

Módszertani Közlemények

64. évf.
2024



Tartalom

Tanulmányok

Somogyi Anett

Az óvodai rajz gyakorlata a dualizmus kori módszertani könyvek tükrében... 3

Turcsányi Enikő

A szülői szeretet típusai – a szeretet-nyelv – és annak hatása a szülő-gyermek kapcsolatra... 20

Haramza Klára

Éneklés – hogyan? A hangképzés alapvető ismeretei pedagógusoknak... 41

Horváth-Tóth Viktória

Nosztalgikus klasszikus. A klasszikus zene jótékony hatásai és alkalmazása a pedagógiában... 50

Műhely

Karaszné Varga Klára

Pöttös Panni régen és most. Óvoda-pedagógusok mesepreferenciájának vizsgálata... 61

Kiss-Szamosszegi Edit

„Okoseszközökkel okosan”. Korszerű IKT-eszköz használata az óvodában... 79

Havlikné Rácz Andrea

A gyermekek önszabályozásának fejlődését segítő nevelés jelentősége az óvodában... 84

Ale Szilágyi Anett és Tímár Marietta

„Nyuszi fülét hegyezi” – húsvéti ötlettár. Külső világ tevékeny megismerése – zárófoglalkozás-tervezet... 95

Mappa

Meszlényi Viktória

A *Kalandozás a tükörben* című Pilinszky-mese hatásának vizsgálata óvodáskorú gyermekek körében. Illusztrációelemzés... 114

Ale-Szilágyi Anett

Az óvodapedagógusok IKT-attitűdjének, és az óvodai csoportszobában megjelenő IKT-eszközök felhasználásának vizsgálata... 121

Nacs Vivien

Az apák szerepe óvodás gyermekük nevelésében... 138

Szemle

Steigervald Krisztián

Generációk harca. Hogyan értsük meg egymást? (Turcsányi Enikő)... 149

English summaries of

the studies in this issue... 151

Főszerkesztő: Fizel Natasa

Felelős szerkesztő: Varga Emőke

Olvasószerkesztő: Basch Éva

Technikai szerkesztő: Kovácsné Faragó Ágnes

Szerkesztőségi titkár: Molnár Zsófi

Szerkesztőbizottság: Endrődy Orsolya (ELTE), Jaskóné Gácsi Mária (ME), Hegedűs Judit (NKE), Molnár György (ÓE), Németh Balázs (PTE), T. Molnár Gizella (SZTE)

Lektorálták: Fizel Natasa SZTE (1., 4., 5., 8.), Hódi Ágnes SZTE (2., 6., 10.) Varga Emőke SZTE (3., 9.), Turcsányi Enikő SZTE (7.), Kovács Krisztina SZTE (11.)

Az angol absztraktokat fordította (4., 6.) és lektorálta: Döbör András Pál

Az óvodai rajz gyakorlata a dualizmus kori módszertani könyvek tükrében

Somogyi Anett

somogyi.anett@uni-sopron.hu

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Az 1880-as évektől kibontakozó külföldi reformtörekvések a rajztanítás történetében egy különösen jelentős időszaknak ágyaztak meg, amelyben a rajztanítás szemlélete és módszertana sok újdonsággal gazdagodott. Ezeknek a sokszínű, izgalmas és újító törekvéseknek köszönhetően alakult át a rajzoktatás Európa-szerte, amelyek ha késve is, de a hazai gyakorlatba is megérkeztek. A dualizmus korszakában fellendülő oktatásügy az óvodáztatás területén is éreztette hatását, és ezek a hazai és a külföldi hatások együttesen egy figyelemre méltó időszakot eredményeztek a kisgyermekkor művészeti nevelés és a rajztanítás szempontjából.

Kutatásunk elméleti kereteit a dualizmus kori óvodai nevelés, azon belül a kisgyermekkor rajz pedagógiájának fejlődéstörténete jelölte ki. Tanulmányunkban másodlagos szakirodalmi források segítségével röviden áttekintjük a gyermekrajz szerepeinek változásait és felértékelődését, majd történeti forráselemzéssel és tankönyvelemzés segítségével magyar nyelvű óvodai módszertani, kézi- és vezérkönyvek tartalmain keresztül bemutatjuk az új szemléleteknek a hazai óvodai módszertanban való megjelenését és alkalmazási gyakorlatait.

Elemzésünk során megvizsgáltuk, hogy a kor reformpedagógiai és gyermeklélektani szemléletei, művészeti törekvései és a hazai oktatáspolitikai döntések hogyan befolyásolták az óvodai rajz gyakorlatait a dualizmus korában. Olyan kérdésekre kerestük a választ, hogy milyen újító, külföldi pedagógiai hatások mutathatók ki az adott korszak óvodai módszertani könyveinek rajzos gyakorlataiban. Miként képviselte az adott könyv szerzője korának pedagógiai nézeteit, és tartalmazott-e a műve korszerű elméleti és módszertani újításokat? Melyek a közös pontok és a jelentős különbségek az egyes könyvek rajzos tematikaiban, és ezek milyen okokra vezethetőek vissza?

A kutatás célja összességében a rajztanítás történeti feldolgozottságához való hozzájárulás a kisgyermekkor életszakasz feldolgozásával, rámutatva arra, hogy a rajzot érintő reformok, ha késve és esetleg nehézkesen is, de az iskolák után az óvoda területén is megjelentek.

Kulcsszavak: gyermekrajz, óvodai nevelés, reformpedagógia, történeti feldolgozás, tankönyvvizsgálat



Bevezetés

Az óvodai rajz áttekintése előtt érdemes vázlatosan az iskolai rajz tantárgy fejlődéstörténetére is rápillantani, hiszen a kisdédóvó a kezdetekben az iskolai területről vette a módszereit és eljárásait. Mint minden tantárgy oktatásának, a rajznak is az 1777-ben kiadott Ratio Educationis volt a kezdőpontja, amiben már rögzítették, hogy minden nagyobb városban nyissanak nemzeti rajziskolát. Kárpáti Andrea ezt a kb. 1879-ig tartó időszakot technokrata paradigmának nevezte, amikor is

az ipari termelőmunkára való felkészítés jegyében főleg műszaki ismereteket sajátítottak el leendő iparosok és egyre több gimnazista is. Az 1868-as népiskolai törvényben a hatosztályos népiskolában a rajz az íráshoz szükséges grafikai elemeket és az iparos ismereteket tanította meg, a gyermekek másoltak, és mintákat követtek gyakran ponthálós mintalapokon. A hatosztályos polgári iskolában a mértani ismeretek mellett volt szabadkézi rajz is, azonban ez is geometriai elemek, díszítmények és motívumok rajzolását jelentette, csak éppen körző és vonalzó nélkül. A következő, azaz a tudományos paradigma a rajzoktatást a mértani tudományok szolgálatába állította, ugyanakkor Kárpáti ezen a korszakon belül külön tárgyalta a reformpedagógia hatására bekövetkező változásokat, önkifejező paradigma néven. Kezdetre az 1905-ös évi népiskolai tantervhez fűződik, amely leválasztotta a matematikát és a geometriát a rajzról, a mértani formák helyett a természeti formák megfigyelés utáni rajzolása vált fontossá. Az 1915-ben kiadott, középiskoláknak szóló Normál Tanmenetben a *közhasználati rajz* is tartalmazta ezeket az újíto törekvéseket, de a tananyagot áttekintve mégsem teljesült a művészi-szubjektív megismerést népszerűsíteni és átadni a gyermekeknek, ritkán került csak sor emlékezet és képzelet utáni rajzra. Óriási érdeme volt viszont a tanmenetnek az, hogy követelményrendszere már a lélektani kutatásokhoz igazodott, a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazították a vizuális tárgyak anyagát (Kárpáti, 1993).

A rajz előzményei a hazai óvodáztatás történetéből

1828 júniusában nyitotta meg *Brunszvik Teréz* első intézményét, egyben az első magyarországi óvodát, amelyet a következő évtől több is követett. Ezeknek az intézményeknek a foglalkozásai azonban még inkább az iskolát idézték, részben azért is, mert hiányzott hozzá az óvodai módszertan, másrészt az iskolára való felkészítést tartották szem előtt. Ránk maradt óratervezetekből tudjuk, hogy a gyermekek alaktant is tanultak, ami előkészítette a rajzolást és az írást. Ez tulajdonképpen egyfajta geometriai rajz volt palatáblán, homokban vagy a levegőbe „írva”, amely során különböző egyszerű mértani alakzatokat gyakoroltak (*Bilibok, Sebestyén és Zibolen*, 1984). Az írás tanítása egyenes, görbe vonalak és különböző körívek felrajzolásával kezdődött, így szedték részekre a betű rajzát (*Sztrinkóné Nagy*, 2009). A krisztinavárosi kisgyermekiskola óratervében megtaláltuk az „*alaktan és rajzolás, beszélgetés szabályos testekről*” programot. Ugyanakkor Rehlingen Antal, a nagyszombati kisdédóvó intézet óvójának feljegyzései arra engednek következtetni, hogy a gyermekek szabadidejükben szabadon is rajzolhattak a palatáblákra (*Bilibok, Sebestyén és Zibolen*, 1984). Az óvodáztatás további fejlődése történetében jelentős lépés volt 1837-ben a tolnai óvóképző megalakulása, melynek igazgatójaként Wargha Istvánt jelölték ki. Wargha elsőként írt az óvodai nevelés- és módszertanról az 1843-ban megjelent *Terv a kisdédóvó-intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában* című munkájában. Noha úgy gondolta, hogy az óvoda nem tanítóintézet, és fontos szerepet kapott a játék önmagában és a foglalkozások során is, mégis

sok, iskolás jellegű ismeret is bekerült a „tananyagba”. A gyermekek tanultak alaktant, ezen belül megtanulták a kört, derékszöget, fokokat, de a nagyobb gyermekek az írás és olvasás mellett rajzoltak is a „műügyesség” gyakorlat részeként (Ballai, 1916).

