegaknak/modositott_nat_bevezetese.html
- Powers, A. L. (2004): An Evaluation of Four Place-Based Education Programs. *The Journal of Environmental Education*, Summer 2004., Vol.35.,

- No.4.. DOI. [10.3200/JOEE.35.4.17-32](https://doi.org/10.3200/JOEE.35.4.17-32)
- Read, H. (1943): *Education through Art*. London: Faber
- Segédanyag Waldorf-intézményben tanfelügyeleti ellenőrzést vagy pedagógusminősítést folytató szakértők számára.* (2019). Magyar Waldorf Szövetség. Letöltés: 2020.12.29. Web: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajatoldal/Segedanyag_szakertoknek_Waldorf_2019.06.pdf
- Smith, G. (2016). *The Past, Present and Future of Place-Based Learning*. Letöltés: 2020.01.29. Web: [The Past, Present and Future of Place-Based Learning \(gettingsmart.com\)](http://www.gettingsmart.com)
- Steiner, R. (2018). *A nevelés művészete. Metodika-didaktika*. Genius Kiadó, Budapest.
- Steiner, R. (1993). *A gyermek nevelése szellemtudományi szempontból*. Jáspis Kiadó, Budapest.
- Steiner, R. (1995). *Nevelőművészet. A tanítás metodikája és a nevelés életfeltételei*. Jáspis Kiadó, Budapest.
- Steiner, R. (2011). *A művészet küldetése a világban*. Génus Kiadó, Budapest.
- Svéda, D. (2017). *A kreativitás mint versenyelőny*. Letöltés: 2020.12.29. Web: <https://brandbook.hu/2017/04/a-kreativitas-mint-versenyelony>
- Trencsényi, L. (2000). *Művészetpedagógia, elmélet, tanterv, módszer*. Okker Kiadó, Budapest.
- Vass V. (2012). A kreatív iskola. *Anyanyelv-pedagógia* 2012. 1.sz. Letöltés: 2020.12.31. Web: <http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=374>
- Vass, V. (2020). A tudásgazdaság és a 21. századi kompetenciák összefüggései, *Új Munkaügyi Szemle* I. évf. 2020 / 1. sz.
- Vekerdy T. (2011.) *Érzelmi biztonság*, Kulcslyuk kiadó, Budapest
- Wildgruber, T. (2016). *Painting and Drawing in Waldorf Schools. Classes 1 to 8*. Edinburgh: Floris Books,
- Online források
- Net1: *Getting Smart and Teton Science Schools – What is Place-based Education and Why Does it Matter?* Letöltés: 2020.12.22. Web: <https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2020/04/What-is-Place-Based-Education-and-Why-Does-it-Matter-4.pdf>
- Net2: *Magyar Közlöny 2020. évi 17. szám*. Letöltés: 2020.12.22. Web: <https://www.magyar kozlony.hu>

**KOGNITÍV, PSZICHODINAMIKUS ÉS RENDSZERSZEMLELETŰ
MEGKÖZELÍTÉS – EGY ANOREXIA NERVOSÁBAN SZENVEDŐ
SERDÜLŐ ESETE**

Szerző:

Sáfrány Judit
Eszterházy Károly Egyetem

Lektorok:

Mező Ferenc (Ph.D.)
Eszterházy Károly Egyetem

Mező Katalin (Ph.D.)
Debreceni Egyetem

A szerző e-mail címe:

safrany12@gmail.com

és további két anonim lektor...

Absztrakt

Jelen esettanulmány egy 16 éves, anorexia nervosa-val diagnosztizált serdülő lány három szempontú pszichodiagnosztikus elemzését mutatja be. Új perspektívát jelent az OxIPO-modell alapján történő áttekintés.

Kulcsszavak: evészavar, anorexia nervosa, kognitív/tanuláselméleti szemlélet, pszichodinamikus szemlélet, rendszerszemlélet

Diszciplína: klinikai pszichológia, pszichiátria

Abstract

COGNITIVE, PSYCHODYNAMIC AND SYSTEM THEORY APPROACH – A CASE STUDY OF AN ADOLESCENT WITH ANOREXIA NERVOSA

Recent case study is intended to present a three-approached psychodiagnostic analysis of a 16-year-old girl with anorexia nervosa. Review with the OxIPO-model is a new perspective in the process.

Keywords: eating disorder, anorexia nervosa, cognitive/learning theory approach, psychodynamic approach, system theory approach

Disciplines: clinical psychology, psychiatry

Sáfrány Judit (2021): Kognitív, pszichodinamikus és rendszerszemléletű megközelítés - egy anorexia nervosában szenvedő serdülő esete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/1, 47-64. doi: [10.35405/OXIPO.2021.1.47](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2021.1.47)

A tanulmányban egy 16 éves serdülő lány esetének bemutatására kerül sor, akit – az anonim adatkezelésre vonatkozó etikai irányelveket figyelembe véve – Angelika néven kerül említésre.

Egy kórház gyermekpszichiátriai szakrendelését kereste fel az édesanya, s lánya fekvőbeteg osztályos kezelését követően kért pszichiátriai, pszichológiai segítséget. Kórosan alacsony testsúly (43 kg és 172,5 cm), illetve különös evési szokásai, hangulati panaszai miatt került kórházba, ahonnan a család később saját felelősségére vitte haza Angelikát. Ezt követően szerettek volna ambuláns formában ellátást igényelni.

Tapasztalatom szerint az evészavarral diagnosztizált gyermekek és serdülők ellátását időnként félve vállalják a szakemberek. Saját szakmai gyakorlatomban észleltem, hogy az anorexia nervosa kórképe „egyre többször talál meg”, és az érintett személyekkel való közös munka egyre inkább elmélyíti érdeklődésem a témában. Mint ahogyan Angelika esetében is, megfigyelhettem, a segítő hozzáállás, a szakmai protokollok követése olykor kevés, falakba ütközik, és a terápiás milió játzmák, ellenállások, áttételes érzelmek színhelyévé válik. Mindezek ellenére a kitartó, kölcsönösen aktív jelenlét, terápiás munka meggyőzött arról, érdemes részt venni az evészavarral küzdő személyek gyógyításában, hiszen jó eséllyel lehet változást elérni, a kliens életminőségét, interperszonális kapcsolatait, jövőképét, és még számos funkciót illetően.

Angelika esete tanulmányom megírásához gazdag kognitív, pszichodinamikus és rendszerszemléletű információkkal, összefüggésekkel szolgált. A szakmai protokollt és a hatékonyságvizsgálatok eredményeit figyelembe véve, mégis egyénre szabott diagnosztikus és terápiás tervre volt szükség. Már kezdetben motiváló erőként hatott, hogy Angelika aktív visszajelzést adott, korábbi pozitív és negatív tapasztalatait megosztotta a terápiás módszereket illetően. A kórházi kezelés során sokkal inkább passzív-agresszív hozzáállással, kifejezettebb noncompliance-szel viseltette a segítő szakemberek iránt. Azt gondolom, végig kellett járnia ezt a megelőző utat is annak érdekében, hogy készen álljon a gyógyulásra.

Tünetek és panaszok, exploráció

Angelika kórosan fél az elhízástól, úgy érzi, kövér, vastag a combja, előnytelen a külseje, rondának tartja magát. Étkezésnél állandó alkudozás zajlik, arra törekszik, hogy minél kevesebbet kelljen ennie. Nem kér szinte semmiből, ha több alternatívát kínálnak fel neki, akkor sem választ. Hosszú az evésre szánt idő, mivel egy óráig kell neki könyörögni, hogy asztalhoz üljön, és még egy óra a rábeszélés, hogy egye meg az ételt. „Tápszerezem” – mondja az anya, „csaképp, hogy nem teszem tisztába.” Ezenkívül alig iszik, mert teltségérzetet okoz neki.

Aktuális testsúlya 43 kg (percentilis 3%), testmagassága 172,5 cm (percentilis 90%)

– a kórházi osztályos kezelése óta nem gyarapodott. Testtömegindexe 14,45, ami a kórosan sovány kategóriába tartozó érték. Otthon nincs mérlegük, mert ha súlymérésnél 20 dkg többlet is tapasztalható, pánikba esik, hiszen még mindig fogyni szeretne. Gyakran emlegeti, hogy „*Annyira kövér vagyok, hogy lefolyok a székeről.*” Időnként sír, édesanyja megéli a félelmet, nehogy szándékosan kárt tegyen magában. Tudja, hogy foglalkozik az öngyilkosság gondolatával, de sosem volt kísérlete, az édesanya úgy gondolja, hogy „*okos lány, talán ilyet nem tenné.*” További aktuális tünete a hajhullás, valamint a menstruáció több mint egy éve való elmaradása.

A kórház után magántanulói státuszba került Angelika, kortársaival ritkult a kapcsolattartása, sok időt tölt egyedül, szobájába zárkózva, de sosem volt igazán társaságkedvelő gyermek. Hetente kétszer vesz részt személyi edzésen, a sportedző fehérjeturmixok fogyasztását javasolja az edzésnél, amit Angelika elfogad. Naponta többször fut, hosszú sétákat tesz, kerékpározik, amiben az édesanya a partnere. Sport közben legalább kétszer nagyobb méretű pólót visel, mint valós ruhamérete. Fehérneműt a gyermekosztályon vásárolnak, nehéz megfelelő ruhát találni neki.

A pszichiátrián farmakoterápiában is részesült, anxiolitikumot kapott (0,25 mg Frontin), ezt továbbra is szedi, de nem tapasztalják, hogy segítene.

Aktuális problémaként azt nevezte meg, hogy „*Nem szeretek enni, mert félek, hogy*

megbízok.” Kooperatív hozzáállást tanúsított, de igyekezett a minimumra csökkenteni az információtartalmat. Több kérdés kapcsán „diplomatikus” válaszadással tért ki. Példa erre az osztálytársakkal való kapcsolatára utaló érdeklődés, amire „*Nem az én társaságom.*” válasz érkezett. A szabadidő eltöltésére vonatkozó kérdésnél szintén kimért választ adott: „*Olvasni, zenét hallgatni szeretek. Pont azokat szeretem csinálni, mint amiket egy átlagos serdülő.*” Jövőképként említette, hogy cukrász vagy dietetikus szeretne lenni. Meglepő volt a konkrét terv, hiszen az édesanya arról számolt be, hogy nincs kialakult jövőképe, még nem volt olyan hivatás, ami vonzó lett volna számára. A szakmaválasztás tükrözi aktuális beszűkültségét a táplálkozás, evési szokások témára.

A tünetek kialakulásának története

Megközelítőleg egy évvel korábban tapasztalták az első panaszokat, amikor egy hányással és hasmenéssel járó vírusfertőzésen ment keresztül Angelika. Fájt a gyomra, nem mert enni, nehogy kihányja az ételt. Az ennek következtében tapasztalt 1-2 kg-os testsúlycsökkenést sikerélményként élte meg. (A gimnázium elején 57 kg volt.) Elkezdte próbára tenni magát a súlyvesztés kapcsán, kíváncsi volt, mire képes – ezt utólag ismerte el. Édesanyja ezt észrevette, de nem tulajdonított neki különösebb jelentőséget. A környezetük ezzel szemben semmit sem észlelt. A következő változás az volt, hogy

már nem étkezett együtt a családdal, mindig szobájába vitte be a ráerőszakolt ételmezt. Egy idő után az édesanya „nyomozni” kezdett, és többek között kiderült, hogy az iskolába elvitt tízórait sem ette meg, hanem kidobta. Egy félév után már csak napi egy darab kekszet és legfeljebb egy kis dobozos joghurtot volt hajlandó elfogyasztani. Ekkor döntöttek úgy, hogy már nem képesek kézbentartani a helyzetet, aggódtak Angelika állapota miatt, és sürgősséggel gyermekpszichiátriai vizsgálatra, majd osztályos ellátásra került sor.

A kórházban töltött 83 nap alatt a szülők szétnéztek a szobájában, és több zsáknyi ételt találtak meg, különböző helyekre elrejtve. Ez az anya számára félelmetes volt, ekkor vált számára is világossá, hogy lánya beteg. A kórházi tartózkodásról annyit mesélt otthon Angelika, hogy nem mindig vette be a gyógyszerét, mert úgy érezte, semmit sem ér – utóbbit az édesanya is alátámasztotta. Nem mesélt terápiás ellátásról, az azonban „idegesítette”, amikor a kezelőorvos jegyzetelt. Még nagyobb undort keltett benne, amikor „ettették” az ápolók.

A kórházban többször elesett, egyszer fogmosás közben is rosszul lett, arcsonáját beütötte, bőre megrepedt, véraláfutások voltak az arcán. Infúziót kapott, laboreredményei azonban mindig kifogástalanok voltak. Az édesanya végül úgy döntött, hogy a részletes felvilágosítás és az orvosi javaslat ellenére sem fogadják el a további hospitalizációt, és saját felelős-

ségre hazavitték a kórházból Angelikát. Nem bízott az ellátást végző szakemberekben, nem tapasztalt javulást, ezért „vette saját kezébe a dolgokat”. Ezt követően került sor a találkozásra. Az édesanya alapvető bizalmatlansága, hiperkritikussága (mind önmagával, mind környezetével szemben) egyértelműen azonosítható saját beszámolója, illetve szcenikus információk alapján is.

A találkozás idején az édesanya naponta változó, de kibontakozó betegségbelátásról számolt be, hiszen Angelika időnként emlegette, hogy „*Ha majd meggyógyulok...*”. Kontroll nélkül azonban továbbra sem evett, és alig ivott, „*Ott kell állni felette.*”- mondta a szülő. „*Zsaroljuk, hogy visszaviszjük a kórházba.*”, erre még az otthon töltött 3. héten is szükség volt. Gyakran büntette magát „falási rohamai” miatt. Előfordult, hogy egy tábla csokit megevett egyszerre, ezt azonban önhánytatás nem követte. Kétségbeesett, megijedt, előhúzta bőrdíjét, és kérte, „*Anyá, azonnal vigyél vissza a kórházba!*”. Ezt a kérést azzal indokolta, hogy ott legalább felügyelet alatt van, és „*nem tud zabolálni?*”. Ennek ellentmond, hogy többnyire azt hangoztatta, a kórházi kezelés óta rosszabbnak ítéli a helyzetet. Az édesanya szerint azonban „*nem olyan depressziós azóta.*”

Élettörténeti adatok

Négyfős családban él Angelika, nővére néhány évvel idősebb, felsőfokú tanul-

mányai végén jár, humán területen végezhető szakmát választott. (Viktória álnéven kerül említésre). Nagyszájú, karakán lány, Angelika ellentéte. Ő már elzárkózik húga problémájától, belefáradt az otthoni konfliktusokba. Kapcsolatuk egyébként is problémás, sosem voltak egymásra hangolódott testvérek. Viktória gyakran bántotta azzal, hogy kövér, sokat eszik, már egészen kisgyermekkorában, az óvodai évek alatt is. Angelika másik fájdalmas emléke, hogy nővére nem akarta elvinni iskolába, így hajnalban kellett kelnie édesanyjával. Édesanyja napi 8 órás munkarendben dolgozik. Édesapja 2-3 hetente egy hétvégét tölt otthon, mivel munkahelye külföldön található. Hét éve van távol családjától, az édesanya szerint „*bétvégi apuka*”, „*nem olyan igazi apa*”. A szülők kapcsolata nem tűnik kiegyensúlyozottnak: „*Pont akkor ment el, amikor a legnagyobb szükségünk lett volna rá.*” A családban a távoli munkavégzés indoklása egzisztenciális természetű. A nagycsaláddal ritkán találkoznak, azonban az anyai nagyszülőkkel szoros a kapcsolattartás, nyári szünetekben több időt is tölt náluk Angelika.

Angelika tanulmányaival sosem volt probléma, erős 4-es tanuló, nagyon jó magaviseletű lány, csendes, „*neki minden mindegy*”. Az édesanya úgy gondolja, sokat bántják az iskolában, talán történt is konkrét atrocitás, „*a lányok gonoszak tudnak lenni.*”, de erről nincs információ. Felmerült az iskolaváltás, oda szeretnének átjelentkezni, ahol Angelika általános

iskolai barátnői tanulnak. Azonban a tanév második felében sok hiányzást halmozott fel, amiket nem biztos, hogy pótolni tud, így felmerült az évisméltés szükségessége. Eddig minden szabadidejét tanulással töltötte – általában járkálva, szobájában elzárkózva olvas. Erős önbüntetői hajlama a tanulásban is megnyilvánul, egy-egy rosszabb osztályzat után órákig kínozza magát a könyv fölött.

Nagyon szeret sütni, cukrászkodni otthon, de nem eszik belőle. Az internet-használat nem köti le, szívesebben olvas. Gyakran jár antikváriumokba, betegséggel kapcsolatos könyveket is vásárolt már. Emocionális önkifejezése szegényes, nem informatív. Nehezen mutatja ki az érzéseit, főként örömet. Egy korábbi tengerparti nyaralást sem tudott igazán élvezni, végig felöltözve, az árnyékban ücsörögve olvasott.

Szomatikus fejlődése zavartalanul zajlott. A várandósság és a szülés normális lefolyású volt, azonnal felsírt, életfunkciói rendben voltak, Apgar-értéke 9/10-es volt. Korai táplálásánál könnyen elfogadta az új ételeket, étvágya átlagosnak bizonyult. Három éves koráig anyatejjel is táplálták. Az édesanya hozzáfűzte, hogy első leánygyermekük után fiút vártak, amit Angelika is tud.

Mozgás- és beszédfejlődése a megszokott ütemű volt, megkésettiséget sosem tapasztaltak. Intézményekbe, úgymint bölcsőde, óvoda, általános iskola, könnyen beilleszkedett, a szeparációt elfogadta. Óvodai élményeiből megmaradtak sérel-

mei, például amikor édesapja egyszer nem ment érte időben, megfélekedett róla a nap végén (1. táblázat). Barátkozásban nyitott, de nem kezdeményező.

Hallása ép, olvasáshoz szemüveget használ. Korábbi komolyabb betegség nem fordult elő, a fent említett vírusfertőzés az egyetlen megelőző, említésre méltó organikus panasz. Az első menstruációja 15 évesen volt, és nehezen fogadta el, hogy évtizedekig változatlan lesz a helyzet. Aktuálisan obstipációt tapasztal,

széklete csak gyógyhatású készítmények mellett van. A családi anamnézisben pszichés megbetegedés nem fellelhető, azonban az édesanya az Angelikával való várandóssága alatt nagyobb súlyfelesleggel rendelkezett, ami a szülést követően is problémát okozott neki. „*Duci voltam.*” – mondja. Azóta diétázik, állandóan mozog: kocog, közösen kerékpároznak, kilométereket sétálnak együtt Angelikával. Az édesanyjánál tapasztalt viselkedési jegyek felvetik a felnőttkori evészavar gyanúját.

1. táblázat. Patobiogram. Forrás: Szerző.

Életkor	Életesemény	Tünet
Óvodai évek	Nővére csúfolódása testsúlyára és evési szokásaira vonatkozóan.	Nincs információ.
	Édesapa egy alkalommal nem ment érte időben az óvodába.	Utólag sérelemként említi.
Kisiskolás évek	Nővére nem vitte magával iskolába, emiatt hajnali indulás édesanyjával.	Testvérvizony megromlása.
9 éves	Édesapa a családtól távol vállal munkát.	Nincs információ.
15 éves	Első menstruáció	Elutasítás, aggodalom.
	Vírusfertőzés	Hányás, hasmenés, gyomorfájás, evéssel szembeni averzió. Egy-két kilogrammos testsúlycsökkenés.
	Családi nyaralás	Izoláció, fürdőruha helyett teljes öltözet.
15, 6 éves	Osztályfotózás	Családdal való együtt étkezés kerülése. Jelentősen csökkent ételmennyiség. Hangulati problémák.
16 éves	Hospitalizáció	Új tünet: mozgáskoordinációs bizonytalanság.

A pszichológiai kivizsgálás célja, klinikai kérdés

A pszichológiai kivizsgálás elsődleges célja a tünetek etiológiájának megismerése, a betegségbelátás felmérése, aktuális pszichés állapotának valamint a terápiás motiváció feltérképezése. A diagnosztikus szakasz elvégzését követően a releváns, relapszusokat megelőző terápiás intervenciók meghatározása a fő célkitűzés.

A kivizsgálás során a következő klinikai kérdések megválaszolása az irányadó:

- Milyen intellektuális képességekkel rendelkezik Angelika? Állhat-e valamilyen területen tapasztalható kognitív képességbeli elmaradás az önmagával való elégedetlenség hátterében?
- Milyen a családi dinamika? Angelika hogyan éli meg jelenleg a családi kapcsolatokat?
- Milyen kötődési mintázattal rendelkezik?
- Szociális készségei milyen színvonalúak?
- A fő tüneti kép kiegészül-e depresszív vagy szorongásos tünetképzéssel?

Pszichológiai vélemény három elméleti keretben

Pszichodinamikus megközelítés. Angelika vizsgálatra érkezése már determinálta a róla kialakult képet, hiszen a közvetítő szakember „művészlélekként” mutatta be őt nekem. A diagnosztikus szakaszban

alkalmanként komoly nehézséget jelentett számomra, hogy koherensen értelmezsem a feltárt információkat, pszichés tartalmakat, hiszen egyre inkább átlagos személyiségkép és átlagos intellektuális képességek bontakoztak ki előttem. Angelika gondolatvilága sablonos, képzetáramlása sztereotíp, amit mind az exploráció, mind a tesztek eredményei alátámasztottak. A Metamorfózisok tesztjében korosztályához viszonyítva gyakoriak a vulgerválaszok, a Rorschach-jegyzőkönyv színvonala átlagos. Önmagában véve az „átlagember-felfedezés” nem jelent klinikai szintű problémát, nem táptalaja bármilyen személyiségbeli torzulásnak, azonban a szülei elvárása ütközik a valósággal, amit Angelika markánsan megél. A projektív tesztekben visszatérő motívum a „meg nem felelés” élménye, a produktivitás elmaradása, ami a serdülőkori identitásválságot elmélyíti, megküzdése azonban gátolt. Egyszerűségét, kisebbségi komplexumát kivetíti a tesztekben, szinte „önéletrajzi vallomással” tölti meg a lapokat: egy szimbolikus nyelvezettel kommunikálja, mennyire vágyik az új felfedezésre, miszerint ő különlegesebb, mint kortársai. Minden alkalmat megragad a kitűnésre, a kiválóságra: erre utal a farajok közül az „elvarázsolt fa”, aki eltér társaitól, mégis elfogadják. Fontos, ismétlődően visszatér utóbbi igénye is: az elfogadás. Identitáskrizisében ugyanis központi jelentőségű a külvilág visszajelzése, hiszen önértékelése a környezet függvénye, folyton változó. Önismereti

deficite továbbmélyíti problémáját, azonosul a „beazonosíthatatlan fával”, az elvárásolt család jelentéktelen „porszemével”, ezáltal önmagát érvényteleníti. Számára jelenleg az egyetlen lehetőség a kitűnésre „különleges” evési szokása, átlagtól eltérő testsúlya, „anorexiája”. Önmagával szemben szigorú követelményeket támaszt, meg kell felelnie a saját maga diktálta szabályoknak is, amiben kialakult testképzavara közvetít. A teljesítményelvárásokkal azonosul, integrálja őket, ugyanakkor szabadulna is tőlük, menekülési ösztöne felszínre kerül a „madár” szimbólumával.

Szülei - elsősorban az édesanya – elégedetlensége frusztrációforrás Angelika számára is, aki aktuálisan nélkülözi a feltétel nélküli elfogadás, szeretet átélését. Erős büntudattal, szorongással éli át, hogy szüleinek csalódást okoz, ezáltal önbüntető hajlama aktiválódik. A „mintagyerek” illúziója (Ábrahám, Árkovits, & Gáti, 2008) megtörik, megbetegedéséért – ami családja számára megterhelő – önmagát teszi felelőssé, amit a percepcióban úgy képes kezelni, hogy elhárítással él, tagadja betegségét, a problémát. Tanult tehetetlenség állapotába kényszerül, kontrollvesztést él át, és „beteg fájával” együtt vállalja a szenvedést, passzívan tűri a kiszolgáltatottságot.

Már korai élményei között is megtalálható a „meg nem felelés” érzése, hiszen nővére érkezését követően szülei fiúgyermeket vártak, a „nem vagyok elég jó” megélésével indult élete. Korai, első

tárgykapcsolata nem volt kielégítő minőségű, az anyai gondoskodás hiányos volt, fészekrajza rideg, bizonytalan, szorongással teli élményvilágot sugall. Már a várandósság alatt, majd születését követően édesanyja pszichés tünetekkel küzdött, nem tudta elfogadni önmagát, súlyfeleslege önértékelési gondokat okozott neki. Ez a probléma az újszülöttre, illetve a csecsemőre hangolódás akadályává válhatott, ami a „testi dialógus” sérült, félreértésekkel teli kialakulásához, működéséhez vezetett. Ezáltal vált Angelika vulnerabilissá a pszichoszomatikus tünetképzésre. Nehézségeket tapasztalva, illetve konfliktushelyzetekben fejlődése korábbi szakaszába visszaeshet, amiben az adott életkori időszak erogén zónája rögzült, ami esetében a csecsemőkor. Stresszhelyzetekben az általa preferált elhárító mechanizmus a regresszió, amit szülei megerősítenek. Az édesanya külön említést tesz az anamnézis során, hiszen úgy éli meg, lányát „tápszereznie” kell. Az etetés szükségessége, az étel elutasítása, illetve az evésre vonatkozó ösztönkésztetések uralása az orális fixációt támasztja alá, ami dinamikáját tekintve elvezethetett az anorexiás megbetegedésig (Onnis, 1993). Nem akar felnőni, a gyermekkor, mint érték jelenik meg, a szülők szeretete, elfogadása ehhez a korai életszakaszhoz kötött, mivel serdülő lányukkal több problémát élnek meg.

Az anyának kritikus szerep jut gyermeke szükségleteinek megértésében és kielégítésében (Onnis, 1993), és Angelika édes-

anyjánál határozottan jelen vannak egy kezeletlen, már krónikussá vált, talán szubklinikus evészavar tünetei. Angelika és édesanyja diádjában az étel, az étkezések központi szerepet kapnak, azonban az evési ösztön kielégítetlensége párhuzamban áll a kielégítetlen szeretet- és kötődésigénnyel. Angelika ezt a hiányt, frusztrációt bizonyos mértékben elaborálja: süteményeket készít, amikből azonban nem eszik, ellenáll a készítésnek, amit önmaga idéz elő (saját választása ez a hobbi), ezáltal egyfajta autoagresszió is jellemzi őt.

Narcisztikus – akár a serdülőkorban releváns – jegyek bontakoznak ki működésmódjában: a decentralálás hiánya, a saját kiválóság vágya, a szépség, a „gyönyörködtetés” igénye átszövi mindennapjait. Érzékletesen, többféle érzékszervi modalításban fejezi ki vágyódásait, amik driveként működnek viselkedésében, mégis megválna tőlük, hiszen folyamatosan kielégítetlenül maradnak. A mércét a külvilág jelenti számára, bizonytalan identitása a visszajelzések függvénye, - ami szintén életkori vonás -, azonban szubjektív módon szűri ezeket az információkat, valóságpercepciója kóros romlást mutat. Mindazonáltal pszichés működésmódjában fellelhetőek egészséges, életkorilag releváns jegyek, úgymint a „hagyjanak békén” igénye, a kényelmesség, enerváltság, a csodavárás, a minél kisebb erőfeszítések megtétele, amit a projektív tesztek megoldásai mind tartalmilag, mind strukturálisan megerősítenek.

Erikson fejlődéselmélete alapján (Erikson, 2001) Angelika az identitás/szerepkonfúzió szakaszában tart: a hiányos önismereti tudás igazolja, hogy nem sikerült még teljesítenie életkori feladatát. A világ felfedezése, saját lehetőségeinek kipróbálása gátolt, nem éli meg a biztonságos háttérrel, az anya nem tölti be holding-funkcióját a kudarcok, érzelmi sérülések esetén. Angelika kötődése labilis, felszínes, a kötődés tárgya gyakran változik, interperszonális kapcsolataiban ambivalens. Az ősbizalom zavart szenvedett nála, ami a befogadásra és elfogadásra való képesség alapja, az orális stádium funkcionálási módja. A kötődési probléma a Madárfészekrajz halovány-ságában, valamint a Rorschach teszt érzelmi alkalmazkodás, érzelmi kötődés felszólító jellegénél, valamint az anyával való gátolt kapcsolat-készség jelzésében is alátámasztást nyer.

Az intimitás elutasítása a kortárs-kapcsolatokban is felfedezhető. Rossz szociális helyzetét racionalizálni igyekszik, „nem az én társaságom” –fogalmazza meg. Freud elmélete szerint a serdülőkorban feleledő nemiséggel szembeni ellenérzés az anorexia háttérmechanizmusaként hat (Ábrahám, Árkovits, és Gáti, 2008), amire hárítással, regresszióval reagál Angelika. Szexualitással szembeni averziója kifejezett, nem képes a témáról kommunikálni. A Rorschach teszt megoldásaiban a nőiséggel, a szexussal szembeni passzív attitűd, el nem köteleződés, mentális beszabályozottság, indu-

lattanítás látható. A biológiai változásokkal újjáéled a várandósság idején megélt csalódottság is, és ezt a csalódottságot már integrálja: nem tudott megfelelni szüleinek azzal, hogy nem fiúként jött a világra. Az anorexia a másodlagos nemi jellegeket elmosza a két nem között, ezáltal Angelika is megélhette, hogy közelebb került a feltétel nélküli elfogadáshoz. Az ödipális időszak jelentősége tetten érhető működésmódjában, az apához fűződő viszonya felszínes, a serdülőkor viszont felkínálja a lehetőséget a korrekív élményre, azonban édesapja sem fizikailag, sem érzelmileg nem elérhető számára (Dare és Crowther, 1995).

Személyiségképében az első objektív, szcenikus és szubjektív információk passzív-agresszív működésmódra utaltak, noncompliance jellemezte, verbálisan alig hozzáférhető volt, érzelmeinek kifejezése, átélése differenciálatlan. Az édesanyával kapcsolatos első tapasztalatok erősen analógnak bizonyultak Angelika első benyomás szerinti megítélésével, mindketten kifejezett emocionális távolságot követeltek. Érzelmi hozzáférhetetlenségük, rigiditásuk védekező mechanizmusként értékelhető, a Metamorfózisok tesztben a taktílisán megközelíthetetlen „béka” és „kaktusz”, majd a tüskés csillagaival fenyegető „elvarázsolt fa” által ábrázolásra is kerül ez a fajta viszonyulásmód. A külvilággal szembeni bizalmatlanságuk indokolja ennek szükségességét, Angelika azonban már ambiva-

lenciával kezeli ezt a működésmódot, és a melegség érzetét keltő „pulcsi” a közelség- és szeretetigényt vetíti ki.

Az édesanya verbális és nonverbális kommunikációjának inkonzisztenciája megnehezíti a ráhangolódást, a valódi érzelmek percepcióját, ami már a korai anya-gyermek kapcsolatban az anyai tükröző funkcióban sérült (Gergely és Watson, 1998). Az érzelmileg szegényes légkör demotiváló számára, érzelmi elsivárosodást él meg. Angelika az érzelmek és belső élmények kontrollálatlansága miatt kétségbeesetten ragaszkodik valamilyenféle kontroll megszerzéséhez. Ezen a kontrollon keresztül személyisége védelemre tehet szert az elviselhetetlen és kezelhetetlen emóciókkal és az önmagával való elégedetlenséggel szemben (Dévald, 1993).

Kognitív/ tanuláselméleti megközelítés.

Angelika tüneteinek indulása a viselkedésváltozás volt, elsősorban a táplálkozási magatartás kapcsán, és az édesanya előtt fokozatosan rajzolódott ki az elhízástól való kóros félelem, majd a következő szomatikus zavarok. Az egy évvel megelőző vírusfertőzés paradox módon sikerélményt hozott számára, megerősítést nyert a súlyvesztés, és a serdülőkori társas összehasonlítási igény központi tényezőjévé vált a testsúly, a külső megjelenés kérdése. Az édesanya evészavara szintén vulnerabilitási faktor, hiszen jutalomértékű volt mindkettőjük számára a közös sporttevékenység, az egészséges táplálko-

zás preferálása. Magasabb küszöbérték jellemzi tehát az anyát a kóros és egészséges tartomány észlelésénél a testsúly és az egészséges életmód területén, saját valóságpercepciója is szubjektívizált, sérült. Ez megmagyarázza, miért történt relatív későn a klinikai szintű szimptomákhoz való szakmai segítségkérés.

A pszichodiagnosztikus szakasz tesztjei, kérdőívei az anorexia nervosa diagnózisát támasztották alá, a bulimiára utaló tendencia tüneteinek csupán saját perceptuális túlértékelése. A depresszió diagnózisa elvetésre került, hiszen az inadekvátság érzése, a diszfória, a kognitív beszűkülés, a negatív érzelmekre való fókuszálás az anorexia tüneteiben tipikus (Csenki, Németh és Pászthy, 2007).

Angelika alapvető frusztrációja saját átlagos képességeivel való szembesülése, ami a szülők – elsősorban az édesanya – részéről szintén szenzitíven kezelt téma. Dependenciája a mások általi elfogadásra, elismerés igényére fókuszált (Rogers és Petri, 2001). Az autonómia megélésének sérülése a kérdővekben is jelzett, teljesítményigénye fokozott. Az édesanya saját maladaptív sémája is lehet az átlagosság élménye, számára a sport jelent felemelkedési lehetőséget. Az anyával való kapcsolódási ponton túl Angelika számára betegségelőny a magántanulói státusz, ami kényelmesebb, valamint a rossz szociabilitása miatti kínos helyzeteket is elkerülheti ezáltal.

A kognitív konceptualizálás alapján az anorexia nervosa kialakulásának sémája Angelika betegségétörténetében logikusan végigvezethető. Az *általános környezeti tényezők*, - melyek a tünetek kialakulásához vezettek - a családi diszfunkciók, a túlvás, a merev külső és belső határok, valamint édesanyja evészavara. *Egyéni vulnerabilitása* a már említett „csak átlagos vagyok” élményével indul, önértékelése ezáltal alacsony, perfekcionizmusa kifejezett.

A *diétázáshoz, súlyhoz, alakhoz kapcsolódó környezeti faktorok* között szerepel édesanyja korábbi obesitása, és az azóta is fennálló evészavarra utaló – kezeletlen - tünetek, nővére csúfolódása, valamint a serdülőkori szociális összehasonlítás megtapasztalása. *Alapsémái* aktiválódnak, megéli a „Haszontalan vagyok.”, „Csúnya vagyok.”, „Senki sem szeret.” élményét. *Diszfunkcionális hiedelmek* felszínre kerülnek, és viselkedését befolyásolják: a gondolatok kognitív torzításokkal terheltek, önértékelését kórosan befolyásolják. Szigorú szabályokat fogalmaz meg önmagával szemben, próbál mindenben a maximumra törekedni, amiben azonban megéli képességbeli korlátait, frusztrálódik.

A *serdülőkori krízis* (biológiai változások, a nővé érés, felnőtté válás elutasítása, identitáskeresés, önismerethiány, leválási folyamatok), valamint a *szociokulturális tényezők* (karcsúságideál) a *kritikus eseményeken* keresztül (vírusfertőzés, fogyás, osztálykép) *túlzott diétázási megszorításokat*,

az *evés fölötti kontroll* gyakorlásának szükségességét hívják elő (Major, 2010).

Extrém önkontroll-igénye, alacsony önértékelése az evés korlátozására irányul, amin keresztül megéli a sikert, a kontroll megszerzésének élményét. Azonban a súlyvesztés az éhezési állapoton keresztül a kognitív képességek romlását idézi elő (csökkent koncentrációs készség, az érdeklődés beszűkülése), így válik az evés fölötti kontroll kudarcának veszélyévé, percepciójává, s ezáltal még inkább ösztönzi Angelikát az evés korlátozására. Fairburn elmélete az anorexia tüneteinek kognitív fenntartó tényezőire helytáll Angelika működésmódjában (Fairburn, 1999).

Rendszerszemléletű megközelítés. Angelika négyfős családban él, ami gyakorlatilag háromfősként funkcionál. Az édesanya már az első találkozásnál felhívja a figyelmet arra, hogy férje nem gyakorolja adekvát módon családfői, apai szerepét. Úgy éli meg, hogy magára hagyta a családot, kilépett a szövetségből. Az édesanya ugyan megfogalmazásában mindhármuk elhagyásáról beszél, mégis egyértelműen jelzett, hogy párkapcsolati konfliktus húzódnak meg a döntés háttérében. A házassági krízis a távmunka magyarázata mögé lett bújtatva, talán az érintettek sem akarnak szembesülni ezzel a ténnyel. Angelika édesapját érzelmileg sem integrálja a családi rendszerbe, de a mélyebb kötődési vágy fellelhető motívációs rendszerében. A Metamorfózisok

tesztjében az alak/forma választással kifejezi a család stabilitásának megbillenését az édesapa jelenlétével, ezt a család belső feszültségeként definiálja, saját teljesítményromlását is megtapasztalja ebben, ami szülei elégedetlenségét váltja ki, így elmélyíti az intrafamiliaris konfliktusokat. Büntudattal terhelten éli meg ezt aényt, és a tesztben elaborálni igyekszik feszültségét azáltal, hogy gondtalan életet, egészséget, egzisztenciát kíván családjá számára. Feltételezhető, hogy a sütésekkel a családról is gondoskodik, ami egy támogató gesztus, szeretetkifejezés feléjük.

A családrájok dinamikájában a családtagok kimenekülési vágya megfogalmazódik, mindenki izolált tevékenységet végez, perifériára vonul. Angelika is erre vágyik, amit a Metamorfózisok teszt „ház része” azonosulása és ellenazonosulása kapcsán ki is fejez. A család külvilág felé épített határai azonban nehezen átjárhatóak, ami a Fészekrajz struktúrájában is megjelenik.

A kinetikus család rajzán minden arcon mosoly látható, ami a család látszatharmóniára törekvését jeleníti meg. A családtagok intra- és interfamiliaris kapcsolatai távolságtartást, gátlást tükröznek.

Az „elvarázsolt fa” megközelíthetlensége kiterjed mindannyiukra, és a madárfészek történetének „emberhiánya”, valamint a „beteg fa” félelme az emberektől általánosnak tekinthető Angelika családjában. A változás, az apa munkahelyváltása már több évvel megelőzően történt, megoldás azonban –

ami a feleség, ezáltal a család frusztrációját oldani tudná – nem született. A pszichoszomatikus családokra általánosan jellemző a változásra való képesség nehézsége (Onnis, 1993). Hibás családi copingok feltételezhetőek, azonban az intrafamiliaris játszmák megoldására nem képesek. Angelika pszichoszomatikus tünetei óta ezek a játszmák az étkezések köré szerveződnek. Ennek előnye számukra, hogy a valódi problémák megoldását elhalaszthatják a szülők, valamint kötelező kapcsolódási felületet jelent számukra.

A szakirodalom szerint (Szabó, Pászthy, és Túry, 2006) evészavarral diagnosztizált személyek családjában gyakori jelenség az apa perifériára kerülése. Ennek következtében az anya többlétszerepet vállal, a családi funkciók teljességét magára veszi, köré szerveződnek a családtagok. Angelika családjában ugyanez a tendencia figyelhető meg, édesanyja túlvédő magatartást vesz magára, amivel gátolja lányai önállósági törekvéseit. Viktória ellentudott állni ennek a nyomásnak, Angelika azonban passzív védekezéssel reagál. Az aktuális felállásban érzelmi az anya, fizikailag az apa érhető el nehezebben, és a család már csak Angelika betegségére alapozva képes homeosztázisát megőrizni. A családban az autonómia károsodott, az önállóság-dependencia kritikusságát valamennyien érzékelik a nukleáris családban. A belső határok merevek, nehezen átjárhatóak, izoláció, kapcsolódási nehézségek, szegényes kommunikációs minták, érzelmi elszigetelődés figyelhető meg. A

családi otthon kiüresedettsége, sivársága a Fészekrajzról markánsan leolvasható.

A családi egyensúly első megbillenése már Angelika világra érkezésekor bekövetkezett, amikor a családban a nemek aránya a nők javára tolódott el. Második gyermekként a „nem vagyok elég jó”, „nem felelek meg a szüleimnek” tapasztalata befolyásolja Angelika viselkedését. Nővérevel ellentétben visszahúzódását, „mintagyerek” szerepét - az anorexia bekövetkezéséig – igyekezett megőrizni, ezáltal szülei szemében minél jobban helyt állni, minél kevesebb – további – problémát okozni. A kinetikus családban saját maga enkapszulációja is jelzi ennek megvalósulását, elvágyódik, elszigetelődik a családból, a hétköznapiakból, és ez a távolítás visszatér a Fészekrajz illuzórikus történetkövetésében, valamint a farajzok „pálmafájában” is.

Testvérevel szemben erős rivalizálást, elutasítást tanúsít, azonban a pszichodiagnosztikus szakaszban felmerült a nővére iránti kapcsolódási igény, ami azonban sikertelen próbálkozás. A nagyobb lány életvitelét, értékrendjét Angelika kritikával illeti, egyfajta ellenazonosulást sugároz, mégis magában foglalja a nővér dolgai iránti érdeklődést. A sorozatos családi kudarcélmények következtében Angelika már nem fektet sok energiát a családi életbe (nővére megrajzolását szinte félbeszakítja a családrajzon), a perifériára húzódik, önmagát „enkapszulálja”. Az édesanya feltételezett evészavara, diszfunkcionális evési mintái, mint

környezeti modell, valamint transzgenerációs hatásként (Mazzag, Pászthy és Túry, 2006) értelmezhetőek. Angelika evészavarában a családi diszfunkció tekinthető egy másik etiológiai tényezőnek.

Az érzelmek kommunikálása nem jellemző a családra, elfojtásos tendencia azonosítható. A kommunikációhiány, az energiatranszmisszió gátoltsága a családrakozásban tetten érhető. Angelika tüneteire a családi homeosztázis fenntartásához van szükség, a kezelések megbeszélése, a közös döntési folyamatok minimális interakciót tesznek lehetővé. A hospitalizáció megtagadása tipikusan egy ilyen helyzet volt, ahol megélhették az összefogást, és bízni tudtak a család megtartó, „gyógyító” erejében.

Az alrendszer működése a szülői és gyermeki szinteken összerendezetlen. A szülői alrendszerbe Viktória lépett fel, az édesanya – konfliktusaik ellenére is – vele tart fenn bizalmasabb kapcsolatot. Az édesapa egy saját alrendszert alkot, a családi konstellációban mellékszerepet tölt be. Angelika és édesanyja a sport által kapcsolódik alrendszerbe, míg Angelika és édesapja egy elméleti alrendszert alkothat vonásbeli hasonlóságai alapján. Angelika édesapjához és apai nagymamájához érzi hasonlónak magát, mind külső megjelenését, mind belső tulajdonságait illetően. A családfa megrajzolásának feladata előrevetítette a családi kohézió hiányát, a szétesettséget, a nehéz kapcsolódást. A családi szerepekben az édesanya mint kiritikus és gondoskodó szülő szerepel,

igyekszik ellenőrző funkciót ellátni, ezáltal a család egyensúlyát megőrizni. Az édesapa szerepe az egzisztenciális körülmények biztosítása, a gyermekek nevelését illetően ő nem veszi ki részét a feladatokból. A házaspárt érzelmi szakadék választja el egymástól, ami a távmunkában manifesztálódik. Kapcsolatuk felszínes, logisztikai jellegű, ami gyakorlatilag a lányaikkal való kapcsolatáról is elmondható.

A kiterjedt családban elszigetelődés tapasztalható, a legtöbb intrafamiliaris kapcsolat protokollszerű, felszínes. Szeretnék a harmonikus és feszültség nélküli család látszatát fenntartani, ez azonban csak izoláció vagy a konfliktusok kerülése árán megvalósítható. Angelika egyedül anyai nagyszüleiivel ápol valódi érzelmen alapuló szeretetkapcsolatot, velük megélheti a feltétel nélküli elfogadás élményét. Énjének egészséges részeként a „szerethetőbb személyiség” birtoklását fejezi ki.

A rendszerszemlélet keretében értelmezve Angelikát és családját, fontos figyelembe venni az aktuális családi életciklust. A gyerekek életkorát tekintve a „serdülő gyermeket nevelő család” szakaszában (Komlósi, 1997) tartanak, ami a gyermekek önállósodásával, a családi fészekből való kirepülésükkel „fenyegető” időszak. Az édesanya számára ez különösen veszélyeztető gondolat, hiszen familiaris szerepei közül az anyai szerep dominál, ennek elvesztésével szerepetelenné válik a rendszerben. Azonban

nem indokolt az édesanya egyedüli megnevezése a pszichoszomatikus tünetképzés kapcsán. Sokkal inkább cirkuláris, mint lineáris okságról beszélhetünk, hiszen valamennyi családtag kölcsönhatásban van egymással, akár aktív, akár passzív módon.

A tünetképződés különböző megközelítéseinek OxIPO-modell alapján történő értelmezési lehetőségét a 2. táblázat foglalja össze.

Összefoglaló klinikai pszichológiai szakvélemény

Angelika tüneti képének előterében az evési szokások megváltozása, csökkent étel- és folyadékbevitel, a fokozott sportaktivitás, az elhízás miatti kóros aggodalom, deprimált hangulat, negatív énkép, valamint szomatikus zavarok állnak. Az elvégzett vizsgálatok alapján az anorexia nervosa (F50.00) diagnózisa érte

2. táblázat. Áttekintés az OxIPO-modell aspektusából (Mező, 2011 alapján a Szerző)

	Organizáció	Input	Process	Output
Kognitív/ tanulás- elméleti megközelítés	Családi és társadalmi minta a karcsúság, ideális testalak tekintetében.	Szorongást keltő diszfunkcionális attitűdök, élmények a saját testalak kapcsán.	Szorongásredukció.	A testsúlycsökkentésre tett kísérletek hajszolása.
Pszichodinamikus megközelítés	Az ödipális szakasz korrekzív emocionális élményét akadályozó környezet.	Az átlagosság, elhanyagolás frusztráló élménye.	Elhárító mechanizmus: regresszió (a fejlődési folyamatok lassítása) – a saját test aszexualitása tétele.	Tünet: az emocionális elhanyagolás szimbolikus leképeződése.
Rendszer- szemléletű megközelítés	Diszfunkcionális családi mintázat.	Emocionális és fizikai távolságok a családon belül (ingerszegény környezet).	Pszichoszomatikus tünetképzés.	Az anorexia nervosa tünete.

el a klinikai szintű diagnózist, az anxiodepresszív tünetek árnyalják a képet, de nem merítik ki a szükséges kritériumszintet.

Angelika alapvető karaktervonásai alapján mérsékelt társas ingereket preferál, introvertált személyiség, ami a serdülőkori változások kapcsán is igazolódni látszik. Életkorához viszonyítva rossz szociális státuszt tölt be, ez azonban számára másként jelenik meg, a környezeti nyomás ellenére sem vágyik aktívabb szociális szerepekre. Szociális nehézségeit azonban ő is megtapasztalja, konvencionálisan, de egocentrikus szemlélettel közelít a társas helyzetekhez. Emocionális kifejezőkészsége gátolt, érzelmi elsivárosodást, rigiditást él át, amit sikertelenség élményeként tapasztal meg, ezáltal kudarc-kerülő magatartást választ. Alapvetően konformista viszonyulásmódjában a serdülőkori lázadás az evéssel szembeni opponálásban valósul meg.

A serdülőkori krízis korai tárgykapcsolati élményeit aktíválja, nem tapasztal meg biztonságos talajt, családi bázist a világ felfedezéséhez, ami labilis kötődésekben, az interperszonális kapcsolatokban megélt ambivalenciában manifesztálódik. A kielégítő és biztonságos kötődést nélkülözi, amit belső bizonytalansággal, elhárító mechanizmusok aktiválásával kompenzál. Preferált elhárítása a regresszió, egy korábbi fejlődési zónába tér vissza, orális fixáció jellemzi. Pszichoszomatikus tünetképzésre hajlamos, a testi tünetekkel való kommuniká-

ció markánsan jelen van pszichés működés módjában. Önismereti igénye fokozott, de befelé fordulás nélkül nem képes új felfedezésekre önmagával kapcsolatban.

A szexualitással szemben averziót él át, a nővé érés megtapasztalásának nehézsége az ödipális szakaszban is gyökerezik. Édesapjával érzelmi és fizikai távolságot tapasztal, mégis fokozott kapcsolódási igény jellemzi. Aktuális életkora lehetőséget nyújthatna a korábbi fejlődési feladat korrektív átélésére, azonban édesapja családból való kivonulása, perifériára kerülése nem ad teret a feladatnak. Aktuális életkori krízisét nem sikerült még abszolválnia, az identitáskeresés komoly kihívást jelent számára. Ebben a bizonytalan helyzetben egyensúlyát, énképének koherenciáját csak az evészavaron keresztül megélt különlegesség-élményben képes fenntartani.

A család érzelemszabályozási képességei sérültek, az autonómia megélése problémás. A szülők Angelikához való viszonyulása teljesítménycentrikus, nem követik a feltétel nélküli elfogadást, szeretetet. Fokozott kapcsolódási igénye nem talál válaszra, ezért inkább ő is azonosul a család emocionális rigiditásával. A családi diszfunkciók ellenére nem képesek a változásra, a homeosztázist a családfeje távollétével próbálják fenntartani. Angelika tünetképzése ezt az egyensúlyt szeretné valódi kötődésekké formálni, a család koherenciáját megteremteni, egy újfajta homeosztázissal. A családtagokkal szemben így egyfajta lojalitást vállal, valamint a

kitűnni vágyás élményét adja meg önmaga számára a „különccség” kifejezésével. Átlagos intellektusával és egyéb átlagos képességeivel szembesülve frusztrációt él át, szülei elvárásainak nem képes megfelelni, azonban maladaptív megoldást választ az evészavar – tudattalan – kiválasztásával.