Fröbel pedagógiája és a rajz

Az 1860-as évektől hazánkban egy német pedagógus, Fröbel módszerei kezdtek elterjedni. Amellett, hogy pedagógiája teljes egészében nem tudott meghonosodni Magyarországon, az adományaihoz kapcsolódó „alaki foglalkozások” hosszú évtizedekig meghatározóak voltak az óvodai tevékenységekben. Fröbel filozófiai alapú pedagógiája abból indult ki, hogy a nevelés feladata a gyermekben születésétől meglévő cselekvési ösztön, az isteni eredetű alkotófolyamatok támogatása. A játék, mint az önmegismerés eszköze, kitüntetett helyet kapott nevelési koncepciójában. A fröbéli foglalkoztatási rendszer alapjaként szolgáltak az adományok, a különböző tiszta geometriájú sík- és térbeli idomok, amiket pontosan meghatározott utasítások mentén lehetett használni. Ezek az idomok egy sajátos metafizikai rendszer elemeiként szolgáltak, a rész és egész viszonyának filozófiai elgondolásán alapultak (Vág, 1979; Pukánszky, 2005).

A csecsemő kezdetben golyót, kockát és hengert kapott játékul, majd részekre bontó és alkotó szükségleteinek megfelelően kockákra és téglalapokra osztott testeket, hogy a rész és egész viszonyát is megismerje. Ezután következtek a síklapocskák, majd a pálcikák mint térbeli vonalak, később pedig következhetett a tényleges rajz. *„Hogy a függőleges és vízszintes építés után a dolgok lineáris kifejezése következik, látszik az emberiség fejlődéséből is, amely előre haladásában, Fröbel szerint, a testiséget mindinkább lefejtí és átszellemesíti”* (Kenyeres, 1925a. 81. o.). Ebben a filozofikus megközelítésében a tárgyak lineáris leképezése, vagyis a rajzolás új világot nyitott meg a gyermekek számára, melyben megismerték az erők láthatatlan birodalmát. Kenyeres Elemér, korának elismert lélektani szakembereként és a *Kisdednevelés* szerkesztőjeként kifejezetten támogatta Fröbel műveinek fordítását és megjelentetését a lapban, ugyanakkor többször is rámutatott arra, noha Fröbel érdemei vitathatatlanok, de egyes elgondolásai már meghaladtak lettek vagy nem is voltak bizonyítottak (Kenyeres, 1925a). A rajz, hasonlóan az adományokhoz, szintén kapcsolódott a mértani-geometrikus ismeretekhez, a gyermekek négyzethálóban rajzoltak, mert ez fejlesztette a szemet, a kezet és a tudatosságot. A rajzolást Fröbel az *Embernevelés* című művében az első számfogalmak elsajátításával is kapcsolatba hozta (Kenyeres, 1925a, 1925b).

A fröbéli rendszert sokan kritizálták merevsége és kötöttsége miatt, de sok követője is akadt. A hazai megismertetésében és meghonosításában nagy szerepet vállalt Szabó Endre, aki a számtalan foglalkoztatási és vezérkönyv között külön a rajzzal is foglalkozott szerzőtársával írt *Rajzminták* (1873) című könyvében. A 70-es évektől számos kézikönyv jelent meg az adományok használatához kapcsolódóan más szerzőktől

is, például Kobány Mihály, Dömötör Géza vagy Kozma Dénes tolmácsolásában (Vág, 1979; Kövér, 1993).

Fröbel pedagógiája tulajdonképpen a gyermeki öntevékenységet tartotta szem előtt, tehát azt gondolhatnánk, hogy annak eszközeit szabadon használhatták a gyermekek kedvük szerint. A fröbelianizmus hívei viszont úgy vélték, hogy a gyermek természetzerű fejlődését veszik figyelembe, amikor meghatározták, hogy melyik eszközzel hogyan tevékenykedjék a gyermek, vagyis az adományokhoz igencsak szigorúan vett, kötött és sokszor bonyolult foglalkozások társultak. A rajz gyakorlata is hasonlóképpen alakult, sokszor hiányzott belőle az önálló tevékenység, csupán minták alapján történő utánzásról és másolásról volt szó (Vág, 1965).

Szabó Endre utódai leginkább arra törekedtek, hogy a fröbeli rendszer elemeit a hagyományos óvodai foglalkozások közé beillesszék, ezért is nevezte őket a szakirodalom egyeztetőknek. Legjelentősebb képviselői voltak Dömötör Géza, P. Szathmáry Károly, Kobány Mihály, Szerdahelyi Adolf (Vág, 1979; Kövér 1993). Az egyeztetők érdeme volt, hogy a gyermek aktivitásán és tevékenykedtetésén keresztül sokoldalúbbá tették az óvodai életet (Ballai, 1916).

A kisdédóvási törvény

Az 1867-es kiegyezést követően gyorsan fejlődő oktatásiintézmény-rendszer az óvodai nevelés területét kis kiséssel ugyan, de nagyban érintette. Az óvodaügy törvényes rendezésére – az 1848-ban, 1868-ban és 1870-ben tett kísérletek meghiúsulása után – végül 1891-ben, a kisdédóvásról szóló törvény keretében került sor. Az óvodák és menedékházak száma erőteljes növekedésnek indult, és noha ennek következtében az óvodába járó gyermekek száma is megnövekedett, a kötelező óvodai látogatás mégsem tudott egyik pillanatról a másikra teljesülni a rendelkezésre álló intézmények és gondozók hiánya miatt (Vág, 1979). Az 1891. évi törvénycikk a II. fejezetében az óvodai foglalkoztatási nemek között rögzítette a nem megterhelő, ügyességet fokozó kézi munkát, de a rajzra külön nem tért ki. A rajzról egyszer esik említés, mégpedig a VI. fejezetben, ahol is a kisdédóvónó-képző intézetek kötelező tárgyai között találtuk, együtt említve a mértannal.¹ A törvény kiegészítéséhez készült következő évi, 44.000. számú miniszteri rendelet már bővebben foglalkozott az óvodai munkanemekkel, ebben a munkaszerű foglalkozásokhoz besorolva találtuk meg a rajzot, ezek szerint az óvodában „*egyes igen egyszerű idomok rajzoltatása*” volt a követelmény, a menedékházakban pedig a rajzpalatáblán. A *Kisdédóvodák felszerelése* című fejezetben a munkaszerű foglalkozások eszközei között túlnyomórészt a Fröbel-módszer foglalkoztatási eszköztára jelent

1 1891. évi XV. törvénycikk a kisdédóvásról. *Netjogtár*. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=89100015.TV&targetdate=&printTitle=1891.+%C3%A9vi+XV.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referrer=1000evn> (2025.01.26.)

meg, a rajzeszközöket a palatábla (egyik lapja hálózott, a másik sima), a palavessző és a különböző színű papírok és kartonok képviselték. A papírok jelenléte azonban korántsem csak a rajzolást jelentette, hiszen rájuk szintén szükség volt a Fröbel-munka-foglalkozások egy részéhez, ilyen volt a miniszteri rendeletben rögzített papírfűzés és -fonás, papírhajtogatás és a papírkivágás.² Ez az 1892-ben kiadott utasítás, amely nagymértékben meghatározta az óvodai foglalkozások menetét, végig érvényben maradt a dualizmus korában.

Volt azonban más is, ami az óvodai rajzra is hatással volt, de a rajztanítás történetében egyenesen fordulópontot jelentett. Ez volt az 1905-ben kiadott népiskolai tanterv, amely a természeti megfigyelés utáni alkotói gyakorlatot emelte a rajz középpontjába. A rajz tantárgy művészeti tárggyá vált, végre elkülönült a matematikától és az ábrázoló geometriától. Megjelent az emlékezet utáni rajzolás lehetősége az iskolában, teret kapott a fantázia (Kárpáti, 1993).

A nemzeti irány – magyar iskola

A kisdédóvási törvény után egyre élesebben jelentkeztek a fröbeli alaki munkákkal kapcsolatos bírálatok, egyrészt módszertana, másrészt pedig idegen eredete miatt. A módszertani kritika jogos volt, nagy szükség lett volna a tevékenységeket a gyermek érdeklődéséhez, életkorához és fejlettségi szintjéhez alakítani. Másrészt a hazai nacionalista törekvések sürgették, hogy az óvodába olyan eszközök, játékok, és munkák kerüljenek be, amelyek a nemzeti jelleget erősítik. Megjelentek a foglalkozásokban olyan könnyen hozzáférhető, olcsó, de kifejezetten magyaros anyagok, mint a cirokbél, gyékény, sás, kukoricacsutka stb. A magyar iskola képviselőihez tartozott Péterfy Sándor, Peres Sándor vagy Székely Gáborné, aki a *Kisdédóvási magyar alaki munkák* című, 1895-ben megjelent módszertani könyvében a fröbeli koncepcióhoz hasonló, de magyaros anyagokkal helyettesített rendszert vezetett be. A magyar iskola ugyanis megtartotta az előremutatás módszerét, de már figyelembe vette a gyermek élettani szükségleteit. A nemzeti irányt Vág Ottó sok évvel később, a nacionalista osztálypolitika részeként az elnyomott nemzetiségnek szánt eszköznek írta le, ami nagyrészt elméleti maradt, és az óvodai gyakorlatra nem hatott túlságosan (Vág, 1979).