Szorongásos, büntudatos élmények jellemzik, valóságpercepciója torzított, a betegségbelátás hiányával saját újbóli kudarcélményét hátrítja el. Ha az aktuálisan megélt kontrollt, sikerélményt elvenné tőle, bizonytalan énje veszélybe kerülne. Autoagresszió, önbüntetői hajlam jellemzi, amit kudarc esetén aktivál. Személyiségének azonban egészséges része is azonosítható, hiszen bizonyos mértékű elaborációra képes, valamint kedvező tulajdonságait is tudatosítani igyekszik. Kitartását helyezi a fókuszba, ami a terápiás szakasz prognózisa szempontjából központi tényező, előnyösen használva a terápia sikerét vetíti előre. Megfelelően motiváló környezetben, fokozatosan haladva, valamint stabil kötődési személy mellett pozitív jövőképet mutat.

Irodalom

Ábrahám, I., Árkovits, A., & Gáti, Á. (2008). Az evészavarok pszichodinamikus megközelítése és terápiája. In Túry, F. & Pászthy, B. (szerk.). *Evészavarok és testképzavarok*. Pro Die, Budapest, 197-210.

Csenki, L., K. Németh, M., & Pászthy, B. (2007). A világjáték jellegzetességei a

gyermek- és serdülőkori anorexia nervosában. *Serdülő- és Gyermekpszichoterápia*, 5. 25-44.

Dare, C., & Crowther, C. (1995). Psychodynamic models of eating disorders. In: Szmukler, G., Dare, C., Treasure, J. (szerk.). *Handbook of eating disorders*. John Wiley & Sons, Chichester, 125-139.

Dévald, P. (1993). *Öndesztuktivitás az evészavarokban*. Pszichoanalitikus Gyermek- és Serdülőterápiás Intézet, Budapest.

Erikson, E. H. (2001). *Gyermekkor és társadalom*. Budapest, Osiris.

Fairburn, C. G., Shafran, R., & Cooper, Z. (1999). A cognitive behavioural theory of anorexia nervosa. *Behav. Res. Therapy* 37, 1-13. DOI: [10.1016/s0005-7967\(98\)00102-8](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(98)00102-8)

Gergely, Gy., & Watson, J.S. (1998). A szülői érzelmi tükrözés szociális biofeedback modellje: a csecsemő érzelmi öntudatra ébredése és az önkontroll kialakulása. *Thalassa*, 9. 56-105.

Komlósi, P. (1997). A család támogató és károsító hatásai a családtagok lelki egészségére. A család helyzete a társadalomban. In: Gerevich, J. (szerk.). *Közösségi mentálhigiéné*. Animula, Budapest, 13- 34.

Major, M. (2010). Bábból pillangóvá? Anorexiás kamaszlány kognitív viselkedésszemponitú diagnosztikája. In: Perczel Forintos D. & Kiss Zs. (szerk.). *Higgyünk a szemünknek!* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 51-64.

- Mazzag, J., Pászthy, B., & Túry, F. (2006). Az evészavarok transzgenerációs átörökítésének lehetőségei. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7, 269-286. DOI. [10.1556/Mentál.7.2006.4.1](https://doi.org/10.1556/Mentál.7.2006.4.1)
- Mező, F. (2011). *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Onnis, L. (1993). *A pszichoszomatikus zavarok rendszerszemlélete*. Családterápiás sorozat 3., Budapest.
- Rogers, R. L., & Petri, T. A. (2001). Psychological correlates of anorexic and bulimic symptomatology. *J. Couns. Dev.*, 79, 178-187. DOI. [10.1002/j.1556-6676.2001.tb01958.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01958.x)
- Szabó L., Pászthy B., & Túry F. (2006). Az apák szerepe az evészavarok családdinamikájában. *Pszichoterápia*, 15, 406-415.

HOW COULD HOME-BASED JOINT ACTIVITIES CONTRIBUTE TO CHILDREN'S DEVELOPMENT?

THE IMPACT OF PARTICIPATORY ART AND READING
ACTIVITIES ON THE CAREGIVER-INFANT RELATIONSHIP,
PROSOCIALITY AND THE DEVELOPMENT OF SELF-CONCEPT

Szerző:

Valuch Mariann
Kocka Kör

Lektorok:

Estefánné Varga Magdolna (Ph.D.)
Eszterházy Károly Egyetem

Mező Katalin (Ph.D.)
Debreceni Egyetem

A szerző e-mail címe:
valuchmariann@gmail.com

és további két anonim lektor...

Abstract

The goal of the current study is to give a theoretical background on how home based activities could have positively affect children's development, with a special focus on the following areas: attachment relationship, prosociality and the development of self-awareness. The study discusses the main theoretical backgrounds of each potential predictors (namely: attachment, prosociality and development of self-concept) and their relations with participative arts and reading.

Keywords: parental attachment, participative art, joint reading, prosocial behaviour, self-awareness, development of the self-concept

Discipline: psychology, pedagogy

Absztrakt

HOGYAN JÁRULHATNAK HOZZÁ AZ OTTHONI JÁTÉKOS, KREATÍV FOGLALKOZÁSOK A GYERMEKEK PSZICHOLÓGIAI FEJLŐDÉSÉHEZ? A KREATÍV ALKOTÓI TEVÉKENYSÉG ÉS AZ OLVASÁS HATÁSA A SZÜLŐ-GYEREK KAPCSOLATRA, A PROSZOCIÁLIS VISELKEDÉS ALAKULÁSÁRA, ILLETVE AZ ÉN-TUDATOSSÁG FEJLŐDÉSÉRE.

Jelen tanulmány célja, hogy egy elméleti összefoglalót adjon, arról, hogyan járulhatnak hozzá az otthoni keretek között végzett, játékos, alkotó folyamatok és az olvasás a gyermekek pszichológiai fejlődéséhez. A tanulmányban részletes bemutatásra kerülnek az egyes prediktorokhoz (kötődés, proszociális viselkedés, én tudatosság) tartozó elméletek, valamint kapcsolatuk a kreatív tevékenységekkel és az olvasással.

Kulcsszavak: fejlődépszichológia, kreatív foglalkozás, olvasás, kötődés, proszociális viselkedés, én-tudatosság

Diszciplínák: pszichológia, pedagógia

Valuch Mariann (2021): How could home-based joint activities contribute to children's development? The impact of participatory art and reading activities on the caregiver-infant relationship, prosociality and the development of self-concept. *OxIPO folyóirat*, V. évf. 2021/1. szám, 65–79. DOI: [10.35405/OXIPO.2021.1.65](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2021.1.65)

Introduction

John Bowlby's attachment theory (1973) emphasised the importance of reciprocal experiences shared between the child and his/her caregiver. According to his theory, humans have derived to enhance experience-based mental representations of attachment relationships (Bowlby, 1969; Cassidy, Ehrlich & Sherman, 2014). Learning, for example, that other people can be relied upon to regulate emotional or biological needs. Having these models in mind could assist individuals to notice, gather and interpret information concerning another social agent (e.g., caregiver, peers, and romantic partners), influencing whether infants respond to others positively. These models also provide infants with information about themselves, for example, sending the

message that their needs are important, and so facilitating self-esteem. For this reason, Ainsworth (1978), along with Bowlby's attachment theory, believed that primary caregivers played a key role in shaping the infant's personality and character (Lee, 2003). Early attachment experiences can be qualitatively favourable or unfavourable, needs are met, partially met, or unmet, prompting secure or insecure attachment (Shore, 2010). However, early attachment is open to change, which means if a caring, reciprocal, affectionate relationship is missing, psychotherapeutic interventions can be applied. In short, the role of parents is imperative because as primary caregivers, they need to assure a supportive environment where children could develop smoothly.

The importance of parental attachment relationships

Having a strong, positive, supportive relationship between caregiver and child is a biologically driven instinct of every human being. Since their delivery to the world, infants attach to their caregivers (Bowlby, 1969). Whenever infants experience threats and discomforting feelings, the caregiver's role is to respond and remove the cause of distress (Prior & Glaser, 2006). Consequently, infants see their primal caregiver as a haven who is protecting the infant and keeping him/her safe. In the early years of life, infants are trying to master all the attachment-related information from their environment. Infants are learning whether they are accepted or unaccepted by the attachment figures through their behaviours (e.g., showing caring and responsive attitude towards a baby will suggest accepted relationship). This knowledge later will contribute to their self-image in a form that they will be able to see themselves as a person who whether or not meant to be loved and valued by other social agents (Dykas & Cassidy, 2011). Moreover, early experiences can lead to encouraging individuals to build relationship with other social agents (e.g., family members, peers) (Svanberg, 1988).

Formulating a secure attachment is a complex and vital task which comes with great responsibility that involves emotional communications and

interactive regulation (Shore, 2010). For this reason, ensuring attuned and responsive caregiving, especially in the first year of life, is essential. A lack of sensitive caring can lead to fragile attachment and could result serious implications (e.g. poor mental health, difficulties in emotional regulation) on further development. Examination of the quality of attachment between caregiver and child usually measured from 12 months, as this is the phase of the clear-cut attachment or in other words, secure base behaviour phase when children will show signs of separation anxiety being away from their primary caregiver (Bowlby, 1969). Parents are often regulators of their child's environment; thus, emotional regulatory interactions play a crucial part in the child's learning process about self-regulation (Ziabreva, Poeggel, Schnabel & Braun, 2003). Growing up in an environment where a secure attachment is not attainable and supportive, sensitive caring is missing could have a significant impact on children emotional regulation (Howe, 2005). Likewise, insecure attachment has shown to be linked to a disruption in cognitive and behavioural development (Belsky, 2001), and seem to be associated with a wide range of mental illness as well (i.e., personality disorder, depression, anxiety, self-harm in adulthood) (Weich, Patterson, Shaw, & Stewart-Brown, 2009). In contrast, maintaining warm, reciprocal interaction will determine the infant's

emotional wellbeing, capacity to regulate, sense of self and brain development (Shore, 2010). Drawing upon these findings, accessing the secure base between infant and caregiver is developmentally significant as it is the foundation of the child's future social, emotional and cognitive development.

A child's primary caregiver, and first attachment figure, is typically their mother (Lee, 2003), and there is evidence that maternal mental health can affect the quality of the attachment relationship. Postnatal depression, as one of the most common mood disorder linked to childbirth affecting 10-20% of women (Buist & Bilszta, 2005; Wilkinson & Mulcahy, 2010). Severe and/or chronic maternal postnatal depression have an unfavourable impact on the mother-child attachment relationship; thus, it is often associated with insecure attachment (Martins & Gaffan, 2000). Mothers suffering from postnatal depression displayed a lower level of social support, they feel less bonded to their babies and seeing the child more demanding and difficult than the average (Wilkinson & Mulcahy, 2010). Besides, in a condition like this, the maternal response usually delayed, not consistent and less contingent which could mainly affect the child's development as he/she is not receiving the necessary support to satisfy his/her biological and psychological needs. This mechanism result a reduction of mother's positive, reciprocal and

sensitive caregiving due to her condition. However, it is important to note that early relationships between caregiver and child are open to change, which means the application of various psychotherapies or focusing more on joint activities could be able to help parents to achieve a healthy, reciprocal and supportive bond with their child and improve maternal wellbeing (Baradon, 2005; Armstrong, 2013; Armstrong and Howatson, 2015).

Dyadic psychotherapy offers an opportunity to examine the impact on the caregiver-infant relationship. Several different dyadic psychotherapy approaches exist in the literature. While some techniques are focusing on maximising the interaction between caregiver and infant by talking through the baby (James & Ritchie, 2013), others are trying to help parents process emotions regarding the infant. Art therapy is one of the psychotherapy approaches that focus on parental responsiveness and attunement (Brandon, 2005) by using art materials (Shamri-Zeevi, Regev & Snir, 2019) and sensory experiences (Hosea, 2006; Hall, 2008). Art therapy and participative art activities are assuring an environment where parents have a chance to engage with art materials, discussing art-making and several creative processes with the therapist. At the same time, they are also able to explore their own and the children's behaviour. It is a process of creative experiences, including non-verbal

and symbolic self-expression (Proulx, 2003). Art therapy and participative art activities provide space to learn about emotional regulation by using art-materials, reflecting the babies, practising mirroring or talking about feelings, while it strengthens physical support (Armstrong, 2013, 2015; Parashak, 2008; Proulx, 2000, 2003; Hosea, 2006; Meyerowitz-Katz, 2017). In addition, regular participation in art therapy based interventions have shown to be effective ways to improve maternal mental health (Arroyo & Fowler, 2013) which according to attachment studies (Belsky, 2001; Hogan, Sheffield & Woodward, 2017; Mikulincer & Florian, 1999) affect child's mental health as well. Importantly, although a therapeutic approach may be necessary to address disrupted attachment, among all the variations of psychotherapeutic approaches, the central premise of art therapy is simply that participating in a joint activity with your child is sufficient to build optimal attachment, and to learn about self and other.

Self-awareness – the development of the self-concept

Self-awareness is a multifaceted and dynamic process. The concept of the self is considered to be fundamental to the development of human cognition and interaction. Without self-concept, there would be no concept of 'me' as distinct from the concept of 'you' (Ross,

Anderson & Campbell, 2011). At the age of 2-3 years, children are becoming more and more self-consciousness over their environment. Signs of self-awareness are present in activities like recognising themselves in the mirror or a picture (Amsterdam, 1972; Nielsen, Suddendorf, & Slaughter, 2006; Courage, Edison & Howe, 2004), utilising self-referential words or personal pronouns (Rochat, Broesch & Jayne, 2012; Turk, Gillespie-Smith, Krigolson, Harvard, Conwy & Cunningham, 2015). According to Rochat (2003), children are going through five different levels to develop their sense of self-awareness. The development of self-awareness can be described as a gradually improving process with levels expanded from the perception of the self to an evaluation of the self as perceived by others.

In the description of Rochat (2003), five levels are distinguished. Level 0 implies the entire absence of self-awareness. The first two levels (Level 1 and 2) are referring to implicit self-awareness. At Level 1 (from birth to 6 months), children sense that there is a perfect contingency between seen and felt movements, or in other words, the differentiated self is expressed. At Level 2 (at the age of 6 months), they can go beyond the felt and seen movement on the other surface. They have cognitively identified themselves as an object in the environment, and they are aware that the image is out there on a surface. In other

words, a situated self is expressed. Finally, explicit self-awareness is thriving from level 3 to 5. This process happens gradually, as firstly children demonstrate their ability of recognition. At level 3 (from 12 months up to the age of 3), there is an identification between the displayed and real body image. Children are able to identify the image in the mirror, which is consistent with the idea of 'me'. This phase is followed by Level 4 (at the age of 4 years) - with the permanent self - when the entity goes beyond the here and now. Children possess the capability to recognise themselves in pictures, video footages taken in the past. Hence, time and appearance became invariant. Lastly, at Level 5 (around the age of 5), the self-conscious self is expressed, as children are able to recognise themselves from the first and third person as well. Individuals became aware of what they are in others' minds - followed by the process of self-evaluation of how the self is proceeded and valued by others. An essential part of the discussion about self-awareness is how children evaluate others in mind. By the age of 4-5, children begin to be able to hold off multiple representations and observations on objects and people.

Importantly, learning about the self, and distinguishing self from others is likely to rely on social interactions. A child whose needs are met with timely, positive and sensitive responses, will learn that they are an effective social agent. This mechanism

can be demonstrated by the still face response designed by Tronic and colleagues (1978). The goal of the still face paradigm to examine how infants react to the violation of social contingencies in the face to face interaction with their main caregiver. The task consists three face to face interaction: (1) a normal interaction episode, (2) the still face episode with an adult being unresponsive and maintaining neutral facial expression, (3) lastly, a reunion when the adult continues to act normally in the social interaction. The importance of this paradigm that it evokes changes in the infant's behaviour called the still-face effect. The second phase usually very stressful for the infant who as a result presenting the still-face effect including heightened negative emotionality, increased avoiding behaviour (e.g., avoid eye contact) and reduction in social engagement (e.g., showing less smile). Several studies have found a link using the still face paradigm with the quality of parental caregiving, but also linked it to future adaptations, like attachment quality (Miron, Lewis & Zeanah, 2009) or behaviour problems ([Kaitz et al., 2010](#)). The application of this paradigm suggests that very young children could be sensitive to social contingency and except that the caregiver gives a constant, socially contingently responsive way of face to face interactions.

Essentially, by reacting with distress when mother's stop responding to them,

an infant is indicating that they expected a positive response, and are mourning its loss. This could be due to the loss of connection, but also due to the insult to the child's sense of agency. Infants have similar reactions to the breakdown of contingency in non-social interactions – for example reacting with distress when a stimulus they once controlled with their own body movements (such as a pleasant sound activated by an arm movement) stops sounding or stops sounding under their control (Lewis, Alessandri & Sullivan, 1990). This implies that part of the child's enjoyment of reciprocal exchange comes from their enjoyment of their own agency – the first step on a journey to mature self-awareness. Interestingly, infants of mothers with postnatal depression show a reduced still face response (Field, Nadel, Hernandez-Reif, Diego, Vera & Sanders, 2005), suggesting that their expectations of social connection and agency are less strong, possibly due to a decreased number of reciprocal interactions. For instance reading together with the child offers countless benefits on the child's early development. Provided that reading is a social process, those pairs who are spending more time together inevitably began to connect more. As a result, the shared time and joint activity are becoming an enjoyable part of their routine. However, it is important to note that there are cultural and social variables that could influence the frequency and

quality of book reading (Bus, 2001) that will affect how the activity will contribute the development of self-concept. Those parents who are readers themselves are more likely to pass on the enthusiasm towards reading and books while evoking child's interest and encouraging social engagement and enhancing internal personal development (Howard, 2011). The study of Howard (2011) says that by reading teens and children gain significant insight into self-identification, self-construction and self-awareness. The different stories can have a psychological value by showing them that others have been in the same situation as them before. For that reason, it means that referential information in books potentially has the power to expand the concept of the self and develop children's self-awareness. These observations suggest that in addition to supporting early attachment, joint activities could be important for the formation of a robust sense of self as they premise a place for expanding the knowledge about the self and others.

Prosocial behaviour

Empathy and positive social interactions are playing an important role in human's life.

From birth, infants react to other's distress signal with personal distress (Geangu, Benga, Stahl & Striano, 2010; Dondi, Simion & Caltran, 1999). During the child's moral development, children have to distinguish between their own

and other's distress, by doing so they also learn to alleviate their innate empathic distress or concern to achieve other's goals by focusing on other's need (Hoffman 2000; Ross, 2017). Caregivers are key figures of their children's developmental and socialisation process, as they are the first reference figures who are teaching them about empathy, helping, sharing and comforting (Mussen & Eisenberg, 2001). As evidence to the previous findings, the study of Farrant and colleagues (2012) has shown that mothers who have a higher level of maternal empathy will be more likely to encourage their children to take perspective on others and show more prosocial behaviours. The development of prosocial behaviours is begun in infancy when the caregiver-infant socio-emotional reciprocity and responsiveness creates a kind of emotional empathy (Kochanska, Forman & Coy, 1999). Maternal empathy and socio-emotional availability affect the child empathic and prosocial behaviour patterns and will also impact how children are dealing with distress later on (Farrant, Devine, Maybery & Fletcher, 2012). Furthermore, research has shown that parenting styles can also affect children's prosocial behaviour. Maternal warmth, responsiveness and inductive discipline have been related to a higher level of prosocial behaviour (Knafo & Plomin, 2006,) while punitive parenting has been found to relate to a lower level of

prosocial behaviour (Romano, Tremblay, Boulerice & Swisher, 2005).

Interestingly, research has shown that helping behaviour has a self-regulatory function, as two year –old's affective arousal has been increasing on witnessing another person's need, and decreasing when the need is resolved (Hepach, Vaish & Tomasello, 2012). This finding demonstrates that sensitivity to others needs is reciprocal and that joint activity need not always focus on the child's goals. Importantly, as reflected in early discussion of attachment, positive social behaviour is modelled within joint activities, and with increasing age, the child must learn to balance their own needs with those of others – sharing, helping and comforting. Research has shown that these prosocial behaviours are predicted by secure attachment (Kochanska, Forman, Aksan & Dunbar, 2005). Prosocial behaviour refers to the instrumental helping, sharing and comforting others. Helping throughout the art-making process requires the recognition of how to assist infant achieving his/her goal by giving the necessary resources for another's benefit and/or responding emphatically to understand the causes of other's sadness or distress (Thompson & Newton, 2013). LeRoux and Bernadska (2014) have found that art participation foster helping behaviours towards others. Previous research has also shown that caregivers who demonstrated a higher level of

maternal empathy, responsiveness, and socio-emotional availability were more likely to raise children with the more prosocial trait (Farrant et al., 2012). In addition to that, the social-emotional domain also associated with the development of positive, social bonds with other agents (Dunn & Hughes, 2001). Hence, parents who participated in regular art activities in any form (e.g., painting, singing, dancing, laying with toys) with their children have reported that their children have stronger and more sophisticated social skills than those parents who interacted with their child less frequently (Muñiz et al., 2014). During the social-emotional development, social skills are continually improving (Spinrad et al., 2006). The usage of different art materials could serve as a likely explanation of the link between art participation and prosociality. The application of art materials is not only presented as an invitation to parents and children to engage with a task (Armstrong & Howatson, 2015; Proulx, 2003), but also a representation of several types of equipment to encourage the dyads to learn about helping and sharing. In the case of small accidents (paints on clothes, water on a finished piece of art) showing signs of sympathy and comfort could be built in their ways of thinking about social interactions and they can re-apply the acquired behaviour in other situations as well. Since secure attachment is premised on a reciprocal exchange, and joint

activities offer a natural starting point to balance own and others' goals, it stands to reason that positive social behaviour may also be scaffolded by joint activities. Therefore participating in various forms of joint-activities assume that children could acquire the basic concepts of prosocial behaviour through different material usage and social interactions.

Discussion

Given the current predictors, attachment, self-awareness, and prosociality include societal importance – as they mainly depend on social interactions - that could contribute to the children's development. Although the above mentioned three predictor variables rarely appear together in literature reviews a positive association presumably would have been found between them. In other words, self-awareness, prosociality and parental attachment could be able to affect one another positively. Gillath and Karantzas (2015) suggested that a robust sense of self and/or secure attachment could potentially increase prosocial behaviour. Supporting the previous finding, other research came to the same conclusion by saying that caring and reciprocal attachment relationship will foster a higher level of self-awareness and could assist the improvement of prosociality (Bozeman, 2014; Thompson, Laible, Padilla-Walker & Carlo, 2019). Prosocial acts are often encouraged by culture; hence the sense of belongingness

is an important factor to be considered. Consequently, in cases when the attachment has supported the willingness to act prosaically will induce (Twenge, Baumeister, DeWell, Ciarocco & Bartels, 2007). For building a robust sense of self, children are acquiring knowledge about their own perceptions and experiences, while trying to comprehend other's behaviour and value system. Scaffolding a secure attachment is also imperative because it is mainly affecting children's first representations of the world by encouraging them to discover on their own. Assuring them positive, reciprocal relationships, caring attitude will have various positive outcomes regarding the child's emotional and cognitive development (e.g., a higher level of self-regulation, self-esteem, and better mental language set, logical thinking). In order to get greater insight into the early developments of the above- mentioned variables, home-based joint activities could have been promising starting points for further examinations.