2 A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek 44.000. számú rendelete, a kisdédóvásról szóló 1891. évi XV. törvényczikk végrehajtása tárgyában. Magyarországi Rendeletek Tára 1867–1945. https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_RT_1892/?pg=2412&layout=s (2025.01.27.)

A gyermektanulmányozás és a gyermekrajzok

A 19. század utolsó évtizedében indult útjára az Egyesült Államokból a gyermektanulmány, amely pedagógiai-pszichológiai mozgalomként tudományos és empirikus gyermekmegfigyelési módszerek segítségével kívánta megújítani a nevelés gyakorlatát. Összefonódott a vele majdnem egyidejűleg fejlődő reformpedagógiával is, amely felhasználta annak tudományos eredményeit (Németh, 1996).

A gyermektanulmányi mozgalom kitüntetett szerepet szánt a gyermekrajzoknak, azokat kutatási fókuszába állítva felhasználta vizsgálataihoz. A mozgalom hazai elindítója, Nagy László 1905-ben így írt a *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából* című könyve bevezetőjében: „Valamikor (...) a gyermekrajz ismeretlen és lenézett területe volt a gyermeki életnek. (...) S mi lett ennek a mellőzésnek a következménye? Bizony kárát vallotta a művészet, a lélektan s különösen a pedagógia, mert sok olyan dolog titokban maradt előttünk, amiknek ezek nagy hasznát vették volna” (Nagy, 1905. 5. o.). Nagy László ezzel a bevezetővel kijelölte azt a három területet, amelynek a szakemberei a gyermekrajzokat felfedezték maguknak először Amerikában, majd Németországban, Franciaországban és Olaszországban. Számos tanulmány és könyv foglalkozott a gyermekrajzokkal a művészeti oktatás és a rajztanítás megreformálása kapcsán, lélektani aspektusból vagy a művészetek kifejlődésével való párhuzamállítás miatt (Nagy, 1905). Olyan művek jelentek meg ekkortájt, mint például 1893-ban Konrad Lange: *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend* (A német fiatalok művészeti nevelése), 1889-ben Julius Langbehn: *Rembrandt als Erzieher* (Rembrandt mint nevelő) vagy 1902-ben Georg Hirth: *Wege zur Kunst* (Utak a művészethez) című könyvei. A művészeti nevelés legfontosabb képviselőihez tartozott német nyelvterületen Alfred Lichtwark, Konrad Lange és Carl Götze, az ő újító kezdeményezéseikhez fűződtek az első eredmények a művészeti nevelés reformjai terén. A célok között megjelent az az általános pedagógiai törekvés, hogy az értelmi fejlesztés egyoldalúságával szemben a gyermek érzelmi életét is fókuszba helyező tevékenység is kapjon szerepet az oktatás során. Cél volt még a rajzoktatás megreformálása, a mértani alakzatok gépies másolása helyett a helyes megfigyelés megtanítása és a fantázia szerepének felértékelődése. 1898-ban Hamburgban először állítottak ki főleg angolszász területről származó gyermekrajzokat *Kinderkunst* (Gyermekművészet) címmel, aminek a tanulságait még ugyanabban az évben Götze a *Das Kind als Künstler* (A gyermek mint művész) című könyvében foglalta össze (Joó, 2014; Nagy, 1906).

A könyv nemcsak több ezer ösztönszerű gyermekrajz vizsgálatát és elemzését tartalmazta, hanem a kor olyan, rajzzal foglalkozó elismert szakembereinek az eredményeit is felhasználta, mint James Sully, Ebenezer Cooke, Georg Hirth, Konrad Lange, Bernard Perez, Corrado Ricci stb. Götze véleménye szerint a gyermekeknek a rajz tulajdonképpen az írás előtti kifejezési eszközük, mely segítségével a gondolataikat közlik. Emlékezetből rajzolnak és nem a tárgy után, még akkor sem törekednek utánzásra, ha a tárgy előttük áll. A 3–5 éves gyermekek a legszívesebben ember-, állatalakot

vagy valamilyen ismerős tárgyat rajzolniak le, ugyanakkor a 10 éven aluli gyermekek esetében a geometrikus elemek és az ornamentika ábrázolása teljesen háttérbe szorul. Götze a könyvében átfogó képet alkotott a rajz fejlődési szakaszairól és a gyermeki rajz sajátosságairól, ugyanakkor megfogalmazta a modern rajztanítás feladatait is (Götze, 1898).

A 19–20. század fordulóján már Magyarországon is megjelent az érdeklődés az apró művészek rajzainak tanulmányozása iránt. Az első gyermekrajz- és kézimunka-kiállítást 1903-ban Streitman Antal gimnáziumi tanár rendezte meg, aki a rajztanítás új módszereinek eredményeként ösztönszerű rajzokat, óvodai alaki munkákat és iskolai kézi munkákat mutatott be 3–12 éves gyermekek munkáin keresztül. Ezt 1905-ben újabb gyermekrajz-kiállítás követte Kolozsváron és Budapesten. Nagy László *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából* című művében a gyermekrajzokkal ugyan lélektani szempontból foglalkozott, de szándéka volt a rajzoktatás és általánosságban az oktatás ügyének előremozdítása is. Könyvében saját kutatási anyagán keresztül mutatta be a rajz fejlődési sajátosságait és korszakait, amellet, hogy a külföldi szakirodalom eredményeire is kitért. Véleménye szerint a gyermekrajz nem művészet, de a művészet összes eleme megnyilvánul benne elemi szinten és ösztönösen. Hangsúlyozta, hogy az iskolában nem lehet a művészeti képzés az általános cél, de a gyermekek művészi, alkotó képzeletének és érzelmeinek az egész oktatási-nevelési folyamatban helye van. A rajz és a festés ugyanis egy olyan kifejezésmód, amely túlmutat a szó és az írás eszközein (Nagy, 1905, 1906). Ami a kisgyermekkort illeti, Nagy László egy egész fejezetet szánt a 3–10 éves gyermekek rajzalkotó sajátosságaira. Véleménye szerint a gyermekek ebben az időszakban élnek a virágzás korát, nagy kedvvel és csapongó képzelettel alkotnak a papíron. Különösen a korszak elején legszívesebben embert, állatot vagy házat és fát rajzolniak, inkább kisebb méretben. Nem törődnek az arányokkal és a hasonlósággal, a képzelet vezeti a kezüket (Nagy, 1905). Megállapíthatjuk, hogy noha Götze és Nagy László eltérő indíttatásból tanulmányozták a gyermekrajzokat, hasonló gondolatokat fogalmaztak meg a gyermekrajz sajátosságairól, és mindketten hangsúlyozták az ösztönszerű rajz kitüntetett szerepét az oktatásban.

A gyermektanulmányi irány a hazai óvodáztatás területén a fröbeli előremutató helyett már az ösztönszerű foglalkoztatást helyezte előtérbe. 1913-ban, az Első Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszus és Kiállításon külön csoportja volt az óvodai területnek, ahol a munkaszerű foglalkozások anyagai és rajzok is bemutatásra kerültek. A kongresszus naplójában Ballai Károly, a gyermektanulmányi mozgalom egyik jelentős teoretikusa írt tanulmányt az óvodáskorú gyermekek kiállított munkáiról. Több helyen kihangsúlyozta, hogy a Fröbel-féle díszmunkák ideje lejárt, az alkotások nagy része szabadon, ösztönszerűen készült. Megtalálhatóak voltak itt a Fröbel-elemekből épített várak, számtalan, magyaros alapanyagból készített munka és az ösztönszerű rajzok is, melyek készítői 2 és fél – 6 éves korú gyermekek voltak. Ezek a rajzok azonban nem hálóra vagy pontozott papírra készült fejlesztőgyakorlatok voltak, hanem a kisgyermek ákombákomjai és az élményeket és meséket ábrázoló alkotások

tarka sokfélesége. Ha a gyermekeknek előre is mutattak valamit, nem voltak rászorítva, hogy pontosan utánozzák azt, és a munkát mindig megelőzte a mese és a társalgás, ami aztán a témát megadta (Répay és Ballai, 1913).

Az óvodai rajz a dualizmus kori módszertani könyvekben

Vizsgálatunkhoz elsődleges forrásokként olyan, magyar nyelvű óvodai módszertani, kézi- és vezérkönyveket választottunk, amelyek 1867 és 1918 között íródtak, és komplex módon tárgyalták az óvodai foglalkoztatás mindegyik területét. Jellemzően az elméleti tudásközvetítés mellett túlnyomórészt a gyakorlati megvalósításra helyezték a hangsúlyt. Szerzőik – elismert óvodaügyi szakemberekként – írásaikban visszatükrözték a kor pedagógiai törekvéseit, a legújabb szakmai áramlatokat, az óvodai szakmával szemben támasztott követelményeket, ugyanakkor saját véleményük, szakmai tudásuk is megmutatkozott e művekben. A vizsgálatba beemelt könyvek legtöbb esetben az óvónőképzésben tankönyvként is szolgáltak, szerzőik rendszeresen publikáltak pedagógiai folyóiratokban, egymással is kapcsolatban voltak. A korabeli módszertani óvodai tankönyvek vizsgálatához részben a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar könyvtári állományát használtuk, amelyben régi kiadású példányok is rendelkezésre állnak. Mintánk nem teljes körű, de az adott korszakot viszonylag jól lefedi. A kiválasztott módszertani könyvek, vezérkönyvek, illetve kézikönyvek listája:

- Szabó Endre (1874): *Neveléstan. Vezérfonal a kis gyermekek nevelésére. Fröbel Frigyes elvei nyomán*. Kolozsvár: „Gyermekkert Társulat”.
- Szerdahelyi Adolf (1891): *A kisedednevelés és módszertan kézikönyve. Óvóképző-intézetek szülők és gyermekmenedékházak számára*. Budapest: Révai testvérek.
- Láng Mihály és Molnár Mária (1893): *A kisedednevelés módszertana*. Eperjes: Révai Samu Könyvkereskedése.
- Peres Sándor (1893): *Kisedednevelés és módszertan*. Budapest: Singer és Wolfner.
- Dömötör Géza (1894): *A kisedednevelés- és módszertan gyakorlati kézikönyve*. Budapest: Lampel Róbert.
- Peres Sándor, Stepanko Albert, Halász Sarolta, Hankovitsné Fábián Irma, özv. Székely Gáborné (1908): *Magyar Kisededóvó. A kiseded összes foglalkozásainak gyűjteménye és vezérkönyve*. Budapest: Lampel R. Könyvkereskedése.
- Exner Leó (1916): *Gyermekfoglalkoztató*. Hódmezővásárhely: Magánkiadás.

Általános információk a könyvekről³

Szabó Endre (1874): *Neveléstan. Vezérfonal a kis gyermekek nevelésére. Fröbel Frigyes elvei nyomán*. Kolozsvár: „Gyermekkert Társulat”.

A könyvet a kolozsvári Gyermekkert Egyesület adta ki 1874-ben, melynek Szász Domokos református püspök volt az elnöke. Szász Domokos, Szabó Endréhez hasonlóan, a Fröbel-pedagógia elkötelezett híve volt, az előszót is ő írta a könyvhöz. Szabó Endre ekkortájt a Fröbel Intézet igazgatója volt, amelyhez nemcsak az 1873-ban alapított Fröbel-gyermekkert tartozott, hanem elemi iskola, polgári leányiskola, óvónő- és tanítónőképző-intézet is (U, 1899). Szabó Endre ekkor már számos könyvet megjelentetett Fröbel szellemében, köztük olyat is, amely a Fröbel-féle foglalkoztatóeszközök használatához nyújtott ábrákkal illusztrált útmutatót, ez a könyv azonban nem tartalmaz ábrákat.

Szerdahelyi Adolf (1891): *A kisedednevelés és módszertan kézikönyve. Óvóképző-intézetek szülők és gyermekmenedékházak számára*. Budapest: Révai testvérek.

Szerdahelyi Adolf Szabó Endre után, 1871–1880-ig volt az Országos Óvóképezde igazgatója. Az első kiadás 1882-ben jelent meg. A vizsgált könyv a második, átdolgozott kiadás, amely hangsúlyozottan az 1891-es évi kisededóvási törvény figyelembevételével készült. Tartalma az óvóképző hallgatóinak szánt tananyag is egyben, amely elméleti és gyakorlati tudnivalókat tartalmaz. A szerző már az előszóban fontosnak tartotta hangsúlyozni, hogy a német szellemű iránnyal szemben a „*magyar faj természetének megfelelő gyakorlatias irányt*” szeretné követni, vagyis a Fröbel-rendszer egyes, nem megfelelőnek ítélt elemeit elhagyta. A könyv ábrákat nem tartalmaz, a végén a háromoldalas függelék Comenius és Pestalozzi pedagógiai munkásságát ismerteti.

Láng Mihály és Molnár Mária (1893): *A kisedednevelés módszertana*. Eperjes: Révai Samu Könyvkereskedése.

Láng Mihály az Eperjesi Állami Kisededóvóképző Intézet igazgatója, szerzőtársa, Molnár Mária pedig az intézet óvodájának óvónője, mindketten a nemzeti irányt képviselték munkásságukban. A könyv az óvóképzős hallgatók 2. osztálya számára tananyagul is szolgált. Elméleti és gyakorlati fejezetrészekre tagolódik, melyek közül a gyakorlati rész a hosszabb. A könyv ábrákat nem tartalmaz, a végén négy darab, heti foglalkozási tervezet található.

Peres Sándor (1893): *Kisedednevelés és módszertan*. Budapest: Singer és Wolfner.

Peres Sándor 1892-től 1894-ig a hódmezővásárhelyi, utána a fővárosi Fröbel Nőegylet óvónőképző intézetének igazgatója volt, majd 1895-től a *Kisedednevelés* című folyóirat szerkesztője. A vizsgált könyv az első osztályos óvónőképző-intézetek hallgatói

3 A szerzőkkel kapcsolatos életrajzi adatok a vizsgált könyvekből és a *Kisedednevelés* című folyóirat különböző cikkeiből származnak.

sámára, a miniszteri tanterv anyagát követve készült. A könyv nem tartalmaz ábrákat, végén a magyar kisededóvás jeles személyeinek rövid életrajzait közli.

Dömötör Géza (1894): *A kisedednevelés- és módszertan gyakorlati kézikönyve*. Budapest: Lampel Róbert.

Dömötör Géza, Szerdahelyi Adolf utódként, az Országos Kisededóví Egyesület Óvónőképző Intézetének igazgatója volt, emellett többek között 15 évig szerkesztette a *Kisedednevelés* című folyóiratot. A Fröbel-módszer támogatójaként gazdag irodalmi munkásságot fejtett ki, a kisededóvási törvény előkészítésében is szerepet vállalt. A vizsgált könyv az óvónőképző második osztályának tananyaga, amely II. kötetként jelzett. 14 ábrát és egy darab heti foglalkozástervet tartalmaz.

Peres Sándor, Stepanko Albert, Halász Sarolta, Hankovitsné Fábián Irma, özv. Székely Gáborné (1908): *Magyar Kisededóví. A kiseded összes foglalkozásainak gyűjteménye és vezérkönyve*. Budapest: Lampel R. Könyvkereskedése.

A vizsgált könyv a második, bővített kiadása az először 1895-ben megjelent kiadványnak. Az előszóiban a szerkesztők köszönetet fogalmaztak meg többek között Láng Mihálynak és Exner Leónak is, akik a könyv elkészültében közreműködtek. A könyv a szövegben néhány illusztrációt, egy heti órarendet és számos kottát, a végén 31 oldalnyi, alaki munkákhoz kapcsolódó ábrát tartalmaz.

Exner Leó (1916): *Gyermekefoglalkoztató*. Hódmezővásárhely: Magánkiadás.

Exner Leó 1892-ben, Peres Sándor igazgatása mellett kezdte meg a hódmezővásárhelyi óvónőképző intézetben tanári pályafutását, és nyugalmazásáig hű maradt munkahelyéhez. A vizsgált könyv a második, javított kiadás, amely a szerző szerint az elsőtől nem sokkal tér el, mégis ez a kiadás az, amely az *Óvodai gyakorlatok* tantárgy tankönyvéül engedélyre lett felterjesztve. Számos kottát és még 31 oldalnyi, alaki foglalkozáshoz kapcsolódó ábrát tartalmaz. A könyv szerkezete eltér az előzőkben vizsgáltakétól, elméleti részt nem tartalmaz, elől általános foglalkoztatási tervek találhatók, majd hónapra és azon belül minden hétre lebontva olvashatóak a foglalkozások részletes anyagai. Tulajdonképpen egy év foglalkozási tervezetét alkotta meg a szerző.

1. táblázat: A módszertani könyvek alkotó tartalmainak oldalszámai⁴

	Könyv terjedelme/ munkaszerű foglalkozásokról szóló oldalak száma/rajzról szóló oldalak száma
Szabó E. (1874)	112/7/0,5
Szerdahelyi A. (1891)	198/15/3 sor
Láng M. és Molnár M. (1893)	270/18/0,33
Dömötör G. (1894)	152/27,5/1
Peres S. (1893)	142/12/3 sor
Peres S. és mtsai. (1908)	331/27/2
Exner L. (1916)	464/22/1,5

2. táblázat: A módszertani könyvek munkaszerű foglalkozásainak jellemzői⁵

	A munkaszerű foglalkozások céljai, jellemzői
Szabó E. (1874)	Foglalma: alkotófoglalkozás maradandó eredménnyel. Fejleszti a tehetséget, gondolkodást, erkölcsöt, szépérzékét. A fejlettséghez igazodik. Tervszerűen végrehajtott, de nem gépies, az utánzás után az önálló alkotást is megengedi. Csak a szabályok következetes alkalmazásával hozható létre szép munka. Fröbel foglalkoztatóeszközeit és módszereit használja.
Szerdahelyi A. (1891)	Egyik legfontosabb nevelési eszköz. Alakító foglalkozásokból (szép alkotások-fantázia és kedély fejlesztésére) és munkákból (hasznos alkotások-maradandó tárgyakat hoznak létre) állnak. Feladatai: a cselekvés-vágy kielégítése, tehetségápolás, a szépérzék és gondolkodás fejlesztése. Vezénnyel történő utánzás után a szabad alakítás következhet. Arányosságra törekszik. Mindegyik munkanem összeköthető a számolással. Fröbel foglalkoztatóeszközeit és módszereit használja.
Láng M. és Molnár M. (1893)	A munkára nevelés eszköze játék formájában. (Munkára munkával nevelünk.) Fejleszti a kézügyességet, a szépérzékét. Értelemgyakorlatokkal nem javasolt összekötni. A vezénnyel kevesebb, a szabad gyakorlatokban megmutatkoznak a lelki élet sajátosságai és az egyéni sajátosságok. Figyelembe veszi a gyermek kedvét. Megállapítja, hogy a gyermek az emberi alak ábrázolásában leli örömét. Fröbel foglalkoztatóeszközeit is változtatásokkal használja.