References

- Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. New York, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Amsterdam, B. (1972). Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 5(4), 297-305. doi: [10.1002/dev.420050403](https://doi.org/10.1002/dev.420050403)
- Armstrong, V. G. (2013). Modelling attuned relationships in art psychotherapy with children who have had poor early experiences. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 275-284. doi: [10.1016/j.aip.2013.04.002](https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.04.002)
- Armstrong, V. G., & Howatson, R. (2015). Parent-infant art psychotherapy: a creative dyadic approach to early intervention. *Infant mental health journal*, 36, 213-222. doi: [10.1002/imhj.21504](https://doi.org/10.1002/imhj.21504)
- Arroyo, C., & Fowler, N. (2013). Before and after: A mother and infant painting group. *International Journal of Art Therapy*, 18(3), 98-112. doi: [10.1080/17454832.2013.844183](https://doi.org/10.1080/17454832.2013.844183)
- Baradon, T. (Ed.). (2005). *The practice of psychoanalytic parent-infant psychotherapy: Claiming the baby*. Hove, England: Routledge.
- Belsky, J. (2001). Emanuel Miller Lecture: Developmental risks (still) associated with early child care. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(7), 845-859. doi: [10.1111/1469-7610.00782](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00782)
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Volume 1, Attachment*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Volume II: Separation, anxiety and anger. In *Attachment and Loss: Volume II: Separation, Anxiety and Anger* (pp. 1-429). London: The

- Hogarth press and the institute of psycho-analysis.
- Bozeman, S. (2014). Attachment and Self-esteem: Implications for Prosociality and the Self. Doctoral Dissertation, University of Oklahoma.
- Buist, A., & Bilszta, J. (2005). Beyondblue National Postnatal Depression Program, Volume 1: National screening program. Retrieved June 29, 2020 from <https://www.beyondblue.org.au/docs/default-source/8.-perinatal-documents/bw0075-report-beyondblue-national-research-program-vol2.pdf?sfvrsn=2>
- Bus, A. G. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. *Handbook of early literacy research, 1*, 179-191.
- Cassidy, J., Ehrlich, K. B., & Sherman, L. J. (2014). Child-parent attachment and response to threat: A move from the level of representation. In Attachment Pre-Conference of the meetings of the Society for Research in Child Development, Mar, 2009, Denver, CO, US; Portions of this paper were presented at the aforementioned conference.. American Psychological Association.
- Courage, M. L., Edison, S. C., & Howe, M. L. (2004). Variability in the early development of visual self-recognition. *Infant Behavior and Development, 27*(4), 509-532. doi: [10.1016/j.infbeh.2004.06.001](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2004.06.001)
- Dondi, M., Simion, F., & Caltran, G. (1999). Can newborns discriminate between their own cry and the cry of another newborn infant?. *Developmental psychology, 35*(2), 418. doi: [10.1037/0012-1649.35.2.418](https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.418)
- Dunn, J., & Hughes, C. (2001). "I got some swords and you're dead!": Violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children. *Child development, 72*(2), 491-505. doi: [10.1111/1467-8624.00292](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00292)
- Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2011). Attachment and the processing of social information across the life span: theory and evidence. *Psychological bulletin, 137*(1), 19. doi: [10.1037/a0021367](https://doi.org/10.1037/a0021367)
- Farrant, B. M., Devine, T. A., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2012). Empathy, perspective taking and prosocial behavior: The importance of parenting practices. *Infant and Child Development, 21*(2), 175-188. doi: [10.1002/icd.740](https://doi.org/10.1002/icd.740)
- Field, T., Nadel, J., Hernandez-Reif, M., Diego, M., Vera, Y., Gil, K., Sanders, C. (2005). Depressed mothers' infants show less negative affect during non-contingent interactions. *Infant Behavior and Development, 28*, 426-430. doi: [10.1016/j.infbeh.2005.03.003](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2005.03.003)
- Geangu, E., Benga, O., Stahl, D., & Striano, T. (2010). Contagious crying beyond the first days of life. *Infant Behavior and Development, 33*(3), 279-288. doi: [10.1016/j.infbeh.2010.03.004](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2010.03.004)

- Gillath, O., & Karantzas, G. (2015). Insights into the formation of attachment bonds from a social network perspective. In *Bases of adult attachment*, 131-156. Springer, New York, NY. doi: [10.1007/978-1-4614-9622-9_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9622-9_7)
- Hall, P. (2008). Painting together: An art therapy approach to mother-infant relationships.
- Hepach, R., Vaish, A., & Tomasello, M. (2012). Young children are intrinsically motivated to see others helped. *Psychological science*, 23(9), 967-972. doi: [10.1177/0956797612440571](https://doi.org/10.1177/0956797612440571)
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hogan, S., Sheffield, D., & Woodward, A. (2017). The value of art therapy in antenatal and postnatal care: A brief literature review with recommendations for future research. *International Journal of Art Therapy*, 22(4), 169-179. doi: [10.1080/17454832.2017.1299774](https://doi.org/10.1080/17454832.2017.1299774)
- Hosea, H. (2006). "The Brush's Footmarks": Parents and infants paint together in a small community art therapy group. *International Journal of Art Therapy*, 11, 69-78. doi: [10.1080/17454830600980317](https://doi.org/10.1080/17454830600980317)
- Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), 46-55. doi: [10.1177/0961000610390992](https://doi.org/10.1177/0961000610390992)
- Howe, D. (2005). Child abuse and neglect: Attachment, development and intervention. Macmillan International Higher Education.
- James, J., & Ritchie, S. (2013). Using groups to strengthen parent-infant relationships: A training workshop. Anna Freud Centre, London, February
- Kaitz, M., Maytal, H. R., Devor, N., Bergman, L., & Mankuta, D. (2010). Maternal anxiety, mother-infant interactions, and infants' response to challenge. *Infant Behavior and Development*, 33(2), 136-148. doi: [10.1016/j.infbeh.2009.12.003](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2009.12.003)
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of personality and social psychology*, 90(1), 147. doi: [10.1037/0022-3514.90.1.147](https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.147)
- Kochanska, G., Forman, D. R., Aksan, N., & Dunbar, S. B. (2005). Pathways to conscience: Early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition. *Journal of child psychology and psychiatry*, 46(1), 19-34. doi: [10.1111/j.1469-7610.2004.00348.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00348.x)
- Lee, E. J. (2003). The attachment system throughout the life course: Review and criticisms of attachment theory. *USA: Rochester Institute of Technology*. Retrieved July 30, 2020 from

- <http://personalityresearch.org/papers/lee.html>
- LeRoux, K., & Bernadska, A. (2014). Impact of the arts on individual contributions to US civil society. *Journal of Civil Society*, 10(2), 144-164. doi: [10.1080/17448689.2014.912479](https://doi.org/10.1080/17448689.2014.912479)
- Lewis, M., Alessandri, S. M., & Sullivan, M. W. (1990). Violation of expectancy, loss of control, and anger expressions in young infants. *Developmental Psychology*, 26(5), 745.
- Martins, C., & Gaffan, E. A. (2000). Effects of early maternal depression on patterns of infant-mother attachment: A meta-analytic investigation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(6), 737-746. doi: [10.1111/1469-7610.00661](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00661)
- Meyerowitz-Katz, J. (2017). The crisis of the cream cakes. *Art therapy in the early years: Therapeutic interventions with infants, toddlers and their families*, 118-132.
- Mikulincer, M., & Florian, V. (1999). Maternal-fetal bonding, coping strategies, and mental health during pregnancy—the contribution of attachment style. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(3), 255-276. doi: [10.1521/jscp.1999.18.3.255](https://doi.org/10.1521/jscp.1999.18.3.255)
- Miron, D., Lewis, M. L., & Zeanah, C. H. (2009). Clinical use of observational procedures in early childhood relationship assessment. *Handbook of infant mental health*, 252-265.
- Muñiz, E. I., Silver, E. J., & Stein, R. E. (2014). Family routines and social-emotional school readiness among preschool-age children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35(2), 93-99. doi: [10.1097/DBP.0000000000000021](https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000021)
- Mussen, P., & Eisenberg, N. (2001). *Prosocial development in context*. In A. C. Bohart & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society*. 103–126. American Psychological Association.
- Nielsen, M., Suddendorf, T., & Slaughter, V. (2006). Mirror self-recognition beyond the face. *Child Development*, 77(1), 176-185. doi: [10.1111/j.1467-8624.2006.00863.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00863.x)
- Parashak, S. T. (2008). Object relations and attachment theory: Creativity of Mother and Child in the Single Parent Family. In J. Kerr, Christine and Hoshino (Ed.), *Family Art Therapy: Foundations of Theory and Practice*. (pp 65–93). Routledge.
- Prior, V., & Glaser, D. (2006). *Understanding attachment and attachment disorders theory, evidence and practice*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Proulx L. (2000). Container, contained, containment: group art therapy with toddlers 18 to 30 months and their parent. *Canadian Art Therapy Association Journal*, 14, 3–6. doi: [10.1080/08322473.2000.11432243](https://doi.org/10.1080/08322473.2000.11432243)

- Proulx, L. (2003). *Strengthening emotional ties through parent-child-dyad art therapy interventions with infants and preschoolers*. London: Jessica Kingsley.
- Rochat, P. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and cognition*, 12(4), 717-731. doi: [10.1016/S1053-8100\(03\)00081-3](https://doi.org/10.1016/S1053-8100(03)00081-3)
- Rochat, P., Broesch, T., & Jayne, K. (2012). Social awareness and early self-recognition. *Consciousness and cognition*, 21(3), 1491-1497. doi: [10.1016/j.concog.2012.04.007](https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.04.007)
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B., & Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 33(5), 565-578. doi: [10.1007/s10802-005-6738-3](https://doi.org/10.1007/s10802-005-6738-3)
- Ross, J. (2017). You and me: investigating the role of self-evaluative emotion in preschool prosociality. *Journal of Experimental Child Psychology*, 155, 67-83. doi: [10.1016/j.jecp.2016.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.11.001)
- Ross, J., Anderson, J. R., & Campbell, R. N. (2011). Situational changes in self-awareness influence 3-and 4-year-olds' self-regulation. *Journal of experimental child psychology*, 108(1), 126-138. doi: [10.1016/j.jecp.2010.08.003](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.08.003)
- Shamri-Zeevi, L., Regev, D., & Snir, S. (2019). Art-based parental training (ABPT)—parents' experiences. *International Journal of Art Therapy*, 24(4), 192-201. doi: [10.1080/17454832.2019.1641117](https://doi.org/10.1080/17454832.2019.1641117)
- Shore, A.N. (2010). Relational trauma and the developing right brain: The neurobiology of broken attachment bonds. In Baradon T. (Ed.) *Relational Trauma in Infancy Psychoanalytic, Attachment and Neuropsychological Contributions to Parent-Infant Psychotherapy* (pp. 19-47). London, New York: Taylor & Francis.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., ... & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: a longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498. doi: [10.1037/1528-3542.6.3.498](https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498)
- Svanberg, P. O. (1998). Attachment, resilience and prevention. *Journal of Mental Health*, 7(6), 543-578. doi: [10.1080/09638239817716](https://doi.org/10.1080/09638239817716)
- Thompson, R. A., & Newton, E. K. (2013). Baby altruists? Examining the complexity of prosocial motivation in young children. *Infancy*, 18(1), 120-133. doi: [10.1111/j.1532-7078.2012.00139.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00139.x)
- Thompson, R. A., Laible, D., Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2019). Early moral development and attachment theory. *The Oxford handbook of parenting and moral development*, 21.
- Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T. B. (1978). Infants response to entrapment between

- contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 1–13. doi: [10.1016/S0002-7138\(09\)62273-1](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)62273-1)
- Turk, D. J., Gillespie-Smith, K., Krigolson, O. E., Havard, C., Conway, M. A., & Cunningham, S. J. (2015). Selfish learning: The impact of self-referential encoding on children's literacy attainment. *Learning and instruction*, 40, 54-60. doi: [10.1016/j.learninstruc.2015.08.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.08.001)
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Bartels, J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of personality and social psychology*, 92(1), 56. doi: [10.1037/0022-3514.92.1.56](https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.56)
- Weich, S., Patterson, J., Shaw, R., & Stewart-Brown, S. (2009). Family relationships in childhood and common psychiatric disorders in later life: systematic review of prospective studies. *The British Journal of Psychiatry*, 194(5), 392-398. doi: [10.1192/bjp.bp.107.042515](https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.042515)
- Wilkinson, R. B., & Mulcahy, R. (2010). Attachment and interpersonal relationships in postnatal depression. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 28(3), 252-265. doi: [10.1080/02646831003587353](https://doi.org/10.1080/02646831003587353)
- Ziabreva, I., Poeggel, G., Schnabel, R., & Braun, K. (2003). Separation-induced receptor changes in the hippocampus and amygdala of Octodon degus: influence of maternal vocalisations. *Journal of Neuroscience*, 23(12), 5329-5336. doi: [10.1523/JNEUROSCI.23-12-05329.2003](https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.23-12-05329.2003)

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

GEOMETRIAI VIZUALIZÁCIÓ A GYAKORLATBAN

Szerzők:

Tóth Attila
Konstantin Filozófus Egyetem
(Szlovákia)

Nagy Lehocky Zsuzsa
Konstantin Filozófus Egyetem
(Szlovákia)

Csáky Antal
Konstantin Filozófus Egyetem
(Szlovákia)

Sedlák Margaréta
Magán Szakközépiskola Diószeg
(Szlovákia)

Első szerző e-mail címe:
atoth2@ukf.sk

Lektorok:

Szabó Tibor
Konstantin Filozófus Egyetem
(Szlovákia)

Kmet'ová Mária
Konstantin Filozófus Egyetem
(Szlovákia)

és további két anonim lektor...

Absztrakt

A tanulmányban bemutatunk néhány geometriai vizualizáció alapján létrejött diákmunkát. Javasoljuk, hogy a geometriai látásmód kialakítása során ötvözzük a hagyományos szerkesztéseket a számítógépes grafikai ábrázolásokkal, melyek által segíthetjük a tanulók síkbeli és téri tájékozódásának fejlődését. A tanulók divergens gondolkodása és kreativitása igazán a sajátos sakkfigurák tervezésénél bontakozott ki.

Kulcsszavak: Geometria, vizualizáció, térlátás, számítógépes programok

Diszciplína: matematika

Abstract

GEOMETRIC VISUALIZATION IN PRACTICE

The study presents some student works based on geometric visualizations. According to our experience, we recommend the combination of traditional constructions and

computer graphic representations for students' progress in geometric vision, by which we can help the development of planar and spatial orientation. The divergent thinking and creativity of the students were truly unfolded in the design of specific chess pieces.

Keywords: Geometry, visualization, spatial vision, computer programs

Discipline: mathematics

Tóth Attila, Nagy Lehocy Zsuzsa, Csáky Antal és Sedlák Margaréta (2021): Geometriai vizualizáció a gyakorlatban. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/1, 83-95. doi: 10.35405/OXIPO.2021.1.83

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben tanúi lehetünk annak, hogy a matematika új fejezeteket nyitott meg és rátért egy újabb, könnyebb, de nem numerikus, hanem mértani megoldások útjára. Nemcsak a műszaki főiskolákon, hanem a közgazdasági szakokon is megjelentek azok a kihívások, miszerint mélyebb mértani tudásra és térlátásra van szükség. Hiszen a feltételek optimalizálásánál a kétismeretlenes egyenleteket helyettesíthetjük egyenesekkel, egyenlőtlenségeket félsíkokkal és ezek metszetével. A fő függvény egyenesével pedig megközelíthető az így nyert alakzat maximális (pl. nyereség), ill. kiadás és költség minimális pontja (Sydsaeter és Hammond, 2006; Fecenko és Sakálová, 2004; Fecenko és Pinda, 2006). Ez alapján új fejezetekkel kellene bővíteni a közép és általános iskolák matematika óráit. Annak ellenére, hogy alacsony a heti matematikaórás szám, a geometriát sem kellene elhanyagolni, hanem lehetőségeket kellene teremteni a geometriai – tapasztalat-

szerzésre. (Menšík és Lanta, 1964). Az ötödik osztálytól kezdve megismerkedhetnek a gyerekek az alakzatok vizualizációjával, részeiben és mozgásában pedig ennek a felhasználásával az építészetben. Vonalakkal, síkokkal behatárolt felületeket rajzolhatnának, és ezekre támaszkodva kellene megszerkeszteniük a látható világ alakjait. A hatodik osztályosok már megismerkedhetnek a fényképészet elemeivel, az analóg és digitális képekkel, a színek kontrasztjával, a kicsinyítéssel és nagyítással. E tanulmányban ismertetjük azokat a tapasztalati eredményeket, melyeket sikerült elérni a közép- és főiskolákon a geometriai vizualizáció segítségével, továbbá bemutatjuk, hogy hogyan sikerült fejleszteni a síkban és térben való orientálódást.

A korábbi évtizedekben megfigyelhető volt az iskoláinkban, hogy megjelentek bizonyos tanulási nehézségek, és általában a matematikához való viszony is romlott (Maczák, 2016; SRPSZKK, 2020; Šveda, et al. 2019). Sokan nem képesek elsajátí-

tani és alkalmazni a matematikai szimbólumokat (a számokat és a műveleti jeleket), a grafikus feladatok értelmezésére pedig helyenként képtelenek. Gyengék az elemző, egységesítő és összehasonlító képességek, emellett általában a geometriai vizualizáció is gondot okoz. Ezért is tartjuk fontosnak, hogy beszámoljunk jó gyakorlatainkról, konkrétan arról, hogy hogyan és mivel sikerült felkelteni a felnövekvő generáció érdeklődését a geometria terén.

A geometria oktatásának esetében az OxIPO-modell a következőképpen értelmezhető: a tanulóknak adott szöveges és/vagy képi inputok kognitív feldolgozása (process) eredményeképpen jön létre az a többnyire vizuális (de szavakkal is körülírható) output, amit egy-egy feladat megoldásának tekinthetünk. A tanulás/tanításszervezés (organizáció) pedig végigkíséri a feladatadásának, a megoldáshoz vezető műveletek végzésének, és az output előállításának és ellenőrzésének, valamint a tanulónak szóló visszajelzésnek (például fejlesztő értékelésnek) a módszertani folyamatát.

A térgeometriától az anaglif képekig

A geometriai ismeretek és a megfelelő szintű térlátás elengedhetetlenül fontos lenne a jövő nemzedék számára, és nemcsak a műszaki beállítottságú szakemberek, hanem a közgazdasági, valamint az ehhez kapcsolódó rokon szakok esetében

is. A nyolcvanas évek végéig ez nem okozott ekkora problémát, hiszen már az általános iskolákban is volt ábrázoló mértan. Erre kapcsolódott a középiskolákban az ábrázoló geometria (Menšik és Lanta, 1964). Ezek a tantárgyak megalapozták a geometriai térlátást, a merőleges vetítések és a párhuzamosokkal való ábrázolás megfelelő alapokkal látták el a diákokat (Fatková, 1966).

Az ábrázoló geometria segítségével megoldhatónak bizonyul a térbeli feladvány is, hiszen tanultak axonometriát, metszeteket, párhuzamos vetítéseket (Fatková, 1966). A műszaki jellegű középiskolákban erre épülhetett a műszaki rajz. Az előző generációk térlátását tehát segítette a piros-zöld szemüveggel kialakított ún. ábrázoló mértan. A szem geometriájára alapozva úgy látszanak az alakzatok, mintha azok térbeliek lennének. Ezt mutatja be Pál Imre fantasztikus könyve, amely 1959 óta több kiadásban is megjelent (Pál, 1960; Pál, 1973). A mai modern világban ennek a hagyományos módszernek a megismer-tetését tűztük ki célul az általános és középiskolákban.

Miután bemutattuk a síkelemeket, térelemeket és görbe felületeket, a tanulóknak arra kellett rájönniük, miért nem jön elő a térben az 1. ábrán látható két szélső kocka, amit rajzoló program segítségével rajzoltunk és miért is látható a térbeli hatás a középső, kézzel, pontosan rajzolt kocka esetében.

1. ábra: A kocka és vetületeinek rajzai különböző vetítésekkel (Forrás: bal oldali képek tanulói munka Magán Szakközépiskola, Diószeg, jobb oldali kép Kmet'ová, Vitézová, 2015)



A középiskolában végzett kutatás során megállapíthattuk, hogy nagyon kevesen jöttek rá a „mutatvány” titkára. A titok egész egyszerűen a középpontos vetítés (1. ábra jobb oldalon: a szemtávolság 6,5 cm). Nem mindegy ugyanis, hogy milyen színű a fő ábra, és melyik a vetület, hiszen ennek a függvényében kell a jobb, vagy bal szemre helyezni a zöld szemüveget. Arra is rá kellett jönniük, hogy például a közismert *Microsoft Paint* programban megrajzolt egyenesek nem tökéletes egyenesek, hiszen pontszerűen a tengelyekkel párhuzamosan lehet csak rajzoltatni. Természetesen csak akkor van gond, ha e célból vektoros rajzoló program nem áll a rendelkezésre. Nagyobb nagyításnál látható a képfelbontás minősége alapján, hogy vízszintes illetve függőleges szakaszocskákból tevődik össze a ferde vonal. Így, ha ebben a programban szeretnénk térbeli hatásokat elérni, akkor nagy nagyításban nagyon vékony vonalakat kell húzni, majd ugyanezt kicsinyíteni, hogy a ferde szakaszok „eltűnjenek”. A felsőbb tagozatos osztályoknál észrevettük, hogy nagyon

pontos rajzolásra és szerkesztésre van szükség. Valamint a színek megválasztásánál is kell vigyázni, hogy ne árnyalata legyen a szemüveg színe a rajzolt színnek, hanem ha lehet, ugyanolyan hullámhosszú (színű) kell, hogy legyen, hiszen csakis így válik sötét színűvé. Az ilyen jellegű tapasztalatok alapozzák meg azt a tudást, amit a későbbiekben kell elsajátítani a számítógépes grafikusoknak is.

A középiskolás digitális média grafikus szakon szintén bemutattuk ezt a típusú geometriát. A diákoknak többek között az volt a feladatuk, hogy a diószegi műemlékjellegű iskola épületét fényképezzék le, majd próbálják meg egy számítógépes program segítségével a felvétel két (piros és zöld) árnyalatát eltolni egymáshoz képest. További feladatként az interneten anaglif képeket kellett tanulmányozniuk a megadott jelszavak alapján (Kmet'ová és Vitézová, 2015). A legjobban azonban az önarcképek sikerültek. Egy másodikos középiskolásnak sikerült térhatást elérnie a „szelfijével” (lásd: 2. ábra).

2. ábra: Egy önarckép (Forrás: Magán Szakközépiskola, Diószeg)



Az általános iskolásokkal a térláttató geometriát egyszerű rajzok segítségével gyakoroltuk, konkrétan virágmintákkal, ahol helyenként megmutatkozott a térbeli hatás (lásd: 3. ábra).

A meghosszabbodott pandémia alatt kapták feladatul azt is, hogy az iskoláról

készült korábbi képekből igyekezzenek térbeli hatást kihozni, ami a 4. ábrán 3D szemüveggel jól látható.

Valószínűleg az iskola és a barátok hiánya okozta azt, hogy megalkották a világjárvány „tette-sének” térbeli képét is, ami viszont csak a kétszínű szemüvegen keresztül látható.

3. ábra: Egy elemi iskolás próbarajzai (Forrás: tanulói munka Alapiskola, Diószeg)



4. ábra: Egy diószegi középiskolás angolif képei a középiskoláról és a vírusról



Gyakorlati tapasztalatok

Igyekeztünk leírni a több évtizedes tapasztalatot, amely megmutatta, hogy az informatikában, a gépészetben és a média grafikus szakok tervezeteiben nagy a különbség, viszont ugyanaz a cél: fejleszteni a síkbeli elképzéseket és térbeli látást. A gépészeknél sokat segítettek a térbeli alakzatok, makettek. A gyakorlatban alkalmazott térbeli testeket világítottunk meg a sötétkamarában, a hasábokat, félhengereket, a kúpot és azok csonka darabjait. Így vált szemléletessé az alaplapra, hátlapra és oldallapra szórt árnyék – vetület. Majd egyre bonyolultabb alakzatokat rajzoltattunk, ekkor már a „lelki szemekkel” kellett elképzelnünk a vetületeket. A következő lépés pedig az volt, hogy a vetületekből kellett felrajzolni a valós alakzatot, pl. oldalnézetből. Ez a hagyományos eszközhasználat sokat fejlesztett a képzeteken. Ugyanakkor azt is tapasztaltuk, hogy ha mindezt egy program segítségével csináljuk, akkor az agy ellustul. Automatikusan ráhagyatko-

zunk a gép tévedhetetlenségére, hiszen a forgatás is elvégezhető a programok segítségével. Miért nem elegendő csak a virtuális ismeret? Mert csakis kézzelfogható, saját rajzokkal jöhetünk rá olyan összefüggésekre, mint például arra, hogy a szakasz vetületeinek a méreteiből rá kell tudni jönni arra, hogy mekkora volt a szakasz eredeti nagysága. Ennélfogva bizonyos szintig a hagyományos módszerek használata ma is nagyon fontos lenne. A henger metszeteinek alapos ismeretei alapján jobban kivitelezhető a légkondicionálás és fűtés vezetékjei, hiszen a hengermeteszetek összeállításáról szól. Hagyományos módon kellene lerakni a kinematikus geometria alapjait is, a körön mozgó pont vetületei és magassága oly sok ciklois, asztroid, kardioid és spirálisok, valamint egyéb szimmetriák könnyebben válnak érthetőbbé.

A valós ábrázolást ajánlatos nem kihagyni, mert a tapasztalatok azt mutatják, hogy a felnövő nemzedék nem kapcsolja össze a virtuális világot a való világgal. A

számítógépes programok megjelenése előtt először laboratóriumi, majd kistermelési szinten, végül pedig ezek alapján lehetett kipróbálni a rajz pontosságát, illetve pontatlanságát nagyüzemi módban. Az ezredfordulón jelentek meg azok a szimulációk, amelyek segítségével már egy - egy köztes lépés kihagyható volt. Megoldás lenne, ha minden esetben ötvöznénk a hagyományos szerkesztéseket a számítógépes grafikai ábrázolásokkal. Ezek segítségével ösztönözni lehet a kreativitást, az önálló gondolkodás fejlesztését, az ebből következő vitát, érvelést, logikai és matematikai számítást.