⁴ Saját készítés⁵ Saját készítés

	A munkaszerű foglalkozások céljai, jellemzői
Dömötör G. (1894)	Alaki munkáknak is hívják, mert az alakítás gyakorlására szolgál. Fröbel középpontba helyezte, de a mai óvoda hátrébb sorolja, a játék van a középpontban. Ügyesít, hat a kedélyre, munkaszeretetre nevel, fejleszti a széppérezket, a gondolkodást. A geometriai idomok készítését kerüli, figyel a gyermek kedvére, örömeire, a feladat érdekességére. A fokozatosságot nem Fröbel szempontjai, hanem a testi-lelki fejlettség határozza meg. Magyaros alapanyagokat és foglalkozásokat preferál, de Fröbel foglalkoztatóeszközeit is használja.
Peres S. (1893)	Az alaki foglalkozás játék és munka is lehet. A játékszerű foglalkozás szép és kellemes, eredménye újra alakítható, mint például a rajz. A munkaszerű foglalkozás hasznos, eredménye maradandó. Feladatai: a cselekvési ösztön kielégítése, közösségépítés, a széppérezés és értelem fejlesztése (számolásgyakorlással összekötve), tehetséggondozás. Vezénylettel, majd szabad alakítással történik, az arányosságra ügyelve. Inkább természeti tárgyak utánzása javasolt. Fröbel foglalkoztatóeszközeit használja.
Peres S. és mtsai. (1908)	Nemzeti nevelési elvek szellemében történik. A vezényletet kerüli, de előmutatást és szabad alakítást is használ (a hibák javításával). Fröbel foglalkoztatóeszközeit alkalmazza, és magyaros alapanyagokat használ, 31 oldalnyi rajzolt mintát ad a foglalkozásokhoz.
Exner L. (1916)	A többi foglalkozási nemi összhangolva történik. Fejleszti a kézügyességet, fantáziát, a gyermek értelmi és érzelmi világát. Fröbel foglalkoztatási eszközeinek egy részét mellőzi, más részeit használja. Sok magyaros alapanyagot használ, szempont az olcsóság és a nemzeti szellemű nevelés egyaránt. A munkanemeket nem tárgyalja külön, foglalkoztatási tervekben kínál konkrét feladatokat.

3. táblázat: A módszertani könyvek rajzos tartalmainak jellemzői⁶

	A rajz célja	A rajz jellemzői
Szabó E. (1874)	Fröbel fokozatok szerint felépített foglalkoztatási rendszerében a tömör testektől a sík-, majd a vonalszerű testeken át a nem tapintható testekig vezeti el a gyermeket.	Először vonalazott, majd pontozott papírral történik, később a pontozat ritkul, majd elmarad. Itt is a fokozatosság érvényesül.
Szerdahelyi A. (1891)	–	A rajzot külön nem tárgyalja. Megemlíti a szabadkézi rajz kifejezést.

⁶ Saját készítés

	A rajz célja	A rajz jellemzői
Láng M. és Molnár M. (1893)	–	Kezdetben vonalzó mentén vonalak rajzolása, majd geometriai elemek körülrajzolása történik. Később pálcikakirakás alakjainak lerajzolása, és utoljára vezénylet mellett, hálózott palatáblán, számolással egybekötve gyakorolnak a gyerekek.
Dömötör G. (1894)	A gyermek vágyik a rajzolásra, amit ápolni kell, hogy az számára „képzővé váljék”. A játékszerű foglalkozásokhoz tartozik, amelyek szépek és kellemesek.	A rajzgyakorlat a hálórajzzal kezdődik palatáblán, vezénylet mellett, majd különböző vonalak és egyszerű utánzati idomok következnek. A rajz a gyermek utánzási és átalakítási ösztönét elégíti ki. A szabadkézi rajz ügyes vezetés mellett, előrajzolás után történik.
Peres S. (1893)	–	A rajzot külön nem tárgyalja. Megemlíti az eszközök között a hálós és hálótlan kis táblákat, a fehér papirost és a puha ceruzát.
Peres S. és mtsai. (1908)	A helyes látásra és a látvány helyes visszaadására tanít, alakítja az ízlést és az esztétikai érzéket. Nevelő hatású, örömforrás, fejleszt a gondolkodást, az emlékezetet és a fantáziát. A természet megismerésével is összekapcsolható.	Mellőzi a palatáblát és a palaveszszőt, helyette papírt és ceruzát használ. Ösztönyszerű, képzeleti és természet utáni rajzok készülnek, de szükségesek a kézügyesítő gyakorlatok is.
Exner L. (1916)	–	Előmutatás után, pálcikával, ujjal, homokba, palatáblára vagy papírra történik, segítséggel összekötött vezetés mellett.

Az összehasonlítás során jól látható, hogy Fröbel hatása az összes módszertani könyvben jelentős, foglalkoztatási eszközei és módszerei a sok kritika ellenére sem koptak ki az óvodai gyakorlatból a tárgyalt időszakban.

Szabó Endre a Fröbel-módszer hazai népszerűsítésében döntő szerepet vállalt, és ehhez a szerephez híven 1874-ben is arra vállalkozott, hogy annak szempontjai és törvényei szerint mutassa be a munkaszerű foglalkozásokat és a rajzot is. Szabályszerűen, vezénylet mellett készültek a főként geometriai elemekből álló munkák és rajzok.

Szűk 20 évvel később Szerdahelyi Adolf tulajdonképpen főként szintén ezt a vonalat követte, noha könyvének előszavában már saját maga is megfogalmazta, hogy egy másfajta irányt követne az óvodai nevelésben. Könyvében a vezénylés, az utánzás utáni alakítás, az alakító foglalkozások számolással való kombinálása az értelem fejlesztésének előtérbe helyezésével megmaradtak, de már megjelent egy új szempont: a kedély. A rajz szinte semmilyen teret nem kapott a könyvében, a „szabadkézrajz” csak egyetlen említés erejéig olvasható egy felsorolás során. Megtévesztően hathat, ezért érdemes tisztázni, hogy ez abban az időben azt jelentette, hogy a gyermek ugyan nem hálós papíron rajzolt, de mindenképpen előmutatás után készített egyszerűbb vonalas ábrát vagy motívumot. A kisdédóvási törvény kiadása évében járunk, amikor pontosan rögzítették a munkaszerű foglalkozások eszközeit és módszereit, és ez idő tájt mindegyik módszertani könyv nagyban igazodott ehhez, több közülük a törvényből kiragadott részek ismertetésével kezdődött. Annak ellenére, hogy a munkaszerű foglalkozások Fröbel módszere szerint történtek, már az 1890-es években is megfigyelhető néhány olyan elem a munkaszerű foglalkozásokban, amelyek a reformpedagógia megváltozott koncepcióit vetítették előre.

Láng Mihály és Molnár Mária könyvében jelentős rész foglalkozik a munkára nevelés fontosságával, ami tulajdonképpen Fröbeltől sem idegen, sőt, a szakirodalom a munkaiskola úttörőjeként tartja őt számon. Láng Mihály évekkel később írta meg *A munkaszeretetre való nevelés módja* című munkáját, amelyben bővebben fejtette ki véleményét a gyermek ösztönszerű kézi munkáiról. Részletekben azonban már itt is megjelentek a reformpedagógia egyes elemei, mint például a gyermek személyiségének, egyéniségének és preferenciáinak a figyelembe vétele. Egy rövid rész kapcsán szembötlők az a megfigyelése is, ami majd a rajzkiállítások és rajzreformok kapcsán került később igazán előtérbe, miszerint a gyermek az alkotó- és ábrázolótevékenységei során az emberalakot kedveli a legjobban. Láng és Molnár a nemzeti irányt képviselték, ezért Fröbel eszközei közül eltávolítottak néhány nehézkesnek ítélt munkanemet és eszközt. A rajz terén viszont ezek a reformpedagógia-csírák nem voltak érzékelhetőek, az emberalakos ábrázolás valószínűleg inkább a mintázást érinthette, mert a könyvükben csak a precíz geometrikus rajz elemeiről lehetett olvasni.

A *Kisdédónevelés* című folyóiratban ezekben az években élénk vita bontakozott ki Láng Mihály, aki a nemzeti-haladóbb irányt képviselte, és Dömötör Géza között, aki közelebb állt a Fröbel-módszerhez. Dömötör Géza módszertani könyvében is leginkább ezt tapasztaltuk, ami a munkaszerű foglalkozások és a rajz tekintetében is a „rég” iskolához igazodott inkább.

Peres Sándor két módszertani könyve között 15 év telt el, mindkettő bekerült a vizsgálatba. A magyar iskola képviselőjeként jól felismerhető az a törekvése, hogy a foglalkozások nemzeti jegyeket kapjanak, így a magyaros alapanyagok mindkét módszertani könyvben hangsúlyosak. Az 1893-ban megjelent könyvében a legfigyelemreméltóbb megállapítása már a gyermektanulmányi irányt vetítette előre, miszerint a fokozatosságot nem Fröbel eszközeinek megismertetése kapcsán kell alkalmazni,

hanem a gyermek testi-lelki fejlettsége okán. A rajz ebben a kiadványban nem kapott teret, annál inkább az 1908-ban kiadott könyvében. A korábbi módszertani könyvekhez képest oldalszámban is jóval bővebb a *Magyar Kisdedóvó*, a munkaszerű foglalkozásokról és a rajzról is több szó esett. A rajz szempontjából a vizsgált könyvek között a leghaladóbb irányt képviselte, amiben jól felismerhetőek voltak a reformpedagógiai elemek, a gyermektanulmány(ozás) és a rajzreformok hatásai is. Itt érezhetően felértékelődött a rajz szerepe, hiszen már annak céljának meghatározásánál is sokféle szempontot találtunk, olyanokat is, amelyekkel még egyik könyv sem foglalkozott a rajzolás kapcsán. Megjelent az ösztönszerű rajz kifejezése, azzal összefüggésben pedig a fantázia és az érzelmek fontossága. Ugyanakkor azonban a kézügyesítő gyakorlatok is megmaradtak, és Fröbel eszközeinek egy része is képviselte magát a magyar, nemzeti alapanyagok mellett.

Exner Leó *Gyermekfoglalkoztatója* az első világháború történései közepette született. Szerkezete különbözött az addig megjelent módszertani könyvektől, ami nehezítette az összehasonlítást. A szerző nem fejezetekre bontva tárgyalta a foglalkozási nemeket, hanem foglalkozási tervezetekbe foglalta őket röviden, és a munkaszerű foglalkozásokhoz még 31 oldalnyi ábrát is mellékelte. Haladó megközelítésre vallott a foglalkozási nemek témáinak összehangoltsága, amelyek a tervezetekben könnyen követhetően jelentek meg. A munkafoglalkozások anyagainak összeállítása során jól megfigyelhető szempont volt nemcsak a magyaros jelleg, hanem a könnyű hozzáférhetőség és az olcsóság is. A munkafoglalkozások és a rajz minden esetben helyet kapott a foglalkozásokban, mégis feltűnt, hogy ösztönös alkotásról nem volt szó, a gyermekek előmutatás után dolgoztak. Joggal merülhet fel a kérdés, hogy mi történt Peres és szerzőtársai *Magyar Kisdedóvó*-ja után 8 évvel, miért nem a fantáziának és az ösztönös alkotásnak teret adó irány folytatódott ebben a könyvben az alkotó foglalkozások terén. Erre a kérdésre a könyvben a *Munka* és a *Befejező* című fejezet adott választ. Exner Leó az akkori óvodai gyakorlatban nehezen megvalósíthatónak tartotta a pedagógiai reformok egy részét egyrészt anyagi, eszköz-, idő- és munkaerőhiány miatt, másrészt a reformok egyes meghatározó elemeivel sem értett egyet. Úgy gondolta, hogy a „becézgető iskolák” nem tanítanak alkalmazkodni, beilleszkedni, együttérezni és engedelmessé válni. Az egyént, az ÉN-t fokozottan szem előtt tartó nevelés a háború árnyékában inkább veszélyesnek és nemkívánatosnak tűnt számára. Azt vallotta, hogy a tehetséggondozásra az óvodában még nincsen nagy szükség, és az egyéni nevelés inkább a család feladata. Az óvoda a tömegnevelés színtere, ahol a drága külsőségekben gazdag intézetek sem tudnak olyan játékot kínálni, amely versenyezhetne a kortársak társaságával. Mindez válasz lehet a háború okozta sokféle nehézségre is, és megmagyarázhatja azt is, miért az utánzás és a mintakövetés volt ismét a meghatározó elem a rajzolásban ebben a könyvben.

Összegzés

A vizsgált módszertani könyvekben jól követhetően jelentek meg a kor pedagógiai törekvései, amelyek láthatóan szerényebben és lassabban tudtak tért hódítani és beépülni az óvodai gyakorlatba.

A dualizmus korában Fröbel módszerei markánsan jelen voltak az óvodai gyakorlatban, de megjelentek a nemzeti törekvések elemei, a kisdédóvási törvény követelményei és a reformpedagógiai törekvések, a művészeti nevelés és a munkaiskola hatásai is. Nem lehet elhanyagolni a háború okozta nehézségeket sem, a szegénységet, a túlszűfolt óvodák problémáihoz való alkalmazkodást, mert ezek szintén jelentősen befolyásolták az óvodai gyakorlatot.

A kutatás további részében szükségesnek tartjuk a kifejezetten a munkaszerű foglalkozásokkal és a rajzzal foglalkozó óvodai módszertani könyvek vizsgálatát, melyek még árnyaltabbá tehetik a kor pedagógiai törekvéseinek az óvodai rajzra kifejtett hatásainak képét.

Irodalom

- Ballai Károly (1916): Emlékezzünk régen történt dolgokról. *Kisdédnevelés*. **45.** 15. sz. 418–420. https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdédnevelés_1916/?query=wargha+istv%C3%A1n+m%C5%B1%C3%BCgyess%C3%A9g&pg=445&layout=s (2025.02.13.)
- Bilibok Péterné, Sebestyén Istvánné és Zibolen Endre (1984): *Első óvodáink életéből*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Götze Carl (1898): *Das Kind als Künstler. Ausstellung von freier Kinderzeichnungen in der Kunsthalle zu Hamburg*. Boysen & Maasch.
- Joó Julianna (2014): A német művészetpedagógia története 1900–1980 között. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*. **2.** 4. sz. 79–91.
- Kárpáti Andrea (1993): Elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajztanításban a kezdetektől a hetvenes évekig. *Magyar Pedagógia*, **93.** 1–2. sz. 19–35.
- Kenyeres Elemér (1925a): Fröbel gyermekismerete. A kisgyermekkor. *Kisdédnevelés*. **50.** 3. sz. 67–85. https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdédnevelés_1925/?query=fr%C3%B6bel+rajz+kenyeres&pg=66&layout=s (2025.02.06.)
- Kenyeres Elemér (1925b): Fröbel gyermekismerete. *Kisdédnevelés*. **50.** 4. sz. 99–107. https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdédnevelés_1925/?query=fr%C3%B6bel+rajz++embernevel%C3%A9s&pg=98&layout=s (2025.02.06.)
- Kövér Sándorné (1993): *Az értelmi nevelés története óvodáinkban 1828–1975 között*. Szerzői kiadás, Hajdúböszörmény.
- Nagy László (1905): *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából*. Singer és Wolfner könyvkereskedése, Budapest.

- Nagy László (1906): Gyermekművészeti kiállítás. *Népművelés*, 1. 1–6. sz. 96–102. <https://digitalia.lib.pte.hu/hu/barczy-istvan-wesely-odon-nepmiveles-i-kotet-bp-franklin-1906-5390#page/104/mode/1up> (2025.02.06.)
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005): A gyerekekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*, 14. 4. sz. 703–714.
- Répay Dániel és Ballai Károly (1913): *Az Első Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszus naplója s a vele kapcsolatos kiállítás leírása*. Fritz Ármin Könyvnyomdája, Budapest.
- Sztrinkóné Nagy Irén (2009): *Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda. A kisgyermekkor neveléstörténete*. Didakt Kft., Debrecen.
- U. (1899): Szász Domokos 1838–1899. *Kisdiednevelés*, 28. 3. sz. 57–59. https://adt.arcanum.com/hu/view/Kisdiednevelés_1899/?query=sz%C3%A1sz+domokos&pg=56&layout=s (2025.02.06.)
- Vág Ottó (1965): Az óvodai munkára nevelés történelmi előzményei. In: Bakonyiné Vincze Á. (szerk.): *Tanulmányok az óvodai munkára nevelés köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 15–46.
- Vág Ottó (1979): *Óvoda és óvodapedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.

A szülői szeretet típusai – a szeretetnyelv – és annak hatása a szülő-gyermek kapcsolatra

Turcsányi Enikő

eniko.turcsanyi@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Jelen tanulmány három részből épül fel. Az első és a második részben az elvégzett kérdőíves kutatás elméleti alapjait mutatjuk be. Konkrétan az első részben a szülő-gyermek kapcsolat legfontosabb elemének, a kötődésnek a főbb jellemzőit ismertetjük. Ennek során bemutatjuk a kötődés kialakulásának folyamatát, illetve külön foglalkozunk az organizált és a dezorganizált kötődési formákkal. A második részben a Gary Chapman által kidolgozott öt szeretetnyelv (testi érintés, elismerő szavak, minőségi idő, ajándékozás és szívességek) jellemzőit és működését vázoljuk fel. Ennek során kitérünk a különböző szeretetnyelvek felnőttkorra kifejtett hatására. Rámutatunk arra, hogy a szülői mintázatok az esetek elsöprő többségében erőteljesen megjelennek (azaz tovább élnek) akkor, amikor az egykori gyermek maga is szülővé válik. Ezen elméleti megalapozás után tanulmányunk harmadik részében ismertetjük a szeretetnyelvre vonatkozó kérdőíves kutatásunk¹ paramétereit (a kérdéssor összeállításának logikáját, a kitöltők számát stb.), illetve részletesen elemezzük annak eredményeit.