Megdöbbenő tapasztalat, hogy a tanulók geometriai tudása rendkívül hiányos, hiszen sokan például a kör és a gömb köz-

ti különbséget sem tudják jellemezni, vagyis az alapvető fogalmakkal sincsenek tisztában, hogy mi a sugár, az átmérő, vagy a húr. A felszín és térfogat közötti különbség megfogalmazása is gondot okoz. Pedig csupán a négyzet és a kocka közötti különbségekkel érthetik meg a síkbeli és térbeli alakzatokat. Véleményünk szerint ez kiküszöbölhető lenne, csupán több figyelmet kellene fordítani már általános iskolában a geometriai tapasztalatszerzésre.

Az 1. táblázat segítségével foglaltuk össze tapasztalatainkat, ahol három csoportot alkotnak a feladatmegoldók, akik ugyanazokat a feladatokat kapták a végeredmény mégis különbségeket tükröz (lásd: 1. táblázat):

1. táblázat: *A feladatokhoz különböző módon állnak hozzá a tanulók (forrás: a Szerző)*

Csop.	Besorolás	Feladat megadás	Végeredmény
1.	Egyéni munka, csalás/plagizálás	Feladat megadása, majd egyéni munka odahaza.	A diákok többségének felületes a hozzáállása. Az új információk befogadására képtelenek.
2.	Figyelemmel kísért munka	Feladat megadása, szabályok felállítása. Figyelemmel kísért munka, melyet folyamatosan ellenőriz egy hozzáértő személy, vezeti a feladat megoldásában a hallgatót.	Feszültebb a figyelem, így rákényszerül a hallgató, hogy a hiányosságokat pótolja. A munka, időre elkészül, viszont a hallgatóban megmarad a félelem, a stressz.
3.	Motivált tanulók	Feladat megadása motivációval.	A hallgató időre elvégzi a feladatát, belső motivációtól vezérelve ösztönzi önmagát a további gyors és eredményes lépésekre. Mindig új ötletekkel áll elő. Együttműködik. Alaposabb kutatást végez az adott területen. Eredményét elismeréssel fogadják.

Először minden esetben pótolni kell a hiányosságokat és csak azután sajátítható el az egyes programok kezelése. Mind a programok kezelését illetően, mind a feladatok megadásánál a fokozatoságra kell törekedni. Végül olyan feladatokat is adhatunk, melyekben hibákat rejtünk el (lásd: 6. ábra).

A matematikában, informatikában és a gépészetben belül, mint gyártási folyamatokban, tökéletesen hasznát vehetjük különböző 2D-s és 3D-s programoknak, melyek napjainkban lényegesen megkönnyítik a grafikusok, mérnökök ezreinek munkáját. Már a középiskolában megismerhetik a grafikán belül a CorelDRAW, Inkscape vagy Abode Photoshop programokat, a gépészeknek pedig átvezethető grafikus szintre is a Solid Edge 2D/3D CAD tervező szoftver program. Az összes program kezeléséhez szükséges az angol nyelv ismerete, a matematika és azon belül is a geometriai ismeretek. A Siemens PLM Software által fejlesztett Solid Edge egy nagy teljesítményű 3D-s CADszoftver

(SOVA DIGITAL 2020), mely a diószegi iskolában is használt programcsomag része (lásd: 2. táblázat).

A feladatokat a tanulókkal közösen alkottuk meg, lépésről lépésre. A megoldást viszont már önállóan kellett elkészíteniük. Figyelemmel kísértük a tanulók megfigyelő képességét, gondolatmenetét és problémamegoldását.

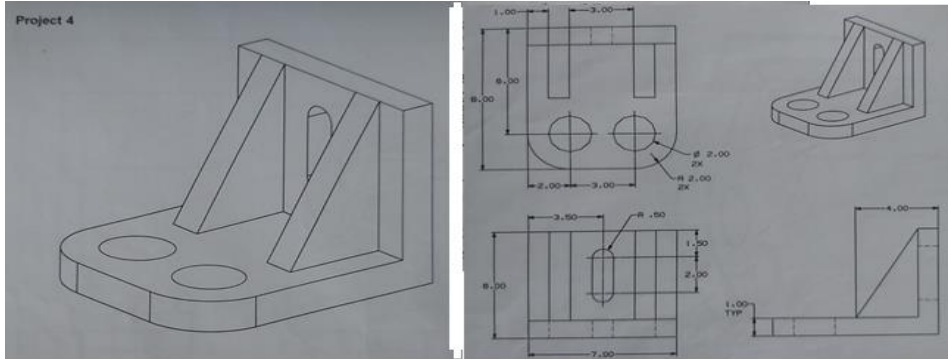
Mivel a mai informatikai grafikai szerkesztő programok állandó fejlesztés alatt állnak, így a sokéves tapasztalatokra támaszkodva a fejlesztők olyan ergonomikus programkörnyezeteket hoztak létre a felhasználók számára, melyeket testre szabhatnak és így – felhasználó-barátabbá tehetnek. Ezért is fogadták szívesen a tanulók, hogy a program meg tudja fordítani az alkatrészeket úgy, hogy az egyes nézetek által leolvashatóvá válnak a méretek (lásd: 5. ábra, v.ö. 6-8. ábrák).

Ezen programok működési elveinek köszönhetően viszont fel kellett ismerünk, hogy a tanulóknál évről-évre romlik a térbeli tájékozódás képessége.

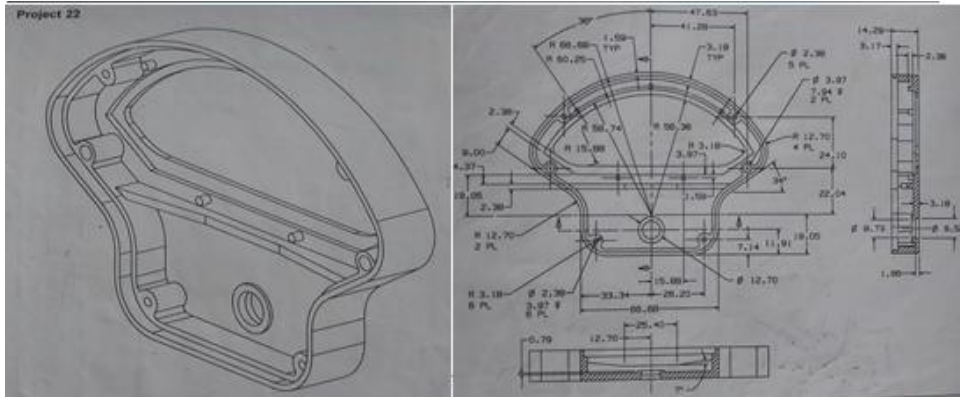
2. táblázat: A Solid Edge programcsomag részei (forrás: a Szerző)

Programrész megnevezése	Programrész leírása
Alkatrész	Megtalálható a 2D/3D tervezés.
Lemezalkatrész	Megoldhatók a pléhahajlításra vonatkozó megoldások.
Összeállítás	Lényegesen megkönnyíti a tervező számára az összes megtervezett alkatrész összeszerelését egy egészé.
Műhelyrajz	Az alkatrész tervező részéből egyszerű módon átvihető a 3D-s kész alkatrész műszaki formátumba, melyen a megfelelő végleges műszaki rajz pár adat hozzáadásával kivitelezhető rövid időn belül.
Tartószerkezet tervezés	Konkrét hegesztett alkatrészek tervezése.

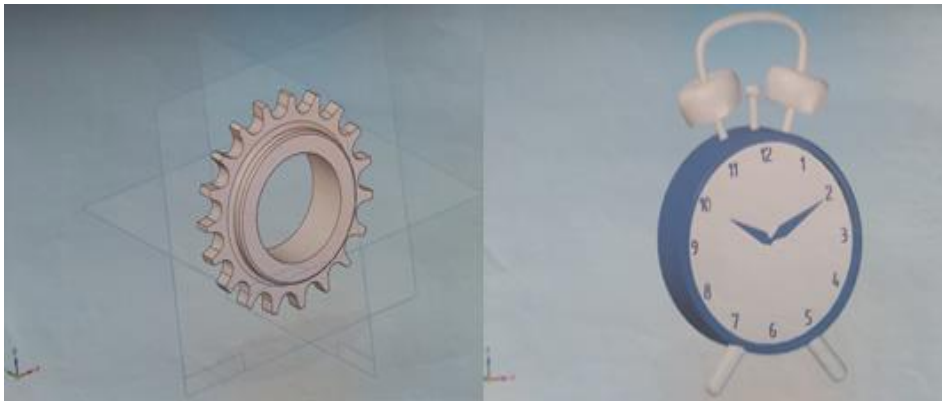
5. ábra: Egy egyszerű alkatrész alul, felül és oldalnézete, méretmegadás (Forrás: a Szerző)



6. ábra: Bonyolultabb feladat rejtett hibákkal (Forrás: a Szerző)



7. ábra: Diákok által készített 3D-s feladatok, egy forgatható fogaskerék és egy vekkeróra. (Forrás: Magán Szakközépiskola, Diószeg)



8. ábra: Egy serleg kialakítása, egy biciklikerek, ami berakva a szerkezetbe forgatható, a sakkfigurák legbonyolultabbja, a buszár, egy kevésbé bonyolult, de színes bástya, molekuláris szerkezet, és egy kommunikációs tréningre készített figura ábra. (Forrás: Magán Szakközépiskola, Diószeg)



A program fejlesztői lehetővé tették, hogy együtt tovább fejlesszük azt. Így kerülhetett sor arra, hogy megtervezhettük a laza, az átmeneti és merev illesztéseket. Ezáltal lehetővé vált szimulációban kipróbálni, hogy az adott tűrési-határral megtervezett alkatrész mozogni fog-e, vagy sem. Tehát egy autókerék tervezésénél egy adott illesztéssel ellátott kerék felrakva pörögni kezd-e – mert meg lehet forgatni, a vagy a biciklikerek a váz rájájának villájába beültetve kicserélhető lesz-e.

Végül egy egyszerűnek tűnő, de bonyolult feladatot is kaptak a diákok: egy sakktáblát kellett megtervezniük, úgy, hogy nem kaptak semmilyen további adatot a kivitelezéshez.

A következőket kellett teljesíteniük:

1. A nehézség abban rejlett, hogy először létre kellett hozniuk a sakkfigurákat, azaz meg kellett azt tervezniük. Szabad kezet kaptak, ami a formai kivitelezést illeti. Ügyelniük kellett viszont a sakkfigurák méretarányainak betartására, hogy a sakktáblára elférjenek.
2. Utána létre kellett hozniuk magát a sakktáblát. Szintén a méretarány a fontos, hiszen erre kerültek rá a sakkfigurák.
3. Végül a program összeszerelési részében egyesíteni kell az összes figurát a sakktáblán. A 9. ábra mutatja a végeredményt az egyik középiskolás elsős diáktól.

9. ábra: Külön-külön a sakkfigurák megtervezése forgatással, majd egy összeszerelt sakktábla az összes, de nem forgatással készült figurái (Forrás: Magán Szakközépiskola, Diószeg)



A diákok minden feladaton kitartóan, szorgalommal és igyekezettel dolgoztak. A felmerülő problémák megoldásakor megmutatkozott problémamegoldó gondolkodásuk, kreativitásuk és leleményességük. A végeredménynek együtt örülhettünk, hiszen hosszú gondolkodás, többszöri illesztés és sok kis apró lépés után volt összerakható egy szerkezet. A méretarányokat eltalálták, a szín kombinációkat tudták használni, kreatív volt a formai kivitelezés, és az összeszerelési részben a koordináció is megfelelt. Sajnos azonban ezt tíz diákból maximum kettő tudta gond nélkül kivitelezni a tervezéssel együtt. Az előzőekben szemléltetett 3D-s feladatoknál a legtöbb gond a térben lévő koordinációval volt, főleg, ha úgy kapták meg a feladatot, hogy konkrét adatok is voltak megadva.

Konklúzió

Bemutattunk néhány olyan geometriai eszközt, melyek segítik a tanulók geometriai ismereteinek megszerzését. Hiszen már nemcsak a gépészeknél, a média grafikus szakokon, hanem egyre több ágazatban megjelenik a térszemléletet fejlesztő geometria fontossága. Rámutattunk arra is, hogy könnyebb geometriai úton megtalálni egy-egy geometriai feladat eredményét. Tapasztalataink alapján arra kell ösztönöznünk a diákokat, hogy ne csak a virtuális térben gondolkodjanak, hanem próbálkozzanak adott alakzatokat és mozgásokat papíralapon is megrajzolni és maketteket készíteni, hiszen minden

megvalósítás más jellegű tapasztalatot biztosít. Célunk volt, hogy megszeressük a diákokkal a térgeometriát, fejlesszük a síkbeli és térbeli orientációjukat, tökéletesítsük térlátásukat. Fontos, hogy helyesen értelmezzék a grafikai feladatokat, hogy a szakgyakorlatokon elsajátított tapasztalataikat majd a munkaheleken is alkalmazni tudják.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a KEGA 015UKF-4/2020 Development spatial abilities of 10-12-year-old students projekt segítségével jött létre.

Irodalom

- Fatková, E. (1966). *Ábrázoló geometria középiskolásoknak* (2. és 3 osztály). Bratislava: SPN.
- Fecenko, J. és Pinda, E. (2006). *Matematika 1*. Bratislava: Iura Edition.
- Fecenko, J. és Sakálová, K. (2004). *Matematika 2*. Bratislava: Iura Edition.
- Kmet'ová, M. és Vitezová, Z. (2015). Anaglyfy a ich využitie vo vyučovaní geometrie. *Slovenský časopis pre geometriu a grafiku* 12(23).31–36.
- Maczák, I. (2016). A matematikában botorkáló gyerekek – kérdések és válaszok a diszkalkuliáról. *Új Köznevelés* 72(8). 38-41
- Menšík, M. & Lanta, O. (1964). *Ábrázoló geometria az általános műveltséget nyújtó középiskolák 2. évfolyama számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

- Pál, I. (1960). *Deskriptívna geometria videná priestorove*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Pál I. (1973). *Térgeometria a műszaki gyakorlatban*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- SOVA DIGITAL. (2020) *Solid edge pre použivateľov*. <https://sova.sk/pre-pouzivatelov/solid-edge-pre-pouzivatelov/> (letöltve: 2020.5.13)
- Sydsaeter, K. és Hammond, P.I. (2006). *Matematika közgazdászoknak*. Budapest: Aula.
- Šedivý, O. (1990). *Cvičenia z geometrie a konštrukčnej geometrie*. Nitra: UKF.
- Šveda, D. és Repovský, M. és Ftáčik, M. (2019). *Matematické vzdelávanie – zmeny pre budúcnosť*. http://www.ruzsr.sk/app/webroot/CmsPlugin/files/Prezentacia_z_konferencie_Matematicke_vzdelavanie_zmeny_pre_buducnos_-_2._4._2019.pdf (letöltve: 2020.9.15)

MŰHELY, RENDEZVÉNY

**KIEMELTEN TEHETSÉGES GYERMEKEK, TANULÓK
GONDOZÁSA A BORSOD-ABAÚJ-ZEMPLÉN MEGYEI
PEDAGÓGIAI SZAKSZOLGÁLATBAN**

Szerző:

Kopasz Gáborné
B-A-Z Megyei Pedagógiai Szakszolgálat
Cigándi Tagintézménye

A Szerző e-mail címe:
kopasznebea@gmail.com

Lektorok:

Estefánné Varga Magdolna (Ph.D.)
Eszterházy Károly Egyetem

Mező Katalin (Ph.D.)
Debreceni Egyetem

és további két anonim lektor...

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy bemutassa a pedagógiai szakszolgálatokban megvalósítható tehetséggondozó munkát, annak lehetőségeit és korlátait valamint a szakszolgálati intézményrendszer előnyeit és hátrányait. A kutatás megyei szintű feltárás eredménye, mely a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakszolgálat valamennyi tagintézményében folyó tehetséggondozó munkát mutatja be.

Kulcsszavak: tehetség, tehetséggondozás, pedagógiai szakszolgálat

Diszciplína: pedagógia, gyógypedagógia

Abstract

*CARING FOR HIGHLY GIFTED CHILDREN AND STUDENTS IN
PEDAGOGICAL SERVICES*

The aim of the study is to present the talent development work that can be implemented in pedagogical professional services, its possibilities and limitations, as well as the advantages and disadvantages of the institutional system of professional services. The research is the result of a county-level exploration, which presents the talent management work in all member institutions of the Borsod-Abaúj-Zemplén County Pedagogical Service.

Keywords: talent, talent management, pedagogical professional service

Disciplines: pedagogy, special education

Kopasz Gáborné (2021): Kiemelten tehetséges gyerekek, tanulók gondozása a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakszolgálatokban. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/1, 99-109. doi: [10.35405/OXIPO.2021.1.99](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2021.1.99)

A tanulmány a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakszolgálat tagintézményeiben folyó tehetséggondozó munka bemutatásáról szól, különös tekintettel a Cigándi Tagintézményre. A megyei szintű kutatás oka, hogy viszonylag fiatal szakterület ez a szakszolgálatokban, így a kép nagyon változatos mintázatot mutathat az ellátás szintjeit, mélységét és tartalmát illetően. A korábban térségi, kistérségi szinten működő pedagógiai szakszolgálatok 2013-ban szerveződtek megyei szintű intézménnyé, melynek minden járásban van egy-egy tagintézménye. A pedagógiai szakszolgálatok köznevelési feladatot ellátó intézmények, melyek 9 szakfeladatot látnak el, ezek közül egyik, a kiemelten tehetséges gyermekek és tanulók gondozása. Azért érdemes figyelmet fordítani a témára, mert 2013 előtt rendkívül kevés szakszolgálat látott el tehetséggondozással kapcsolatos feladatot. Ezt követően kötelező szakfeladatként egyre több tagintézmény szervezte meg az ellátást, mára pedig már minden egyes tagintézmény rendelkezik tehetséggondozó koordinátorral, akik járási szinten koordinálják az illetékességi területükhöz tartozó nevelési-oktatási intézmények tehetséggondozó tevékenységét, segítik, támogatják a tehetséggondozó szakemberek munkáját, valamint járási és megyei szintű hálózatot működtetnek.

A tehetség fogalma

A tehetséget sokan, sokféleképpen megfogalmazták már. Jelenleg hazánkban a

legelfogadottabb a Renzulli-féle tehetségmeghatározás, melyet lényegében a köznevelési törvény is használ az alábbi formában: „Kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség.” (2011. évti törvény a Nemzeti Köznevelésről 4.§ 14., megj.: a továbbiakban e törvényre az NKt. rövidítéssel történik utalás).

Az átlag feletti általános képességek mellett a speciális képességeknek több féle fajtája van, melyek a Gardneri csoportosítás alapján a következők: nyelvi, zenei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, interperszonális, intraperszonális.

A kreativitás többek között a jó problémamegoldó képességet, rugalmas gondolkodást foglalja magában. A kreatív gyermek ötletgazdag, az új, vagy váratlan helyzetekben is jól feltalálja magát.

A feladat iránti elkötelezettséget pedig a kitartás, a versenyszellem, a tartós érdeklődés jellemzi (v.ö.: Balogh, 2007).

A hazai tehetséggondozási jogi háttér

A tehetséggondozás működése jelenleg Magyarországon jól szabályozott, melynek a hatályos törvények, rendeletek adnak keretet. A pedagógiai szakszolgálati tevékenység működését, illetve az abban

folyó tehetséggondozással kapcsolatos munkát az alábbi rendelkezések határozzák meg.

A pedagógiai szakszolgálat – mint köznevelési intézmény – működését meghatározó jogszabályok:

- 2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti Köznevelésről
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről

A pedagógiai szakszolgálatokra vonatkozó paragrafusok pedig a következők:

Mint korábban említettük, a kiemelten tehetséges gyermek, tanuló fogalmát a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4.§ 14. pontja határozza meg. Szakszolgálati feladat, hogy e meghatározást figyelembe véve, segítse a nevelési-oktatási intézményekben megtalálni a kiemelten tehetséges gyermekeket, tanulókat, a rendelkezésre álló szakemberek és speciális diagnosztikai eszközök segítségével.

A köznevelési törvény 18.§-a alapján „a szülő és a pedagógus nevelő munkáját, valamint a nevelési-oktatási intézmény feladatainak ellátását pedagógiai szakszolgálat segíti” (Nkt. 18.§ (1)).

A pedagógiai szakszolgálatok feladatai:

- „gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás,

- szakértői bizottsági tevékenység,
- a nevelési tanácsadás,
- a logopédiai ellátás,
- a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás,
- a konduktív pedagógiai ellátás,
- a gyógytestnevelés,
- az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás,
- a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása”. (Nkt. 18.§ (2))

A pedagógiai szakszolgálatoknak tehát kötelező alapfeladata a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása, melynek kereteit a 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet határozza meg.

A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 132.§ (3) bekezdés és annak e) pontja pedig kimondja, hogy „az óvodapszichológus, az iskolapszichológus a nevelési-oktatási intézményben a gyermekekkel, a tanulókkal közvetlenül, egyéni vagy csoportos foglalkozások keretében közreműködik (...) a kiemelten tehetséges gyermek, tanuló tehetséggondozásában, és a pedagógusokkal és a pedagógiai szakszolgálat szakemberével közösen kidolgozza az együttműködés és az ellátás kereteit”.

A Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Cigándi Tagintézménye – illetékességi területe a Cigándi Járási, ahol 22 nevelési-oktatási intézmény található, ebből 11 óvoda és 11 általános

iskola. Egyetlen nevelési-oktatási intézményben sincs óvoda-, vagy iskola-pszichológus, így a 15/2013. EMMI rendelet értelmében az óvoda-, iskola-pszichológiai feladatokat a szakszolgálat pszichológusa látja el.

A pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI rendeletben, több szakterületen is megjelenik a tehetséges gyermekek segítése.

A tehetség felismerése tehát nyilvánvalóan nem csak a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása szakterületen dolgozó szakemberek feladata és felelőssége.

A rendelet 24.§-a értelmében „az Intézmény nevelési tanácsadás feladatának keretében ellátásban részesülők esetében, segítséget nyújt a gyermek családi-, és óvodai neveléséhez, a tanuló iskolai neveléséhez és oktatásához, ha a gyermek, tanuló egyéni adottsága, fejlettsége, képessége, tehetsége, fejlődésének üteme indokolja” (15/2013. (II.26.) EMMI r. 24.§ (1) b)).

A pedagógiai szakszolgálat szakemberei tehát nevelési tanácsadás keretében segítséget nyújtanak a tehetséges gyermekek oktatásához, neveléséhez. Természetesen a tanácsadás az ellátásban részesülő gyermekek számára vehető igénybe ezen a területen, amennyiben a szülő, és/vagy a pedagógus igényli azt.

A szakszolgálati rendelet 26.§-a alapján „a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás feladata a tanuló adottságainak,

tanulási képességének, irányultságának szakszerű vizsgálata, és ennek eredményeképpen iskolaválasztás ajánlása. A tanácsadás során figyelembe kell venni a tanuló személyes adottságait és érdeklődését. A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás keretében nyújtott tájékoztatás elősegíti a tanuló pályaválasztását, figyelembe véve az egyéni tulajdonságokat és a foglalkoztatási lehetőségeket, ennek érdekében kapcsolatot tart a foglalkoztatási pályaválasztási tanácsadóval, valamint a tehetséggondozó hálózattal” (15/2013. (II.26.) EMMI r. 26.§ (1)-(2)).

A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás a megyei pedagógiai szakszolgálat feladata, azt a járási szakszolgálatok nem tarthatnak, de az ellátás igénybevételének elősegítése érdekében kapcsolatot tartanak a megyei pedagógiai szakszolgálat pályaválasztási tanácsadójával, akik a gyermek tehetségének figyelembe vételével ajánlanak továbbtanulási lehetőséget, megfelelő iskolatípust, esetleg konkrét intézményt.

A rendelet 30.§-a szól a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozásáról, miszerint az intézmény feladata a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása keretében:

- 1) A korai tehetség-felismerés, tehetség-azonosítás, amelynek során a tehetség életkori megjelenését figyelembe kell venni. A korai tehetség-felismerés, tehetség-azonosítás érdekében tehetségfejlesztő szakemberünk az intézmények kérésére, a szülők beleegyezésével tanév eleji

szűrést végez, melynek eredményeire alapozva az intézmények lebonyolítják a beválogatást, a megfelelő tehetségműhelybe. Ezen a téren azonban rendkívül fontos a szakértői bizottság munkája is, ahol a komplex diagnosztika módszere nagyban hozzásegít a tehetség felismeréséhez. Számtalanszor tapasztaljuk, hogy a hiperaktív tünetekkel, vagy tanulási zavar tüneteivel hozzánk küldött gyermekekben már az intelligencia vizsgálat során megmutatkozik a tehetség egyik ismérve, a magas, sokszor szórt intelligencia. A gyógy-pedagógiai vizsgálat során pedig felfedezhető egy-egy kiemelkedő teljesítmény akár nyelvi, akár vizuális, vagy matematika területén. Ilyen esetben a diagnosztikai munkánk alkalmával a tehetséggondozásra is javaslatot teszünk a szükséges fejlesztések mellett.

2) A tehetséges gyermek személyiség-fejlődésének támogatása, szükség esetén további megsegítésre irányítás. A személyiségfejlődés támogatása céljából személyiségfejlesztő csoportot indíthatunk, melyet tehetséggondozó szakterületen végzett pedagógus is tarthat.

3) Önismereti csoport szervezése és vezetése a tehetséges gyermekek részére. Az önismereti csoport szervezése és vezetése a pszichológus kompetenciakörébe tartozik, mely szintén elősegíti a tehetség kibontakozását, a megfelelő önismeret, és az egészséges önbizalom kialakítása által.

4) Tanácsadás, támogatás a szülőnek. Amint az már fentebb is olvasható volt, ez nem csupán a tehetséggondozó peda-

gógus, de a pszichológus, a gyógy-pedagógus, a fejlesztőpedagógus feladata is és más szakterületeken is megjelenik.

5) Konzultáció a pedagógus részére. Szakembereink már a tanév eleji szűrést követően is biztosítanak konzultációs lehetőséget a pedagógusok és a szülők részére, ahol a szűrés eredményéről történő tájékoztatás része a gyengébb teljesítmény mellett a tehetségesnek mutakozó terület kiemelése is, valamint a gondozás lehetőségeinek számba vétele.

6) Közös tehetség-tanácsadási fórum szervezése. Illetékességi területünkön minden településen egyetlen óvoda és általános iskola van, középfokú intézmény pedig nem működik. Így nem könnyű a tehetségek számára tanácsadást, fórumot tartani, vagy javaslatot tenni. Az a cél, hogy a gyermek, tanuló saját intézményében részesüljön olyan szolgáltatásban, mely a tehetségét támogatja, még ha csupán szakkör formájában van is arra lehetőség. Nem működik minden intézményben tehetségműhely, de ahol van rá mód, ott a tanórán kívüli tevékenységekbe beépítik a tehetséggondozást. Arra nincs lehetőség, hogy a szülő más településre elvigye gyermekét egy-egy műhely céljából, mert ezt az itt élő családok anyagi helyzete nem teszi lehetővé, és az átjárhatóság sem biztosított. Ugyanakkor a sportegyesülethez bátran küldhetünk gyerekeket, mivel ők megoldják a szállítást és az edzéseket is iskolaidő után tartják.

7) Speciális tehetségprogramban való részvételre javaslat adása. Környékünkön Kisvárdán és Sárospatakon működik Arany János tehetséggondozó program, ahová minden évben több diák is bejut a Bodrogközéből.

8) A tehetségazonosítás. A tehetséggondozás feladatát ellátó pszichológus szakmai kapcsolatot tart a feladatellátási körzetében működő tehetségfejlesztő programok vezetőivel és az iskolapszichológussal, óvodapszichológussal. A térségben nincs óvoda-, iskolapszichológus, de minden nevelési-oktatói intézményben, illetve valamennyi tehetséggondozással foglalkozó partnerintézményben van kijelölt kapcsolattartó, akikkel rendszeres a kommunikáció.

9) Javaslatot tesz a tanuló számára a tehetségprogramba történő bekapcsolódásra. Az Arany János Tehetségprogramba való bekapcsolódásra javaslatot tehetünk, mivel a környéken több olyan gimnázium is működik, ahol az említett tehetségprogram alapján folyik az oktatás.

10) Kimeneti mérések elvégzése. Az intézmények kérésére szakembereink be- és kimeneti méréseket is végeznek, melyek eredményeit felhasználják a saját specifikus szűrésük kiegészítésére.

11) Tehetségfejlesztő műhelyek vezetői számára konzultációs lehetőség biztosítása, melyet a tehetséggondozó koordinátor lát el. A tehetséggondozó koordinátorok rendszeres kapcsolatot tartanak a nevelési-oktatói intézmények intézmény-

nyekben dolgozó pedagógusokkal. Többek között műhelymunkát szervezhetnek, ahol az intézmények megismerhetik egymás tehetséggondozó munkáját, bemutatathatják tehetségprogramjukat és beszámolhatnak sikereikről. (15/2013. (II.26.) EMMI r. 30.§ (1))

A tehetséggondozó koordinátor – szintén a szakszolgálati rendelet 30.§-a alapján:

- „kapcsolatot tart a nevelési-oktatói intézmények iskolapszichológusaival, óvodapszichológusaival,
- kapcsolatot tart a Nemzeti Tehetségponttal,
- ismeri, figyelemmel kíséri a Nemzeti Tehetségügyi Adatbázist,
- ismeri, figyelemmel kíséri a Nemzeti Tehetség Program pályázati kiírásait,
- kapcsolatot tart a Nemzeti Tehetségfejlesztési Központtal” (15/2013. (II.26.) EMMI r. 30.§ (2)).

Intézményünk tehetséggondozó koordinátorai figyelemmel követik a pályázati lehetőségeket, melyekre rendszerint felhívják az intézmények figyelmét. Szükség szerint segítik, támogatják a nevelési-oktatói intézmények tehetséggondozó munkáját. Igény szerint segítik az intézményt a tehetséggondozó program elkészítésében, a tehetségműhely beindításában, a beavogatásban. Együttműködhetnek egyéb, nem oktatási jellegű, tehetséggondozást végző intézményekkel, civil szervezetekkel, mint pl. az alapfokú művészeti iskolák, vagy a sportegyesületek. Tehet-

ségkoordinációval kapcsolatban lásd még: Mező (2012).

Helyzetkép

A helyzetkép összeállítása során a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakszolgálat 16 tagintézményeinek vezetőitől történt adatgyűjtés egy 11 kérdésből álló kérdőív révén.

Vizsgálatunk kiterjedt a tehetség-gondozó tevékenység tartalmára a különböző tagintézményekben (1. ábra).

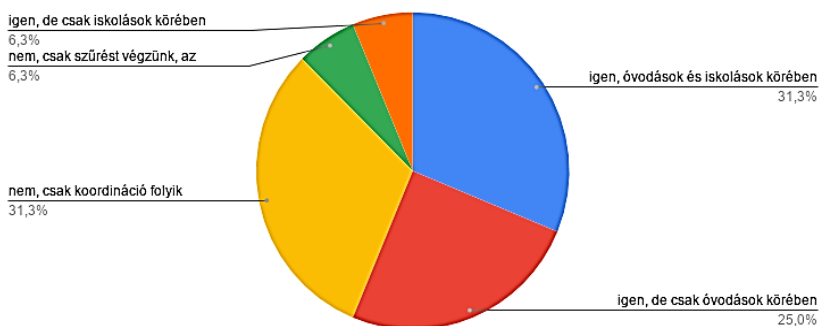
Az 1. ábrából látható, hogy a tagintézmények 31,3%-a csak koordinációt végez, 6,3%-uk csak szűrést végez, és a nevelési-oktatási intézmény oldja meg a gondozást. Ezekben az iskolákban/óvodákban tehát feltehetően van megfelelő pedagógus a gondozáshoz, csupán a bevalogatáshoz

kérik a szakszolgálat szakemberének segítségét. Ezzel szemben 25% gondoz csak óvodás gyermekeket, 6,3% pedig csak iskolás tanulókat. Ennek a nagy különbségnek az az oka, hogy az óvodákba könnyebben bejutnak a szakszolgálat szakemberei a tehetséggondozó tevékenységgel, és azt az óvodák a délelőtti órákban szívesen fogadják.

Az iskolák esetében más a helyzet, hiszen tanítási időben nem mehetnek a szakemberek, a délutáni órákban azonban további iskolai programokkal halmozzák el a tanulókat. Ahol tehát tudják, megoldják iskolai keretek között, vagy nem igényelnek ellátást. 31,3% azonban mindkét intézménytípusba be tud jutni tehetséggondozási tevékenységgel, mely elég nagy arány a fent leírtak tükrében.

1. ábra: A tehetséggondozó tevékenység tartalma (forrás: a Szerző).

Foglalkozik-e a tagintézmény tehetséggondozással?



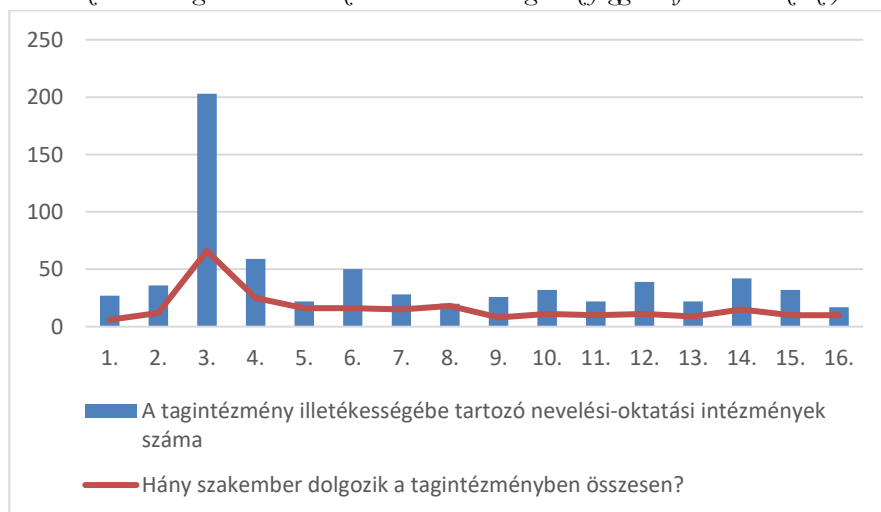
Ez nem azt jelenti, hogy ezekben az intézményekben nem megoldott iskolai/óvodai keretek között a gondozás, lehetőség, hogy olyan tehetséggondozó programmal tudja a szakszolgálat megkínálni az intézményeket, melyet kihasználva bővül a nevelési-oktatási intézmény tevékenységi köre. Így van ez a Cigándi tagintézményben is, ahol az interperszonális tehetséggondozó foglalkozások sikeresen működnek. A továbbiakban összevetettük az illetékességi terület nagyságával az intézményben dolgozó szakemberek számát, melyből következtethetünk arra, hogy a kapacitások hogyan alakulnak az intézményben (2. ábra).

A 2. ábra szemlélteti, hogy van, ahol nagyon kevés szakember jut az ellátandó intézményekre. Ez természetesen meghatározza a kapacitásokat. Ezért érdemes

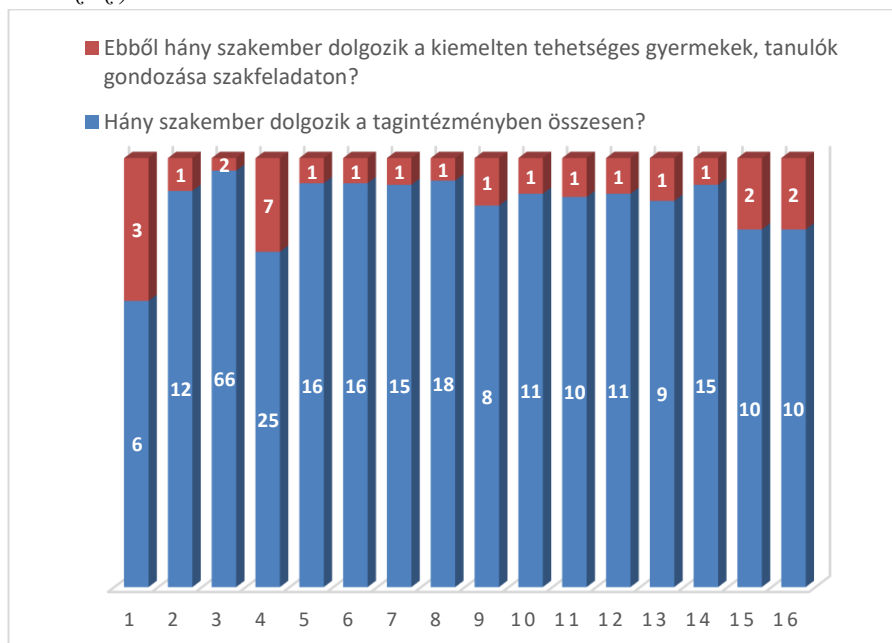
azt is megnézni, hogy ebből a szakemberállományból hány fő dolgozik a tehetséggondozás szakfeladaton.

Vannak a szakfeladatot, kiemelkedő heti óraszámmal működtető tagintézmények, és vannak, akik csupán heti 1-2 órát tudnak szánni a feladatra, az illetékességi terület méretétől függetlenül (3. ábra). Feltételezhető, hogy utóbbiak többnyire azok, akik csak koordinációt látnak el. Itt fontos megemlíteni, hogy a Cigándi Tagintézményben az aktuális igényekhez igazítva, heti 10-21 órában működik a tehetséggondozás. A heti óraszámok mellett fontos ismernünk az ellátottak számát is, hiszen az óraszámok nem tükrözik az ellátotti létszámot, mivel nem egységesen meghatározott a koordinációra szánt óra sem.

2. ábra: Az illetékességi terület és a szakember ellátottság összefüggései (forrás: a Szerző).



3. ábra: A szakemberállomány és a szakfeladaton dolgozó szakemberek számának összefüggései (forrás: a Szerző).



Az ellátotti létszám szintén rendkívüli szórást mutat. 6 intézményben egyáltalán nem működik gondozás, csak koordináció. Ebből egy szakszolgálat elvégzi a szűréseket, de az iskolák/óvodák rendelkezésére bocsátja annak eredményeit. 10 tagintézmény végez gondozást, akik változó gyereklétszámmal dolgoznak, és csupán a tagintézmények fele biztosítja óvodás és iskolás gyermekek számára is a feladatot. A fennmaradó 5 tagintézményből 4-ben csak óvodás és a maradék 1 tagintézményben pedig csak iskolás gyermekeket látnak el.

Emellett azt is vizsgáltuk, hogy milyen az intézményvezetők, a pedagógusok és a szülők hozzáállása a tehetséggondozás szakfeladathoz. A tagintézmény-igazgatók nagy része úgy gondolja, hogy a pedagógusok többsége nyitott, (25% szerint kiváló, 56,3% szerint pedig megfelelő kapcsolat ezen a téren) a szülők pedig együttműködést tanúsítanak a tehetséggondozó tevékenység során. Ellenben a vezetők 12,5%-a úgy véli, hogy a pedagógusok csak részben fogadják el a tehetséggondozást a szakszolgálattól, 6,3%-uk szerint pedig kifejezetten elutasítják ezt a tevékenységünket. A szülők

pedig a vezetők 25%-a szerint közbösek, 12,5% pedig azt gondolja, hogy nem ismerik el tehetséggondozó tevékenységünket és nem ismerik fel a tehetséget gyermekükben, így nem is támogatják annak kibontakoztatását. Ezek az utóbbi számadatok elég lesújtóak. Mégpedig azért, mert ha összesítjük a pedagógusok részéről a részben megfelelőnek és a nem megfelelőnek ítélt hozzáállást az közel 20%. A szülők közömbössége és elutasító magatartása pedig közelít a 40%-hoz.

Megvitatás

Bebizonyosodott, hogy a megye 16 tagintézményében valóban nagyon eltérő képet mutat a tehetséggondozó tevékenység, annak tartalmát és a gondozottak számát illetően is. Az ellátásban felmerülő hiányosságokat nem a szakemberhiány, hanem a szakfeladatok közötti óraelosztás okozza, hiszen az igényeket nem, vagy csak részben kielégíteni tudó tagintézmények 70%-ában ez akadályozza az ellátás kiszélesítését.

A kapcsolatok vizsgálata során az került felszínre, hogy sajnos a pedagógusok és a szülők befogadása valóban nehezített még ezen a fiatalnak mondható szakfeladaton. Az intézmények valóban úgy ítélik meg, hogy elveszük tőlük a lehetőséget, a szülők pedig nem tartják fontosnak a gyermekükben rejlő tehetség kibontakoztatását, melynek fő oka a családok szociokulturális háttere és a szülők iskolázatlansága.

Korlátozások

A szakszolgálati tehetséggondozás működtetésében, a Cigándi Tagintézmény vonatkozásában, több probléma is felfedezhető. Elsősorban a szakemberhiány okozza a legnagyobb nehézséget. Másodszorban pedig az, hogy ha van ugyan megfelelő szakember, de más szakfeladat ellátásában van rá szükség. Intézményünkben ez nagymértékben tapasztalható. Hiszen vannak olyan szakfeladatok, melyek ellátása prioritást kell, hogy élvezzenek, mint például a korai fejlesztés, vagy a szakértői bizottsági tevékenység.

Problémákat okoz továbbá a kidolgozatlan jogszabályi háttér, mely nem teszi számunkra egyértelművé, hogy a tehetséggondozás, mint szakfeladat milyen formában, és milyen tartalommal foglalja magában a valódi gondozási tevékenységet, így a jogi szabályozók különböző értelmezései nem feltétlenül teremtenek egységességet sem megyei, sem országos szinten.

Az egyenlőtlenség megyei szinten is jelentős, mely azt eredményezi, hogy míg az egyik járásban élő gyermek megkapja az ellátást, addig a másik járásban élő nem. Mindemellett járáson belül is érzékelhető a különbség ugyanezen elvek alapján, vagyis míg az egyik intézmény diákja hozzájut a tehetséggondozó ellátáshoz, addig a másik intézmény tanulója nem, tehát az átjárhatóság sem biztosított.

Végül pedig arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy milyen a nevelési-oktatási intézmények vezetőivel, pedagó-

gusaival és a szülőkkel való kapcsolat, mely nagymértékben befolyásolja a szakmai munkát. Egy „fiatalabb” szakfeladat tekintetében minden esetben nehezebb elfogadtatni magunkat a partnereinkkel és idő kell hozzá, míg nyitottá és együttműködővé válnak.

A problémák megoldását az egyértelműen kidolgozott jogszabályi háttér segítené elő, valamint a szakemberállomány bővítése és a szakfeladatok egyenértékű kezelése. Sajnos tisztában vagyunk vele, hogy nem lehet egységességet teremteni, sem országos, sem megyei, sem járási szinten. A települések és az intézmények közötti különbségek meghatározzák, és egyben korlátozzák is ennek a lehetőségét. Ugyanakkor tudunk törekedni ezeknek az egyenlőtlenségeknek a minimalizálására, bizonyos alapelvek meghatározásával. Fontos továbbá a partnerekkel való jó kapcsolat kialakítása és erősítése, a bizalom elnyerése.

Irodalom

- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névbizonylatáról
- Balogh, L (2007). *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz* - A Nemzeti Balogh, L. (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Didakt kiadó, Debrecen.
- Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához
- Csíkszentmihályi, M (2010). *Tehetséges gyerekek*. Nyitott könyvműhely, Budapest.
- Mező Ferenc (Szerk.)(2012): *Tehetségkoordinátorok kézikönyve*. K+F Stúdió Kft. Debrecen.
- Nagy Jenőné (2012). *Tehetségégetek gondozásának elmélete és gyakorlata*.
- Tóth, L. (2013). *A tehetséggondozás és kutatás története*. Didakt kiadó, Debrecen.
- Net1:
http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/822tehetsgmodellek.html

**„VARÁZSKUCKÓ”: TEHETSÉGGONDOZÁS
A MEZŐKÖVESDI ÓVODA ÉS BÖLCSŐDE INTÉZMÉNYEIBEN**

Szerző:

Lázár Endréné
Mezőkövesdi Óvoda és Bölcsőde

A szerző e-mail címe:
gematild@gmail.com

Lektorok:

Estefánné Varga Magdolna (Ph.D.)
Eszterházy Károly Egyetem

Borbélyné Bacsó Viktória (Ph.D.)
Medgyessy Ferenc Gimnázium

és további két anonim lektor...

Absztrakt

A tanulmányban a Mezőkövesdi Óvoda és Bölcsőde intézményeiben megvalósuló tehetséggondozás bemutatása jelenik meg. A tehetséggondozás elsődleges célja az alkotó öröm megalapozása, a kreativitás fejlesztése, az egyéni elképzelések és a fantázia kibontakoztatása. A tanulmányban ismertetjük az intézményben évek óta működő „Varázskuckó” elnevezésű kreatív program elemeit.

Kulcsszavak: óvodapedagógia, tehetséggondozás

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

*TALENT DEVELOPMENT IN THE INSTITUTIONS OF THE
MEZŐKÖVESDI KINDERGARTEN AND NURSERY SCHOOL*

In this study, we present the talent development in the institutions of the Mezőkövesdi Kindergarten and Nursery School. The primary goal of talent development is to establish creative joy, development of creativity, and individual ideas and imagination. In the study, we describe the elements of a creative program called 'Varázskuckó' /'Magic Hut'/ that has been operating in the institution for years.

Keywords: kindergarten pedagogy, talent development

Discipline: pedagogy

Lázár Endréné (2021): Tehetséggondozás a Mezőkövesdi Óvoda és Bölcsőde intézményeiben. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/1, 111-116. doi: [10.35405/OXIPO.2021.1.111](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2021.1.111)

A „Varázskuckó” kreativitást kibontakoztató program a Mezőkövesdi Óvoda és Bölcsődében valósul meg, mely négy tagóvodából, egy bölcsődéből és egy élelmzési központból álló intézményegység.

A program célja és alapelve

Cél: Alkotó öröm megalapozása, kreativitás fejlesztése, egyéni elképzelések, fantázia kibontakoztatása. A gyermekek alkotó-alakító tevékenység-feltételeinek megteremtése, tartalmának, minőségének fejlesztése és szervezeti formáinak biztosítása.

A kis tehetségcsírák megtalálása és segítő, fejlesztő támogatása. Ébredjen fel a gyermekekben az ábrázolás anyagaival, eszközeivel, technikáival való tevékenység vágya. Élményeik, elképzeléseik megjelenítésével egyéni módon tudják alkalmazni a képi kifejezés változatos eszközeit. Alakuljon esztétikai érzékük, a szépség iránti vonzódásuk.

A kis kuckóban a legfontosabb, hogy a gyerekek örömmel jöjjenek, szívesen ismerkedjenek a különböző anyagokkal, technikákkal, tudják megvalósítani ötleteiket, elképzeléseiket és sikerélményhez jussanak.

Alapelve:

Kiindulópont a gyermekek folyamatos megismerése, fejlődésének nyomon követése. Megfigyelési szempontok: saját tapasztalatok, kérdések, beszélgetések, feladatok, tevékenykedtetés, a gyerekek

játékai, tanulási tevékenysége spontán vagy szervezett helyzetben.

A fejlődési naplóba vezetve a megfigyelési eredményeket, láthatóvá válik, hogy a gyermekek, milyen téren, mennyi idő alatt, hogyan fejlődnek. Mely területeken szorulnak további fejlesztésre, mely területeken kiemelkedő képességűek. Ezeknek az ismereteknek a birtokában minden gyermeket differenciáltan lehet fejleszteni.

A tehetséggondozó program alapelve, hogy minél több időt, próbálkozási lehetőséget biztosítsunk a gyermekeknek az elmélyült alkotó tevékenységre, amihez a szükséges feltételeket, ötleteket és eszközöket a program vezetőjének kell biztosítania.

Tehetségazonosítás és beválogatás

Az óvodában nem beszélhetünk még azonosított tehetségekről, ennek ellenére lényeges feladatunk, hogy a differenciálás eszközzrendszerével, komplex, játékos tevékenységekkel fejlesszük a gyermekek személyiségét.

Két tagóvodánkban működik kreatív tehetséggondozás: az egyikben „Ügyes kezek, kis művészek” néven fut, mely 2017-ben indult, a másikban 2020-ban kezdődött „Varázskuckó” néven működő kreatív tehetséggondozás.

„Varázskuckó” nevű kreatív csoportba bárki bekapcsolódhat. Több olyan gyermek is részt vesz a tevékenységekben,

akiknek finommotorikája, szem-kéz koordinációja kiemelkedő, képesek az összpontosításra, az együttműködésre, megfelelő szociális és motivációs szinttel rendelkeznek. A vizualitás területén átlagfeletti speciális képességekkel, egyéni vizuális önkifejezéssel rendelkeznek.

A gyerekek a szülők kérése, illetve az óvodapedagógusok javaslata alapján kerülnek be a tehetséggondozó csoportokba.

Tehetséggondozás a kreatív „Varázkuckóban”

Fejlesztési területek:

- **Értelmi:** Vizuális percepció, belső kép fejlesztése, vizuális technikák megismerése, elsajátítása, gyakorlása.
- **Szociális:** Egymás munkájának elismerése. A közös alkotás örömeinek átélése. Erkölcsi tulajdonságok erősítése (kitartás, segítőkészség, újra próbálkozás).
- **Kommunikáció:** A technikák megnevezésével szókincs bővítés. A felhasznált eszközök neveinek megismertetése. Felnőtt-gyermek, gyermek-gyermek közötti kommunikáció erősítése.
- **Testi:** Finommotorika fejlesztése. Szem-kéz koordináció alakítása. Nagymozgások, lazítógyakorlatok.
- **Szervezés:** A csoportszobában a tevékenységhez szükséges aszta-

lok, székek elhelyezése, asztalok leterítése, eszközök előkészítése.

Módszerek:

- Motiválás, új technikák, új eszközök megismertetése, kipróbálása. Megismert technikák összehasonlítása, gyakorlása, kísérletezések, magyarázat.
- **Differenciálás:** Képességeikhez mért technikák biztosítása, érdeklődésük szerinti választás lehetőségének biztosítása. A feladatok nagyságának, mennyiségének, segítségnyújtás mértékének differenciálása.
- **Értékeléssel pozitív megerősítés,** önbizalom erősítés, társas kapcsolatok, kommunikáció, egymás segítésének erősítése.