Kulcsszavak: szeretetnyelv, kötődés, szülő-gyermek kapcsolat



A szülő-gyermek kapcsolat kialakulásának kezdetei

Az emberi élet fejlődése már a kezdetektől fogva egy emberi kapcsolati térbe ágyazódik be, a szülő-gyermek kapcsolat már a születéstől létfontosságúvá válik (Neumann, 2018; Balogh, 2008). Egy újszülött csecsemő nem képes saját magát ellátni, vannak bizonyos szükségletei, amelyeket csak a szülei tudnak kielégíteni. Ezt a kapcsolatot több tényező is befolyásolhatja. Némelyik vizsgálat azt mutatta, hogy a kiváltó ok az újszülött külsője, tehát a nagy szem, a kiemelkedő homlok, a testhez képes nagy fej, kerek arc stb. (Fullard és Rieling, 1976). A másik befolyásoló ok a szülők hiedelmeiből, elvárásaiból adódik (Rubin Provezano és Luria, 1974).

A babák már az anyaméhben is képesek bizonyos dolgokat érzékelni, mint például fény, hangok, érzések. Nagyon erősen hat a gyermekre már az is, hogy mennyire várják őt a szülők. Ez a születés után ugyanúgy fennáll. A legkorábbi hónapokban igénylik a babák a szoros kapcsolatot. Ahhoz, hogy a gyermek biztonságosan kötődjön, fontos,

1 A kérdőívet Kócsó Petra III. évfolyamos óvodapedagógus hallgató vette fel.

hogy az édesanya készen álljon a szükségletei kielégítésére (Belső, 2017). A csecsemő érzi, ha szeretet és nyugodt légkör veszi őt körül. Ennek az ellenkezőjét is képes azonban megérezni, ami viszont negatív hatással van fejlődésére (Hidas, Suhai, Ranschburg, Pál, Raffai, Rozsnyai és Vekerdy, 2008). Ezt Harry Harlow rhesus majmokkal végzett kísérlete is bizonyította. A majmokat leválasztották édesanyjukról, és egy-egy műanyát kaptak. Az egyik műanya csak egy drótból készített majom volt, „akitől” a táplálékot kapták, a másik pedig egy szőrös báb, amely viszont nem szolgáltat táplálékkal. Annak ellenére, hogy a táplálékot csak a drótanya szolgáltatta, a majmok sokkal több időt töltöttek a „szőryanán” (Fischer, 2013).

A születés utáni időszak kulcsfontosságú a kötődés kialakulásában. Az anya és gyermeke összecsiszolidását azonban több tényező is megnehezítheti. Egyrészt, ha orvosi okok (pl. komplikált szülés, az anya mentális betegsége) nem teszik lehetővé az egymáshoz kapcsolódást (Carey, 2019), másrészt, ha a szülő nem tudja értelmezni gyermeke jelzését, sírását (Belső, 2017), ezáltal nem tudja kielégíteni az igényeit.

Az édesapáknak ilyenkor nagyobb teher nehezedik a vállukra, amelyek közül a legfontosabb az édesanya támogatása, főképpen érzelmi téren (Belső, 2017).

Számos kutatás igazolja, hogy a korai szülő-gyermek kapcsolat igen meghatározó egy ember életében. Ha a gyermek egészséges fejlődését vesszük figyelembe, akkor ennek a szabályos, normális, kiegyensúlyozott működéséhez egy egészséges, szeretetteljes szülő-gyermek kapcsolatra van szüksége (Eigner, 2022).

A gondozói bánásmódok és a kötődés kialakulása

A gondozói bánásmódok is nagy szerepet játszanak a kötődés, az egészséges szülő-gyermek kapcsolat kialakulásában, fejlődésében. Ha egy szülő támogató, elfogadó, segítőkész, nyugodt, védelmező, azaz kielégíti gyermeke szükségleteit, figyel rá, akkor ez nagy eséllyel vezet egy ideális kapcsolathoz. Viszont, ha a szülő elutasító, figyelmen kívül hagyja gyermeke érzelmeit, szükségleteit, akkor az negatív hatással lesz a kapcsolataikra és a gyermek személyiségére. Ebből a negatív helyzetből a gyermek azt tanulja meg, hogy kizárólag saját magára számíthat, senki nem fog vigaszt nyújtani neki. Az elutasítások által önértékelése is súlyos csorbát szenvedhet. Nem fogja magát szerethetőnek, értékesnek, fontosnak gondolni, ami kihat érzelmi állapotára és társas kapcsolataira. Nehezebben alakít ki kapcsolatokat, nehezebben bíz meg az emberekben.

Az ily módon létrejövő atipikus kötődéseket leginkább azoknál a szülőknél figyelték meg, akik saját gyerekkorukból szintén ezt hozták magukkal, továbbadva a következő generációnak.

A kötődés kialakulásának folyamata időben az alábbi módon történik, illetve az alábbiak jellemzik (Turcsányi, 2020):

1. Kötődést megelőző szakasz (6 hetes korig): Itt még jól kezelik, ha gondozójuk elmegy, nem keserednek el, szoros kapcsolatban állnak vele.

2. A kötődés megkezdése (a 6. héttől kb. 6-8 hónapos korig): Másként reagálnak az idegenekre, jobban húznak gondozójuk felé.
3. A tiszta kötődés (6-8 hónapos kortól 18-24 hónapos korig): Nem kezelik jól a szeparációt, szorongás, düh léphet fel.
4. A kölcsönös kapcsolatok szakasza (18-24 hónapos korig): A kölcsönös kapcsolat nyújt biztonságot a gyermeknek, tudja, hogy gondozója vissza fog jönni.

A jól működő kötődés szemmel látható jelei a gyermekeken az alábbiak: a) Próbálnak minél inkább a szülő/gondviselő közelében maradni. b) Nyugtalanság lép fel, ha a szülő/gondviselő távozik. c) Nagy a boldogság, amikor viszontlátják a szülőt/gondviselőt. d) Cselekedeteiket akkor is a másik személy felé irányítják, ha az éppen nincs jelen.

Organizált kötődés és dezorganizált kötődés

A szakirodalom a kötődést két nagyobb kategóriába sorolja: a) organizált kötődés, b) dezorganizált kötődés.

Az organizált kategóriába három típus tartozik (*Chapman és Philo, 2021*). Az első a biztonságos kötődés. Erre jellemző, hogy a gyermekek sírásba kezdenek, heves érzelmek törnek elő belőlük, amikor édesanyjuk magukra hagyja őket, és amikor az anya visszatér, akkor hozzábújnak, és nem eresztik el. Ez a szoros ölekezés addig áll fenn, míg meg nem nyugodnak. Ez normális esetben nem igényel hosszú időt. A gyermekek tudják, hogy édesanyjuk pozitívan és érzékenyen reagál a szükségleteikre, mivel eddig is ezt tapasztalták tőle.

A második a bizonytalan-elkerülő kötődési típus. Az ilyen kötődéssel rendelkező gyermekeket elsősre talán teljesen nyugodtnak gondolnánk, mivel nem érinti őket rosszul, ha az édesanya magukra hagyja őket, és a visszatérte sem vált ki bármilyen más reakciót a gyermekekben. Továbbra is folytatják azt a tevékenységet, amit addig is végeztek. Kívülről nem látszik a gyermekeken semmilyen változás, azonban a stresszhormon és a pulzusszám megnövekedése igazolja, hogy negatívan élik meg édesanyjuk távozását. Ez azért nem látszik a viselkedésükön, mert az eddigi tapasztalataik alapján reagálnak. A háttérben az állhat, hogy az édesanya csak részlegesen reagál szükségleteikre, gyakran elutasító, és túl sok önállóságot vár el.

A harmadik kötődési típus a bizonytalan-ellenálló. Ennél a stílusnál az édesanya távozása (amikor magára hagyja a gyereket) nem okoz a gyermek számára látható problémát, viszont amikor az anya visszatér, a gyermek dühöt tanúsít iránta. Akár ütésre, rugdosásra, hisztirohamokra is sor kerülhet. Ennél a stílusnál az anyára jellemző, hogy ingadozóan állt gyermeke szükségleteihez, kiszámíthatatlan volt számára. Sajnos ez nem az önállóságot és az autonómiát erősíti, hanem a függőség érzését.

Az organizált csoport három stílusának áttekintése után nézzük meg a másik nagy csoport, a dezorganizált jellemzőit. Ennél a csoportnál a szülő egyben a „veszély” és a „biztonság” forrása is a gyermek számára. Mivel a gyermek őt ismeri a legjobban, ezért kötődik hozzá, ha baj éri, tőle várja a segítséget. De az ilyen stílusú szülő nem foglalkozik a gyermek szükségleteivel, nem nyújt számára biztonságot, érzelmi stabilitást (Newton, 2019). Ebben a kapcsolatban egyik fél sem fogja igazán úgy érezni, hogy ők teljes mértékben szeretik egymást (Chapman és Campbell, 2015). Ez azt is jelenti, hogy a dezorganizált stílus káros a gyermekre.

A szülő és gyermeke közötti kötődés kialakulását befolyásolja az is, hogy a felek a szeretetüket hogyan tudják kimutatni egymás iránt (Chapman, 2002).