Foglalkozások leírása: a tehetséggondozó foglalkozások tervezésénél figyelembe vesszük a gyermekek egyénenként eltérő biológiai és fejlődési ritmusát, igényeit, szükségleteit, kitartását, finommotorikájának fejlettségét az évszaknak megfelelő aktualitásokat. Biztosítjuk az optimális személyiségfejlődéshez, egyéni képességeik kibontakoztatásához nélkülözhetetlen érzelmi biztonságot, derűs, szeretetteljes légkört. Segítjük a gyermeket szociális érzékenységének fejlődésében és éntudatának alakulásában, teret engedve önérvényesítési törekvésének. Minden alkalommal érdekes, nem szokványos anyagokat használunk például szappan-

buborék, só, tinta, fűmag, borotvahab, ananászlevél, hab-verő, cipőtalp, lufi, pattogatott kukorica, ceruzafaragás, linóleum, dombormintás papírtörő, függöny, csipke, fűrészpóros tapéta...

A Varázskuckóban ezekkel az anyagokkal csodákat varázsolunk, különleges nyomatokat, festményeket készítünk. Mivel mesés lesz minden elkészült munka, ez erősíti a gyerekek önbizalmát, fejleszti képzelőerejüket, fantáziájukat, képalkotó készségüket, rész-egészlátásukat, alak és formaállandóságukat, finommotorikájukat, kitartásukat. Megismerik azt is, hogy egy-egy tárgy felhasználása eltérhet eredeti rendeltetésétől: pl. fésű, habverő, cipőtalp, hiszen mesés nyomatokat, karcokat, mintákat lehet ezekkel a tárgyakkal készíteni. A matyó népművészet eszközeit, a népi kultúra átörökítését is bevonva valósítjuk meg a tehetséggondozó kuckókat.

Demonstrációképpen az 1. táblázat foglalja össze a 2019/2020-as év tehetséggondozási munkatervét és néhány képet, amit a gyerekek készítettek a Varázskuckóban.

A tehetséggondozó műhelyben folyó munka közben a gyerekek nagyon sokat fejlődnek, egyre inkább bíznak magukban és még szívesebben vesznek részt mindenféle (nem csak kreatív) tevékenységben.

A tehetséggondozók működését, tárgyi eszközeinek beszerzését az Önkormányzat, valamint pályázatok, óvodai Alapítványok és a szülők segítségével valósítjuk

meg. Alapanyagokat gyűjtőmunkával, újrahasznosítással is beszerzünk.

A különböző tehetséggondozó műhelyeket az óvodák pedagógusai vezetik.

Hatásvizsgálat





A tehetségfejlesztő programot a nevelési év végén hatásvizsgálatnak vetjük alá. A nevelőtestülettel megbeszéljük mit valósítottunk meg a tehetséggondozó program kitűzött céljaiból, a megvalósítás hozott-e eredményeket? A hatásvizsgálat szempontjait az éves nevelési tervben rögzítjük a kitűzött célokkal összhangban.

A gyermekek fejlődését a Fejlődési naplóban vezetjük, így folyamatosan nyomon tudjuk követni, hogy mely területeken, hogyan fejlődik a gyermek.

Az iskolákkal nagyon jó kapcsolatban vagyunk, így az óvodások iskolába kerülése után, folyamatos visszajelzéseket kapunk róluk.

Azok a gyerekek, akik tehetséggondozó programjainkon vettek részt, iskolába kerülve erősebb feladattudattal, kitartással, nagyobb önbizalommal és kíváncsisággal tudták magukat belevetni a tanulás rejtelmeibe. Könnyebben sajátították el az írást, olvasást. A tanítói visszajelzések a gyerekek fejlődésével kapcsolatban nagyon pozitívak voltak. Legtöbbször a kreativitást, logikus gondolkodást, lényeglátást, összefüggések meglátását, a képzelet, fantázia, finommotorika fejlettségét, találmányosságot, kitartást, kiemelkedő eszközhasználatot emelték ki.

1. táblázat: Tehetséggondozó Varázskuckó éves terve 2019/2020 (forrás: a Szerző).

Hó	Technika	Téma	Eszköz
Szept. 2 alk.	Olajpasztell krétára festés tintával: Fehér lapra fehér olajpasztellel csíkok húzása, majd lefestése, színes tintával, háttérnek	Háttérkészítés	fehér rajzlap, fehér olajpasztell, kréta, színes tinta, pasztell halvány színben
Okt. 2 alk.	A tintával, olajpasztellel elkészült alapra tulipánok festése élénk színű tintával	Tulipánok a kerítés előtt	Az előző foglalkozáson elkészült háttér tulipán sablonok negatív mintája élénk színű tinta, ecset
Nov. 3 alk.	Festék széthengerezése, majd visszakararással mintázat kialakítása	Zöld háttér készítése	Zöld és sárga festék, szivacshenger, különböző fogazatú műanyag lapok
Dec. 2 alk.	Szivacshengerezés, szivacsnyomdázás, háttértechnika, Ragasztás, kivágás, összeillesztés	Tűzoltóautót vezeték 	Tűzoltóautó elemei kivágva, ragasztó, szivacshenger, szivacsdarabok, festék, fénykép a gyerekekről, ő vezeti a tűzoltó autót
Jan. 4 alk.	Linónyomat: Linómetszetre festék felhordása hengerrel, majd rajzlap ráhelyezése és áthengerezése, lenyomatozása	„Focista lesznek” 	Linómetszet, henger festék, műszaki rajzlap
Febr. 3 alk.	Színes homok, és színes gríz ragasztása. Hungarocell tojások díszítése. Ragasztással „minta” rajzolása a tojásra, majd beleforgatása a színes homokba, színes grízbe	Tojás díszítése	Kis tálkákban: színes homok, színes gríz, hungarocell tojás, ragasztó szalag
Márc. 2 alk.	Lufival festés, háttér készítése. A puhára fújta lufikat festékbe mártva színes háttereket készítünk. Narancsos árnyalatban, zöldes árnyalatokban és lilás árnyalatban	Háttérkészítés 	Kb. ököl nagyságúra felfújta léggömbök, festékek, fehér műszaki rajzlap
Márc. 2 alk.	Lufival festés. A puhára fújta kb. ökölnyi lufik alját festékbe nyomva szirmokat alakítunk ki árvácskához, pipacsokhoz. Szirmok kivágása után 3D-s ragasztóval virág kialakítása. Levél kivágása, felragasztása.	Pipacsok, árvácskák 	Kb. ököl nagyságúra felfújta léggömbök festékek, fehér műszaki rajzlap. 3D ragasztó, az elkészült háttér alapok, ollók

Ápr. 2 alk.	Színes festékcsíkok kinyomása a lap első negyedére, majd lapos ecsettel tovább húzás, a lap befedése a festékekkel. Színes árnyalatok készítése zöld, sárga hangulattal, minta karcolása	Háttér készítése	Zöld, sárga árnyalatai, festék, lapos ecset, fehér műszaki rajzlap, műanyag változó fogazatú lapok a karcoláshoz
Ápr. 2 alk.	Színes granulátumot, színes grízt a beragasztózott felületre szórunk, így kialakítva a mintát, majd hajlakkal rögzítjük	Csigaház díszítése	Csiga sablon, kis talkákban színes homok, színes gríz, ecset, ragasztó, hajlakk, fehér műszaki rajzlap
Máj. 2 alk.	Változó mintájú bordás felületek átszírozása olaj pasztellkrétával pl.: csipkeanyagok, cipő és papucstalpak, falevelek, páfránylevél, dombornyomott felületek, bársony, szövött anyagok, necc harisnya	Háttér és alapkészítés	olajpasztellkréták, erős, élénk színekben, különböző domború felületű anyagok: pl.: csipke, szövet, bársony, falevelek, páfránylevél, necc harisnya, cipő és papucstalp, zöldséges, gyümölcsös hálók
Máj. 2 alk.	Az elkészült alapból és háttérből kisebb, nagyobb halak kivágása, vízi növények, kagylók, csigák, kövek kivágása	Akváriumban úszkáló halak	Alap, háttér lapok, olló, kisebb-nagyobb hal sablonok, ragasztó, 3D-s ragasztó

**CONFERENCE OF SIS-SYMMETRY
INTERNATIONAL SOCIETY FOR THE INTERDISCIPLINARY STUDY OF
SYMMETRY**

SYMMETRY, STRUCTURE, AND INFORMATION

**In the framework of
The 2021 Summit of the International Society for the Study of Information (IS4SI)
September 12-19, 2021**

ANNOUNCEMENT AND CALL FOR SUBMISSIONS OF ABSTRACTS



International Symmetry Society
**International Society for the Interdisciplinary
Study of Symmetry (SIS-Symmetry)**

The task of tracing the presence of the ideas of symmetry, structure, and information in the intellectual history of humanity would be impossible without taking into account every single step of the human mind in the exploration of reality. It is difficult to find any context entirely free from a direct or indirect presence of these ideas, even if they remained hidden under different names or convoluted or confused with other ideas such as harmony, form, knowledge, etc. They have manifested themselves in human culture from the very beginning without being trivial

or obvious, continuously attracting attention of the intellectual giants of the format of Kant who attempted but failed to explain the meaning of symmetry. Their current conceptualizations, formulated in full generality within last two centuries are still subject of intense discussions. More recently, their study acquired precise mathematical tools in the group or probability theories, and the development of modern science and technology would not have been possible without the analytic tools of the invariance or its breaking, or of entropy. However, the

precision of mathematical formalisms would be blind and incomplete without the ability to gain better insight into the role of these fundamental ideas in getting understanding of reality or without knowledge of their mutual relations. The close relationships between symmetry and structure are well known, although sometimes, not sufficiently appreciated. The most ambitious attempt to bridge science and humanities in the form of philosophical structuralism influenced by Herman Weyl's book "Symmetry" and widely propagated by Jean Piaget's book "Structuralism" was its most recognized product. The bridge between science and humanities through symmetry-structure association stimulated multiple studies with an excellent example of the 1982 book with essays of Cyril Stanley Smith. The relationship between symmetry (or its breaking) and information is probably less known, but it is not less fundamental. After all, Gregory Bateson's celebrated concept of information as the "difference that makes a difference" had its early appearance in his 1972 paper "A Re-examination of 'Bateson's Rule' on breaking symmetry in the biological context. We are perfectly aware of the interrelations between the ideas of symmetry, structure, and information but we still know very little about them. The main goal of the 2021 IS4SI Summit is to build bridges between disciplines and to explore the potential of using information as a unifying theme. For this reason the inquiry of the relations between the ideas of symmetry, structure, and information should have the

utmost importance and be worthy of the greatest interest from all participants.

We invite submissions of extended abstracts of papers intended for a presentation at the conference "Symmetry, Structure, and Information" on all topics related to the interdisciplinary study of symmetry. Naturally, the papers aiming to address the mutual relations between these ideas are in the highest demand and will be given preference. However, papers on subjects focusing mainly on symmetry will be also welcome, since papers on a certain topic may induce associations with other topics in between members of the audience.

The intention of the conference, as well of the entire Summit is to bring together a widest possible range of perspectives from philosophical or scientific, to visionary and artistic. There will be an opportunity to present original and creative contributions without any restriction by disciplinary divisions or level of advancement of research.

Website is: <http://symmetry-us.com/>

ORGANIZING COMMITTEE

Co-chairs

Dénes NAGY (President of the International Society for the Interdisciplinary Study of Symmetry, Hungary and Australia)
snagydenes@gmail.com

Marcin J. SCHROEDER (Tohoku University, Japan) mjs@gl.aiu.ac.jp

Members

Rima AJLOUNI (School of Architecture, University of Utah, USA)
ajlouni@arch.utah.edu

Jean-Yves BÉZIAU (University of Brazil, Rio de Janeiro, Brazil)
jyb.logician@gmail.com

Ferenc FRIEDLER (Széchenyi István University, Győr, Hungary)
f.friedler@gmail.com

Ted GORANSON (The Australian National University, Australia)
tedgoranson@mac.com

Ioannis VANDOULAKIS (School of Humanities, Hellenic Open University, Greece) i.vandoulakis@gmail.com

Vera VIANA (Faculty of Architecture, University of Porto, Portugal)
veraviana@veraviana.net

Takashi YOSHINO (Department of Mechanical Engineering, Toyo University, Japan) tyoshino@toyo.jp

CALL FOR SUBMISSIONS OF ABSTRACTS

We invite submission of extended abstracts for intended presentations at the workshop. Extended abstracts should be in English and they should be sufficiently extensive to describe clearly the content of presented work. Their expected volume is within 300-500 words. There is no required format of extended abstracts. All extended abstracts will be published on the IS4SI website prior to the Summit. This way the participants of all conferences within the Summit will be able to select presentations of special interest and to attend not only those belonging to this conference, but also presentations belonging to other conferences of the Summit. The subject matter of presentations is not restricted to specific disciplines or topics, but the originality of the presented work and relevance to the main theme of the workshop and the Summit is expected. The format of papers and information about the access to the template for the submission to Proceedings after the Summit will be announced later.

Contributed presentations are planned for 30 minutes including 20-25 minute lecture and 5-10 minute discussion.

NO REGISTRATION FEE

THE PRELIMINARY DEADLINE for extended abstract submissions: May 1, 2021.

Acceptance notices will be sent soon after submitted extended abstracts are reviewed by organizers. Late submissions may be considered, but to secure full consideration, please meet the deadline. Submissions can be

sent any time after this announcement to any of the members of the Organizing Committee.

Short papers (ca. 5 pages) based on accepted presentations will be published in the Proceedings of the Summit. High quality papers of any extension will be invited to be published in journals cooperating with IS4SI.



International Symmetry Society
**International Society for the Interdisciplinary
Study of Symmetry (SIS-Symmetry)**

SHORT REPORT ABOUT THE
VI. INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE

RÖVID BESZÁMOLÓ A
VI. NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIÁRÓL

Mező Ferenc

VI. International Interdisciplinary Conference VI. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia

Deadline of Registration: 10 March 2021
E-Conference: 19 March 2021

A regisztráció határideje: 2021. március 10
E-konferencia: 2021. március 19

Organizers/Szervezők:



DATE OF THE CONFERENCE: 19 March 2021 A KONFERENCIA DÁTUMA: 2021. március 19.

TYPE OF THE CONFERENCE: online conference A KONFERENCIA TÍPUSA: online konferencia

LANGUAGES: English, Hungarian NYELVEK: magyar, angol

PARTICIPATION FEE: FREE • RÉSZVÉTELI DÍJ:

• *FREE* •
for students, educators, other private individuals if they gave answers to all questions* in case of registration

• *INGYENES*
hallgatóknak, tanároknak, egyéb magánszemélyeknek, ha minden kérdésre* válaszoltak a regisztráció során

10 000 HUF / PERSON ●
if they did not give answers to the 4
interdisciplinary questions in case of
registration*

● 10 000 FT/FŐ,
ha nem adtak választ a 4
interdiszciplináris vonatkozású kérdésre
a regisztráció során.*

30 000 HUF / PERSON ●
for participants delegated by companies.

● 30 000 FT/FŐ
cégek által delegált résztvevők számára.

***The 4 questions are:**

a) What is the connection between your
presentation (and/or your scientific area) and
Artificial Intelligence (e.g. robots, learning
algorithms)? Help (in Hungarian):
[http://www.kpluszf.com/assets/docs/MI/
MI_2020_1_009_Mezo_Mezo.pdf](http://www.kpluszf.com/assets/docs/MI/MI_2020_1_009_Mezo_Mezo.pdf)

b) What is the connection between your
presentation (and/or your scientific area) and
the OxIPO model of learning? Note:
according to this model, the Learning =
Organization * (Input + Process + Output).
Help (in Hungarian):
[http://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIP
O/OxIPO_2019_1_09_Mezo_Mezo.pdf](http://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIPO/OxIPO_2019_1_09_Mezo_Mezo.pdf)

c) What is the connection between your
presentation (and/or your scientific area) and
warfare or psychological warfare? Help (in
Hungarian):
[http://www.kpluszf.com/assets/docs/LH/
LH_2020_2_009_MezoF_MezoK.pdf](http://www.kpluszf.com/assets/docs/LH/LH_2020_2_009_MezoF_MezoK.pdf)

d) What is the connection between your
presentation (and/or your scientific area) and
the creation of extraterrestrial living
conditions (e.g. spacecraft, terraforming of
planets, etc.)? Help (in Hungarian):
[http://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIP
O/OxIPO_2020_4_009_MezoF_es_MezoK
.pdf](http://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIPO/OxIPO_2020_4_009_MezoF_es_MezoK.pdf)

***A 4 kérdés:**

a) Mi a kapcsolat a prezentációja és a
mesterséges intelligencia (pl. robotok, tanulni
képes algoritmusok stb.) között?
Súgó:
[http://www.kpluszf.com/assets/docs/MI/
MI_2020_1_009_Mezo_Mezo.pdf](http://www.kpluszf.com/assets/docs/MI/MI_2020_1_009_Mezo_Mezo.pdf)

b) Mi a kapcsolat a prezentációja és a tanulás
OxIPO-modellje között? Megjegyzés: e
modell szerint a Tanulás = Szervezés *
(Input + Process + Output)
Súgó:
[http://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIP
O/OxIPO_2019_1_09_Mezo_Mezo.pdf](http://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIPO/OxIPO_2019_1_09_Mezo_Mezo.pdf)

c) Mi a kapcsolat a prezentációja és a
hadviselés vagy a lélektani hadviselés között?
Súgó:
[http://www.kpluszf.com/assets/docs/LH/
LH_2020_2_009_MezoF_MezoK.pdf](http://www.kpluszf.com/assets/docs/LH/LH_2020_2_009_MezoF_MezoK.pdf)

d) Mi a kapcsolat a prezentációja és Földön
kívüli életfeltételek megteremtése (pl.
űrhajózás, terraformálás stb.) között?
Súgó:
[http://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIP
O/OxIPO_2020_4_009_MezoF_es_MezoK
.pdf](http://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIPO/OxIPO_2020_4_009_MezoF_es_MezoK.pdf)

ORGANIZERS: SZERVEZŐK:

Main organizer: Főszervező:

Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület (Hungary)

Co-organizers: Társzervezők:

Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja (DETEP, Hungary)

Debreceni Református Hittudományi Egyetem (Hungary)

Digital-Forensic Pro (Czech Republic)

Eszterházy Károly Egyetem (Hungary)

International Society For The Interdisciplinary Study Of Symmetry (Australia/Hu)

K+F Stúdió Kft. (Hungary)

MTA Debreceni Akadémiai Bizottság (Hungary)

MTA Miskolci Akadémiai Bizottság Pszichológiai Szakbizottság (Hungary)

Nagyszombati Egyetem Nagyszombat Pedagógiai Kar (Slovakia)

Partiumi Keresztény Egyetem (Romania)

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (Serbia)

PROGRAM:

10.45-10.55: **Opening / Megnyitó**

The event was opened by / A rendezvényt megnyitotta: Ferenc Mező / Mező Ferenc

Section 1/1. szekció: Pedagogy and Psychology I./ Pedagógia és pszichológia I. Chairman / Szekcióvezető: Magdolna Nemes / Nemes Magdolna

Virág Irén: *Physical Education in Dessau / Körperliche Erziehung in Dessau*

Olteanu Lucian Liviuz: *A középiskolás diákok pályaválasztási nehézségei*

Simonyi Sándor Rajmond: *A földrajzoktatás módszereinek összehasonlító vizsgálata különböző típusú iskolákban*

Szalay Ignác: *A német oktatáspolitikai és a nemzetközi történetírás változásának hatása a magyar tankönyvírásra 1932 és 1942 között*

Pinczésné Palásthy Ildikó, Joó Anikó, Molnár-Tamus Viktória és Szabóné Fodor Adrienne: *A jövő tanítói és a művészetek*

Nemes Magdolna: *Mindig matrica a végén – gyermekek emlékei az óvodás kori angol foglalkozásokról*

Sáfrány Judit: *Pánik az iskolában – iskolában a pánikzavarral*

Section 2/2. szekció: Pedagogy and Psychology II./ Pedagógia és pszichológia II. Chairman / Szekcióvezető: Katalin Mező / Mező Katalin

Hrubóczki Orsolya: *Gamifikáció alkalmazása a pandémiás helyzet okozta online oktatási térben*

Kajdi Dóra: *A 2020-as járványügyi helyzet következtében kialakult távoktatás hatása a tanulásban akadályozott tanulók tanulására*

Ládiné Szabó Tünde Julianna: *A Learning Apps alkalmazása a digitális tanrend során*

Molnár Alexandra: *Tanulásban akadályozott fiatalok életcéljai és életlátásai – kutatási eredmények*

Nyitrai Tímea Laura: *Az IKT kompetencia, mint a hatékony oktatási stratégia záloga*

Zsemján Eszter: *A tanulásban akadályozott tanulók integrált, inkluzív nevelésének, oktatásának összehasonlítása Magyarországon és Finnországon*

Section 3/3. szekció: Pedagogy and Psychology III./ Pedagógia és pszichológia III. Chairman / Szekcióvezető: Ferenc Mező / Mező Ferenc

Bulyáki Evelin: *A leggyakoribb beszédrendellenességek tünetei, ellátó szakemberei és intézményei*

Pálfi Simon: *Megtakarítástól a befektetésig*

Mező Ferenc: *Hölgyek a tudományban (2020 / 2021)*

Mező Ferenc és Mező Kristóf Szíriusz: *Kortárs képzőművészek népszerűsítése – 2021*

Mező, Ferenc *Conceptual and Operational Approaches of Originality*

Pšenáková Ildikó és Štrbo, Milan: *Az ismeretek szintjének tesztelése interaktív gyakorlatok segítségével*

Pšenáková Ildikó: *Az interaktív tananyagok használatával kapcsolatos felmérés néhány eredménye*

Kertész Bence: *Megérte-e gazdaságilag Magyarország számára az Európai Unióhoz való csatlakozás? Magyar uniós tagság gazdasági mérlege (2004-2020)*

Section 4/4. szekció: Health and Medicine / Egészség és orvostudomány. Chairman / Szekcióvezető: Magdolna Nemes / Nemes Magdolna

Anioke, Blessing Nkiruka: *Stress Factors, Effects and Management Techniques Among International Students in the University of Debrecen, Hungary*

Girgis, Michael Magdy Fahmy: *Pharmaco-epidemiological study on CAM use among diabetic patients and the outcome of their treatment*

Bazzi, Randa: *Evaluating the veterinarian role in one health approach at antimicrobial resistance perspectives, Jordan.*

Enyedi Enikő Edit: *A szérum kítotriozidáz aktivitásának csökkenése a vér-agy gát zavarára utalhat sclerosis multiplexben*

Racszó Márk: *A TRPV4 ioncsatorna ozmóregulatorikus szerepének vizsgálata emberi podocitákon*

Kamel, Yahya: *Ritka neurodegeneratív betegség gyermekkorban – a neuronalis ceroid lipofuscinosis*

Zádor Petra Luca: *A flexibilitás növelése és a core tréning hatása a dinamikus teljesítményre katonák körében*

Section 5/5. szekció: Natural and social culture / Természeti és társadalmi kultúra. Chairman / Szekcióvezető: Katalin Mező / Mező Katalin

Lámer Lotti: *How can artists be supported during the pandemic?*

Uzonyi, Noémi: *Comparative Study of Classification Techniques on Bestsellers*

Apró Anna: *A fényszennyezés tudatosítási lehetőségei nemzetközi környezetben*

Csipkés Krisztina: *Az IL-4 és HIF1a transzkripció faktor által indukált szignál-útvonalak kölcsönhatásának vizsgálata az alternatívan polarizált eger csontvelői eredetű makrofágokban*

Parrott Gábor: *Már a zene is covidos*

Ujfaludi László: *Természet és társadalom – avagy: hogyan szakadtunk el a természettől?*

Section 6/6. szekció: Law, economy, informatics / Jog, gazdaság, informatika. Chairman / Szekcióvezető: Ferenc Mező / Mező Ferenc

Olivo, Maria Lourdes Ordonez: *Comparison Study of the Agricultural Subsidy Policy applied by Ecuador and Hungary in the last 10 years*

Kovács Zsófia Dóra: *Case studies from the 'law and emotions' perspective*

Parti, Tamás: *Law and Complexity*

Győri Ágoston: *A debreceni diákbörtön nyomában*

Handlery Anna: *A felelős vállalatirányítás és a multinacionális vállalatok*

Karácsony Roxána: *A digitális jegybankpénz bevezetésének jogi kérdései*

Mező Dóra: *Válság és populizmus*

Mika János: *Az éghajlatváltozás távérzékelése műholdakról*

Szalay Krisztina: *SARS COVID 2-vel kapcsolatos információk tesztelése*

Tímár Csenge Mária: *Antonio Rincón és Szapolyai János tárgyalása 1523-ban*

Poster Section 1/1. poszter-szekció: Health and Medicine / Egészség és orvostudomány

Balogh-Szabó Viktória: *Ápolók COVID-19 járvány alatti tapasztalatainak vizsgálata*

Hegedűs Réka: *A szexuális attitűd és az egészségműveltség kapcsolatának vizsgálata serdülők körében*

Kozák Kata: *Legújabb szabályozó mechanizmusok az NLRP3 inflammaszóma szabályozásában*

Orosz Beatrix: *Vesebetegek ismeretei a HPV-fertőzésről és méhnyakrákról*

Rekenyi Viktor: *Férfi és női depresszió viszonya a társas támaszhoz a COVID-19 járvány alatt a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében*

**Poster Section 2/2. poszter-szekció:
Pedagogy and Psychology / Pedagógia és pszichológia**

Bodnárné Varga Márta Erzsébet: *Gondolkodásra nevelés másképp*

Borsos Éva: *Online biológia óra a konyhából*

Brigitta Balázs: *Changes in the National Core Curriculum for digital education*

Dorogi Kiara Dominika: *Disability and acceptance in education*

Dulavics Dóra: *Az iskolai fegyelmezés egy lehetséges eszköze: Az Arizona program*

Fejes Csenge és Révay Rebeka: *A poszt-traumás stressz szindróma (PTSD) történeti áttekintése, a trauma feloldásának lehetőségei*

Godiš, Tomáš: *New technologies and foreign language teaching*

Hanák Zsuzsanna: *Erfolgreicher Schulbeginn*

Hegedűs, Roland: *Academic achievement of students with learning disabilities*

Jeles Éva: *A kötelező olvasmányok feldolgozásának újragondolása az általános iskolában*

Jenes Boróka: *Typical conflicts of pedagogue Career, handling of conflicts in practice*

Madai Netti: *Kamaszok és az olvasás*

Mező Katalin: *Experiencing and expressing emotions in childhood. Az érzelmek megélése, kifejezése gyermekkorban.*

Ocsenás Dorottya: *Nemi, demográfiai és nemi egalitarianizmussal kapcsolatos vélekedés*

szerinti sajátosságok a bosszútávra szóló párválasztással kapcsolatos attitűdökben

Papp Dávid és Győri Krisztina: *A videójátékozás pszichológiai hatásai a távolléti oktatás alatt a felsőoktatási hallgatók körében*

Pintér Donát: *Önismeret, az önismeret fejlesztésének lehetőségei*

Réka Mándoki: *Early acquisition of a foreign language at home and in the kindergarten*

Roszik Dóra és Hegedűs Renáta Ildikó: *A pedagógiai gyakorlatban megjelenő konstruktivista tanulásszemlélet*

Sáfrány, Judit: *Stress and anxiety in the school – teacher’s aspect*

Sebestyén, Krisztina: *Secondary school students’ opinion about their language school books*

Szalóki Anna: *ADHD-s a gyermekem?*

Tajtiné Lesó Györgyi: *Career orientation day in online setting for upper secondary school students*

Tajtiné Lesó Györgyi: *Öndefiníciós kérdőívek használata a pályorientációs gyakorlatban*

Tudlik Csilla: *Pályaérdeklődés – a jó(l)ét alapköve*

Varga Boglárka: *Gyógypedagógusok tapasztalatai a tehetségről – Szakdolgozati kutatás bemutatása*

**Poster Section 3/3. poszter-szekció:
Pedagogy and Psychology in Talent Development / Pedagógia és pszichológia a tehetséggondozásban**

Demján Adalbert: *A Kossuth Lajos Gimnázium és Általános Iskola tehetséggondozó*

- programja (1. rész Tebetségdiagnosztika, a programba való beavogatás)*
- Demján Adalbert: *A Kossuth Lajos Gimnázium és Általános Iskola tebetséggondozó programja (2. rész A tebetséggondozó program terve)*
- Farkas Rózsa: *Tebetségdiagnosztika: A Te csak játszsz! – Irodalmi -, színjátékökör tebetséggondozó foglalkozás*
- Farkas Rózsa: *Tebetséggondozás: Te csak játszsz! – Irodalmi -, színjátékökör tebetséggondozó foglalkozás*
- Haranginé Simon Tímea: *„Olvasd és értsd a kottát szólistaként, kórustagként, alkalmassági vizsgán, vagy felvételin!” (zeneismereti módszertani ismeretek gazdagítása) tebetséggondozó programterv*
- Haranginé Simon Tímea: *„Olvasd és értsd a kottát szólistaként, kórustagként, alkalmassági vizsgán, vagy felvételin!” (zeneismereti módszertani ismeretek gazdagítása) tebetséggondozó program diagnosztikai terve*
- Kemény Magdolna: *Tebetséggondozó program: báb*
- Kemény Magdolna: *Tebetséggondozás bábokkal*
- Kovácsné Temesvári Rita: *Tebetségdiagnosztikai terv*
- Kovácsné Temesvári Rita: *Tebetséggondozó program terve*
- Lázár Endréné: *Tebetséggondozás a Mezőkövesdi Óvoda és Bölcsőde óvodáiban*
- Lázár Endréné: *Tebetségdiagnosztika a Mezőkövesdi Óvoda és Bölcsődében*
- Leskovics Péter: *The history of electricity*
- Lukács Réka: *Tebetségdiagnosztikai terv az alsó tagozat 4. évfolyamán*
- Lukács Réka: *Tebetséggondozó program terve 4. évfolyamos tanulók részére matematika tan-tárgyból*
- Mező Ferenc és Mező Péter Dániel: *Innovációs Stúdium (2020/2021)*
- Mező Katalin: *Hölgyek a tudományban*
- Nyakó Lili Zsófia: *Egyenlő hozzáférés a tebetséggondozásához*
- Polyák Anna Zsófia: *Építészet az Európa holdon*
- Szalka Eszter: *A gólya*
- Szalka Sára: *Élet a római birodalomban*
- Tokaji Kata: *A tréningcsoport*
- Poster Section 4/4. poszter-szekció: Law, economy, informatics / Jog, gazdaság, informatika**
- Boda Olivér Mihály: *Informatics*
- Helyes Marcell: *Cyberterrorism and the protection of critical information infrastructures. A snapshot of the current state of certain regulatory issues.*
- Igbeghe, Christian Barika: *Conceptualizing Rurality for Socio-Economic Development in Rural Areas of the Niger Delta Region in Nigeria*
- Kanyuk Petra Ágnes: *Gondolatok a migrációs nyomás és a büntetőjog kapcsolatáról*
- Kiss Adrienn: *Kommunikációs helyzetípusok*
- Krek, Norbert: *A Reappearing Genre: Re-mastered Isometric Role-playing Games of the Early 2010s in the Context of Nostalgia Studies*
- Magyar Balázs Dávid: *Közkerülsök Gensben és Debrecenben a XVI. században*

- Mező Kristóf Szíriusz: *A játékeprogramozás lehetőségei*
- Mező Lilla Dóra: *The Impacters*
- Mező, Péter: *Sustainable Developmental Goals / Fenntartható fejlődési célok*
- Németh János: *Nyilvánosság a büntetőeljárársban: a járványhelyzet egy újabb kérdéses pontja*
- Németh-Kiss Szófia: *Környezetvédelmi adók szabályozása és gyakorlata Magyarországon*
- Oláh Bettina: *A hatékonyság összefüggései, a hatékony gazdálkodás feltételrendszere*
- Ozsváth Eszter Judit: *Working-Class Heroes: The Role of the English Working-Class in Contemporary Street Art*
- Simó Ferenc Zoltán: *Regulatory issues and concerns presented by evolving AI tech*
- Fruzsina Papp: *Isolation Through Engulfment: The Sense of Otherness and Othering in Ari Aster's Midsommar*
- Hajdu Bernadett: *Humán sejtek karcszáródási vizsgálata aerogél kezelés mellett*
- Hegedűs, Renáta Ildikó & Roszik, Dóra: *Exclusion in the Middle Ages and in the Renaissance Era*
- Molnár-Tamus Viktória Gabriella: *The cultural and artistic impact of free civilization in Debrecen*
- Papp Réka Brigitta: *Kromatin kondenzálódási intermedierek fluoreszcens mikroszkópiás genotoxikológiai vizsgálata emlős sejteken*
- Szávó Andrea: *A cross-linguistic examination of argument structural properties of manner+result verbs*
- Vass Viktória: *A környezetünk védelme*

**Poster Section 5/5. poszter-szekció:
Natural and social culture / Természeti és társadalmi kultúra**

- Baksa Viktória: *Aspergillus fumigatus bifázisának vizsgálata Time-lapse Imaging módszerrel és állatkísérletek során*

A VII. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia 2022. márciusában kerül megrendezésre. További információk **2022. február 1-től** lesznek tallhatók a konferenciasorozat főszervezőjének, a **Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesületnek** a honlapján (URL: www.kockakor.hu). Mindenkit szeretettel várnak a szervezők!

RECENZIÓ

**GONDOLATOK A TÚLHAJSZOLT CIVILIZÁCIÓRÓL
RECENZÍÓ BYUNG-CHUL HAN: A KIÉGÉS TÁRSADALMA CÍMŰ
KÖNYVÉRŐL**

A recenzió szerzője:

Baranyi Dániel
Eszterházy Károly Egyetem, Magyarország

Lektorok:

Trautmann László (Ph.D.)
Budapesti Corvinus Egyetem

A szerző e-mail címe:

baranyidanielmartin@gmail.com

Kovácsné dr. Nagy Emese (Ph.D.)

Eszterházy Károly Egyetem

Baranyi Dániel (2021): Gondolatok a túlhaidszolt civilizációról. Recenzió Byung-Chul Han: A kiégés társadalma című könyvéről. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/1, 133–138 doi: [10.35405/OXIPO.2021.1.133](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2021.1.133)



Jelen recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Byung-Chul Han (2019): A kiégés társadalma. Typotex Kiadó, Budapest ISBN: 9789634930655

Kulcsszavak: kiégés, társadalom

Diszciplínák: szociológia, filozófia

Bibliography of the subject of this recension:

Byung-Chul Han (2019): A kiégés társadalma /*The Burnout Society*/. Typotex Kiadó, Budapest ISBN: 9789634930655

Keywords: burnout, society

Disciplines: sociology, philosophy

Az elmúlt években több könyv is megjelent, amely azzal az igénnyel lépett fel (hol explicit módon, máshol a sorok közt), hogy megteremtse a kapcsolatot a társadalomtudomány ágai között. Az egyén és a társadalom közti dichotómia a filozófia klasszikus nagy kérdéskörei közé tartozik, azonban a XX. század második felének tudományossága és az objektivitásra való törekvés ezt a kérdést háttérbe szorította. A résztudományok merev elhatárolása által ennek vizsgálata kikerült a tudományágak művelőinek látóköréből. Az utóbbi évtized örvendetes trendje, hogy a *határokat* jelentő axiómarendszerek felülvizsgálata iránt növekvő érdeklődés mutatkozik. Az általam ismertetett könyv Byung-Chul Han: A kiegészítés társadalma címmel is ebbe a trendbe illeszkedik. A könyv célja, hogy a gazdaság és társadalom működését összekösse az egyének mentális és fizikai jólétével.

Szabadság ≠ korlátok nélkülség

A szerző abból indul ki, hogy napjaink társadalma ún. teljesítményelvű társadalom. Az ezt megelőző fejlődési szint a fegyelmező társadalom volt. A Han által teljesítményelvűnek nevezett társadalom egészen más mentális zavarokkal jár együtt, mint a fegyelmező társadalom járt. Míg az utóbbiban az elfojtáshoz kapcsolódó betegségek, tünetek voltak leginkább jellemzőek (gondoljunk Freud munkásságára), addig napjaink jellemző betegségei a depresszió, a narcisztikus

zavarok, kiegészítés és az ADHD. Ennek oka pedig gazdaság és társadalom működése, amelyre jellemző a teljesítményelv mindenhatósága és végnélkülsége – vélekedik Han.

A Han részletesen kifejti, hogy a fegyelmező társadalom sajátja: a kötelességek, tiltások elérésük és betartásuk esetén a beteljesedés élményével, (a felsőbb hatalom általi) gratifikáció élményével jutalmazták az egyént. Ez volt az erkölcsi, engedelmes alany korszaka. A teljesítményelvű társadalomban nem a kötelességek és tiltások uralják a szubjektumok mindennapjait, hanem a vágy. Vágyakozás a folyamatos tökéletesedés, a mindig lehet *jobban/egészségesebben* iránt. Nem a kötelesség, hanem a szabadság és az önkéntesség fogalmak jellemzik napjainkat. A külső korlátokat leépítettük. A tudat külső kényszerek helyett belső vágyakozásának válik a rabjává, és önmagát zsákmányolja ki Han szerint. Ez a szabadság tehát látszólagos, hiszen a tudat saját kényszerességének a rabja.

Immunizáció, hibridizáció, globalizáció

A külső elnyomás és a belső önkizsákmányolás tekintetében párhuzamot von a szerző az orvostudomány paradigmái és a geopolitika között. A kétpólusú világrendben – írja Han – és az azt megelőző korszakokban egymástól markánsan elkülönülő erők csaptak össze és törekedtek egymás legyőzésére. Immunológiai

szempontból pedig a korábbi korokban a járványok jelentették az egészségre a legnagyobb veszélyt. Mindkét esetben a *Sajátot* tagadó és veszélyeztető *Más* jelentette a kihívást.

A *Másság* azonban a geopolitikában a globalizációval eltűnik, *Különbözőségé* szelődül, amely immunreakciót már nem vált ki – állapítja meg a könyv. Az új dialektika nem a *Sajátba* behatoló és azt tagadó *Másságról*, majd annak viszont-tagadásáról (immunválasz) szól, ami negatív dialektika volt. A pozitív dialektika a pozitívitás túltengését jelenti. Az *Ugyanaz* nem vált ki immunreakciót, hiszen, hiányzik belőle „az idegenszerűség tüskéje”. Egészségügyi példaként az elhízást és a kiegézt említi Han, amik a túlcsondult *Ugyanabból*, a pozitívitás túltermeléséből és túlteljesítéséből fakadnak.

Han szerint a negativitás eltűnését társadalmi szinten a határok átjárhatósága, és a járványok, mint vezető halálokok visszaszorulása jelenti. A kétpólusú világrend helyébe a globalizáció lépett, amelyben már nincs fenyegető *Más*, beutazható, megtapasztalható a világ.

Nem mehetünk el amellett, hogy a COVID-19 vírushoz kötődő pandémia idején ezen megállapítások már-már anakronisztikusan hathatnak. Számos szerző, többek között Harari is arról értekezik, hogy a XX-XXI. században több emberrel végez a cukor, mint fegyverek, és ugyanez a megállapítás a járványokra vonatkozóan is. (Harari, 2020) Az

megállapítható, hogy a korábbi, a kontinens lakosságának akár felével is végző pestisjárványokhoz a koronavírus-járvány nem mérhető. Mindezek mellett a kutatók a járványok fokozott közép- és hosszútávú veszélyeire egyre gyakrabban hívják fel a közvélemény figyelmét.

A *Másság* eltűnését Han a posztindusztriális társadalom szükségszerűségének tartja. Az ipari fegyelmező társadalom változatlan identitások mentén külső imperatívuszok által működtette a termelést. Napjainkban a *felettes én*, helyébe a vonzó és elérhetetlen *ideális én* lépett. Az *ideális én* folyamatosan tevékenységre sarkall, külső kontroll nélkül is, ezzel tökéletesítve a kizsákmányolást – véli Han. Az identitás pedig feloldódik, hiszen a *Saját* korlátlan, minden a része, a *Különböző* sem *Más* többé, minden *Ugyanaz*. Ha kiterjedése korlátlan, akkor viszont nincs alakja sem, így bármi lehet. Han szerint a fegyelmező korszak hisztériás beteg személyiségének morféja jellegzetes, korunk depressziós személyisége viszont alakatlan. A posztindusztriális társadalomban a termelés további fokozása a *rugalmas* személy által valósult meg, aki képes bármilyen szerepet, funkciót betölteni. Itt azonban – véleményem szerint – Han a posztindusztriális társadalom olyan fontos jellemzőit hagyja figyelmen kívül, mint a szolgáltatások előtérbe kerülése, valamint a *tudás* felértékelődött szerepe (mint a társadalmi együttműködés, a munkamegosztás alapja). A

könyv lényegében az ipari kapitalizmus utáni korszakot próbálja az ipari kapitalizmus fogalmaival leírni és értelmezni.

„A túlzásba vitt munka és teljesítmény az önkizsákmányolásban csúcsosodik ki. Hatékonyabb, mint a mások általi kizsákmányolás, hisz párban jár a szabadság érzetével. A kizsákmányoló egyben maga a kizsákmányolt is.”

Vita activa vs. vita contemplativa

Han alapján a korlátlanág és emiatt a végtelenség irányába történő kudarca és elégedetlenségre ítélt küzdelem, együtt jár a tevékeny életnek a vita acitvanak a kultuszával. Mai társadalmunk a folyamatos tevékenykedést, az aktív, és szűkebb gazdasági értelemben is hasznos cselekvést állítja normaként. Ez a norma pedig nem *csak* külső elvárás, hanem belső morális érték. Az egyén soha nem elégedhet meg, nincs gratifikáció – vélekedik Han. A *kellene* külső imperatívuszának helyébe a *lehetséges* belső csábítása és egyben kényszere lép. Ez a szüntelen aktivitási kényszer a fókuszált figyelem helyébe a folyamatos multitaskingot és vele a hiperfigyelmet helyezi – olvashatjuk a könyv megállapítását. A szerző szerint ez visszalépés az emberi civilizáció számára az állatvilág felé. Az állat a vadonban bármilyen szükséglet kielégítő tevékenysége közben, legyen az táplálkozás vagy akár a párzás, folyamatos hiperfigyelemre van kárhozthatva, hiszen, ha elmélyedne tevékenysége közben, könnyen más

állatok zsákmánya, áldozata lehetne. Az emberiség kulturális értékteremtése – hívja fel a figyelmünket Han – nem jöhetett volna létre a fókuszált szemlélődő figyelem képessége és lehetősége nélkül. A fókuszált figyelemhez szükséges volt, hogy önnön fenntartásunk mellett lehetőségünk volt unatkozni és így nem szükségszerű tevékenységet végezni. A szemlélődő, fókuszált figyelem, mely nem a szükséges elvégzéshez kapcsolódik, vezetett a filozófiához is. Han példájával: a tánc a séta közbeni unalom terméke, ugyanakkor nem jöhetett volna létre, ha a sétára kizárólag a menekülés vagy éppen alapvető szükségletek kielégítése miatt lett volna szükség. Ha csak többet, vagy gyorsabban gyalogolunk (mintegy optimalizálva a szükségletkielégítésünket), az minőségileg nem új. A tánc az elmélyült szemlélődés nem szükséges eredménye. Az unalom együtt jár a kontempláció lehetőségével. Az unalom, Han szerint, nem összeegyeztethető tevékeny ember ideájával. Az emberiség kultúrájának számos korszakában nagyobb megbecsülés övezte a szemlélődő embert, mint a tevékeny embert. Han többek között a teremtést követően megáldott 7. nap példáját (megpihenés napját, nem a tevékenykedés napja) és az antik görög filozófia szabadságeszméjét állítja szembe a vita activa normájával.

Úgy gondolom, a teljesítményelv szabadsággal történő szembeállítását mögött meghúzódik, hogy Han a teljesítmény

fogalmát alaposan leszűkítve, céljától megcsonkítva használja. Az érték-többlet-fogalma a termelésnek azt a részét jelenti, amely nemcsak a folytonos újatermeléshez szükséges (ez a munkás létfenntartásának költsége, a klasszikus politikai gazdaszok szerint), hanem *tiszta jövedelemként* megteremti a lehetőséget a *nem szükséges* fogyasztásra is, ezáltal a mennyiségi bővülés minőségi fejlődésbe történő átcsapását tételezve és létrehozva a teljesítmény és a fejlődés közötti kapcsolatot. A klasszikus politikai gazdaszok ezt a *tiszta jövedelemnek* a hatalom forrásának tartották. A teljesítmény minőségi fejlődéssel való kapcsolatáról a könyvben nem található értelmezés, a teljesítmény Hannál a végtelen bővülést jelenti, a végtelen bővülését *ugyanannak, ugyanazon* a színvonalon.

Továbbgondolás lehetőségei

Véleményem szerint a tevékeny és *Saját* korlátlan kiterjesztésének igáját nyögő ember képével Han a nyugati kultúrkör középosztályának problémáit próbálja körüljárni. Számos kultúra ezen vonásokat azonban nem vette át. Nem feledkezhetünk el arról, hogy nem mindenhol építették le a külső korlátokat és nem szűnt meg a *Negativitás* sem univerzálisan.

Han nem tesz javaslatokat, könyve nem jelent programot sem az egyén, sem a gazdaságpolitika számára. Javaslatként talán az ünnepekre/fennkölt idők szentségére vonatkozó sorait értelmezhetjük. A már ismert, a társadalom és egyén

számára felvázolt alternatívákra sem reflektál. Érdemes lehet az olvasottakkal összevetünk a különböző 'slow mozgalmakat', melyek jelentős népszerűségre tettek szert az elmúlt évtized során. A közgazdaságtant pedig az ember szerepének és személyiségének komplexitása egyre jobban foglalkoztatja. Konkrét gazdaságpolitikai javaslatok is jelentek meg a túlhajszolt cselekvési kényszerrel kapcsolatban, gondoljunk a nemnövekedés elméletére vagy az alapjövedelemre és munkaidő csökkentésre irányuló javaslatokra. Az egyének szintjén pedig nagyon egybecseng a könyv üzenete a pszichoterápiában viszonylag új terápiai irány, a tudatos jelenletre építő kognitív terápia lényegével (MBCT-mindfullness based cognitive therapy).

Nem tisztázza azt sem a szerző, hogy a globalizáció fogalmával milyen a kapcsolata. Az *Idegenszerűség* eltűnését leíró jelleggel megállapítja, és azt is, hogy ebből a *Pozitivitás túltengése következik*, azonban azt nem mondja ki, hogy ezt visszafordítandónak látja vagy éppen ellenkezőleg, a fenntarthatóság lehetőségét keresve világít rá hibáira. Az ebben való tájékozódásunkat a globalizáció és a neoliberalizmus fogalmak megfelelő szétválasztása segíthette volna, ezt azonban a szerző nem teszi meg. Globalizáció, neoliberalizmus és posztindusztriális hiperkapitalizmus fogalmakat használja, lényegében szinonimaként, véleményem szerint helytelenül. Éppen ez a tisztázatlan fogalmi viszony jelenthette az akadályát annak,

hogy gazdag gondolati fonalaiból végül alternatívát, programot szőjön. Nem hirdethet fejlődést, ha a globalizáció a kapitalizmus végtelen kiterjedését jelenti csupán, nem hirdetheti a szabadság bővülését, ha számára az egyén fejlődése csupán a kapitalista kizsákmányolás belsővé tételét jelenti. Nem gondolom, hogy a könyv célja a teljesítmény elv általános negligálása és kritikája lenne, éppen ezért lett volna fontos a teljesítményelvű társadalom definiálása és leválasztása a neoliberalizmus fogalmáról, ahol valóban a teljesítmény mögött lévő normatív célrendszer háttérbe szorult, a tudomány (és a gazdaságpolitika) pozitívitását hirdetve. A *teljesítmény*, céljától megfosztva, a szabadsággal könnyen szembeállítható. Egyre gyorsabb újratemelési kényszerként értelmezve a fejlődéssel, a szabadság kiterjesztésével nem összeegyeztethető fogalomként jelenik meg Hannál. Ezért nem tartom szerencsésnek napjaink társadalmát teljesítményelvű társadalomként definiálni, ez lényegében ugyanaz a hiba, mint a neoliberalizmus társadalom képe, ami a piac önkényének, természeti törvényszerűségeinek alárendelt társadalmat írt le.

Összességében nagyon ajánlom a könyvet kiemelten a különböző társada-

lomtudományok művelőinek. A tudományágak határainak újradefiniálásáról, valamint a normatív célokról való gondolkodás szempontjából mindenképpen értékes kérdéseket vet föl a könyv, olvasmányos formában. A folyamatos önfejlesztés, karrierépítés, self-branding, önmegvalósítás stb. kifejezéssel körülírt, a lassításért/pihenésért/elégedettségért büntudatot ébresztő krónikusan időhiányos hétköznapi működésünk vizsgálatára is jó alkalmat teremthet Han gondolatainak értelmezése. A könyv által feltárt probléma velünk van és fájó, azonban a feloldáshoz, meghaladáshoz néhány ponton a szerző fogalomkészletét érdemes tovább gondolnunk, hiszen a könyv fogalmi rendszerével a szerző sem tud javaslatokhoz, alternatív narratívához jutni. Végző soron pedig azt tanácsolom, hogy ne (csak) azért olvassuk, mert hasznos.

Irodalom

Harari, Y. N. (2020): Homo Deus – A holnap rövid története, Ford: Torma Péter, Animus Kiadó, Budapest ISBN: 9789633244975