A szeretetnyelv fogalma és öt formája

A szeretetnyelv egy pár- és pszichoterápiai fogalom, amelyet Gary Chapman amerikai párkapcsolati szakértő, házassági tanácsadó, lelkész alkotott meg 1992-ben. Chapman szerint minden ember rendelkezik egyfajta „érzelmi tankkal”. Ezt a nevelők úgy tudják megtölteni, ha megpróbálnak minél inkább a gyermekük szeretetnyelvén beszélni. Ha a gyermek érzi, hogy szeretik, akkor a felnőtteknek is sokkal könnyebb a szülői kötelezettségeiket betölteni, legyen szó nevelésről vagy fegyelmezésről. Minden embernek van egy ilyen tankja, amely képes átsegíteni őt az élet nehezebb pillanatain. Viszont ez egy olyan tank, amelyet csak feltétel nélküli szeretettel lehetséges feltölteni (Chapman és Campbell, 2006). Chapman szerint az alábbi öt szeretetnyelven tudjuk szeretetünket kifejezni:

1. Testi érintés
2. Elismerő szavak
3. Minőségi idő
4. Ajándékozás
5. Szívesség

Nézzük meg ezeket részletesen: a testi érintés elsősorban a mindennapos helyzetekben fordul elő. Ilyen például a puszí. De a szülő akkor is megérintheti a gyermekét, amikor büszke rá, mert valamit nagyon jól csinált, vagy jó eredményt ért el az iskolában, ezért megfogja a vállát, megsimogatja a fejét, az arcát. Kutatások alapján azok a gyermekek, akiket gyakran ölelgetnek, puszigatnak, lelkileg sokkal egészségesebbek, mint azok, akiket nem.

A következő szeretetnyelv az elismerő szavak, amely igazából a szeretet szavakba öntését jelenti. Sokat lehet hallani azt a mondatot, hogy „a szavaknak ereje van”. Ez valóban igaz. A bátorító, becéző, dicsérő, szeretetteljes szavak nagyon jól tudják a gyermeket érzelmileg megerősíteni, éreztetni vele, hogy fontos a szülője számára. Mindemellett a gyermeket is motiválják arra, hogy kedvesen szóljon társaihoz, megtanulja, hogyan fejezze ki magát tapintatosan. Nemcsak a biztonságérzetének és önértékelésének jelent

feltöltődést, de a lelkét is erősen ösztönzik. Nagyon nagy hatást gyakorolnak a gyermek életére. Az ilyesfajta pozitív szavak képesek örökre megmaradni a gyermekben, ami felnőttkorára is hatással lesz. Csakhogy ennek a fordítottja is igaz: ha a gyermek elismerő, pozitív szavak helyett csak bántó, sértő, köztözködő szavakat kap, az negatív hatással lesz a lelki fejlődésére. Akik gyermekként lélektörő szavak áldozataivá válnak, azok felnőttkorra vagy teljesen érzelemmentessé, vagy túlságosan is érzékennyé változhatnak. Úgy érezhetik, hogy sosem fognak tudni senki elvárásainak megfelelni, és saját magukat is gyakran ostromozzák.

A harmadik szeretetnyelvtípus a minőségi idő. Ez a fogalom azt jelenti, hogy osztatlan figyelmet fordítunk egy vagy több személyre. Az újszülöttek bőségesen részesülnek ebben a figyelemben, az apa, a nagyszülők, az édesanya, mindenki kiveszi a részét a gyermekkel való törődésből, foglalkozásból. Viszont ahogy növekszik a gyermek, egyre nehezebbé válik a szülők számára, hogy minőségi időt töltsenek vele. Ha az anya korán visszaáll a munkába, akkor a legtöbb esetben bölcsődébe adják a gyermeket, vagy ha lehetséges, a nagyszülők vigyáznak rá. Az utóbbi valamivel jobbnak számít, de a gyermek egyik helyzetben sem a szülőkkel tölti el a minőségi időt. Amikor hazaviszik, akkor már az anya és az apa is fáradt, de még vár rájuk az esti rutinfeladatok (vacsora, házimunka, fürdés és lefekvés) ellátása. Ezen számos feladat ellenére a szülőnek arra kell törekednie, hogy valahonnan kiszakítson gyermeke számára minőségi időt! De arra is fel kell hívnunk a figyelmet, hogy ahhoz, hogy valóban minőségi időt tudjunk tölteni gyermekünkkel, figyelembe kell venni életkori sajátosságait, fizikai, értelmi fejlettségének szintjét. A közösen eltöltött idő arra is jól szolgál, hogy minél mélyebb beszélgetéseket tudjunk folytatni gyermekünkkel, ami által jobban megismerjük őt. Egyúttal a gyermek is megismeri szüleit, ilyenkor jönnek elő a régi történetek, ők milyenek voltak gyerekként, hogyan ismerték meg egymást, milyen volt az esküvő és így tovább (Chapman, Barr és Shaw, 2016). Talán a legjobb alkalom a hosszabb beszélgetésekre lefekvés előtt adódik. Ilyenkor megnő a gyermekek figyelme, és akár mese formájában is meg lehet velük osztani a történeteket. De természetesen könyvből is lehet mesét olvasni a gyermeknek. Ez is minőségi időnek számít.

A negyedik szeretetnyelv az ajándékozás. Az ajándékokban jelenik meg a szeretet kézzelfoghatósága, nemcsak akkor, amikor átadjuk azt, hanem még évekkel később is. Örökké emlékezni fog a gyermek például arra, hogy azt az adott játékot a szülei hozták neki külföldről. Viszont ennél már szükséges, hogy a gyermek érzelmi „tankját” teljesen feltöltsük a többi szeretetnyelv használatával is ahhoz, hogy ténylegesen szeretetről árulkodjanak a kapott tárgyak. Nem mindegy viszont, hogy ajándékot vagy fizetséget adunk a gyermeknek. Sokan félreértik az ajándékozás jelentését. Az angolban a „gift” szó, vagyis ajándék, a görög „kharisz” szóból származik, amelynek a jelentése ingyenes adomány. Tehát nem mindegy, hogy ténylegesen ajándékozzuk a gyermeket, vagy a magatartását próbáljuk meg manipulálni. Például: *„Ha csendben tudsz ülni a kanapén 10 percig, akkor adok neked egy csokit.”* Ez teljes mértékben manipulációnak számít. Viszont, ha a gyermek nem számít az ajándékokra, és nem is vártunk el tőle semmilyen

különösebb feladatot, akkor az igazán ajándékozásnak számít. Például: „*Ma elmentem egy pékség mellett, és tudom, hogy szereted a kakaós csigát, ezért hoztam neked egyet.*” Itt a szülő nem várt el az ajándékért semmit sem cserébe.

Az utolsó szeretetnyelv a szívességek. Vannak olyan emberek, akiknek a szolgálatkészség jelenti a szeretetet. Hivatalosan a szülőnek a szolgálatkészsége egészen gyermeke 18 éves koráig szól, de azon túl is még sokáig készenlétben kell állniuk. A szülőnek fontos tudatosítania magában, hogy kinek is szolgál. Elsősorban a gyermekének, de a férjének/feleségének is. Egy házasság karbantartottsága is kiemelkedő szerepet játszik a gyermekek életében. Nekik is jobb úgy felnőni, hogy az anya és az apa szeretik egymást, együtt vannak.

A szolgálatkészség legfőbb célja, hogy a gyermek olyan felnőtté váljon, aki képes szívességeken keresztül is szeretetet ajándékozni. Ennek a másoknak való segítség vágyából kellene fakadnia.

A szeretetnyelvek használata a felnőtté váló gyermekek esetében

Számos fiatal felnőttől elmondható, hogy az önálló élet megkezdése (kirepülés) során támaszkodnak szüleikre, ami egy teljesen természetes folyamat. Az, hogy ki mennyire függ szüleitől a felnőttkorban, azon is múlik, hogy kit mennyire neveltek önállóságra a szülők, illetve, hogy mennyire lehetett rájuk számítani. Megadták-e a kellő figyelmet, vagy talán túl sokat adtak belőle? Nehéz lenne ennek a határát egy éles vonallal meghúzni. A szülőknek fontos lenne egy jó időbeli ütemezést tartaniuk, mivel az sem jó, ha hirtelen dobják mély vízbe felnőttkorba lépő gyermeküket, illetve a túlféltő, „túlpáttyolgató” nevelés sem ideális.

Ebben az időszakban jellemző a fiatalokra, hogy sokkal nyitottabbak és fogékonyabbak kortársaikra, mint szüleikre. Ez amiatt történik, hogy a fiatalok sokkal jobban megértik egymás problémáját, nem ítélik meg, nem fegyelmezik, nem hoznak meg velük kapcsolatban komoly döntéseket, nem utasítgatják egymást, hanem inkább tanácsot adnak.

A szülőknek el kell fogadniuk, hogy gyermekük majd önálló életet fog élni, neki is lesz családja, munkája, saját lakása. Az, hogy egy egészségesen fejlődő gyermeknek a tinédzserkorból kifelé vezető úton már nincs úgy szüksége a dajkálásra, az egy természetes folyamat. Fontos tudni, hogy ettől függetlenül a gyermeknek a szülők felé áradó szeretete nem változik, pusztán csak másmilyen formában kívánja azt tudtukra adni. Kisgyerekként az ölelés, odabújás, puszilgatás, kézfogás a jellemző, ami aztán tinédzserkorban már kellemetlenné válik a gyermeknek. Felnőttkorban ez a kínos érzés elmúlik, de akkor sem mindennapos látvány, hogy egy szülő a gyermeke kezét fogná séta közben, vagy hosszasan puszilkodnának. Tudnia kell a szülőnek, hogy ilyenkor nem távolodik el a gyermek, ugyanúgy szüksége van elismerő szavakra, együtt töltött időre és még fizikális érintésekre is, csak az utóbbit már nem olyan gyakran igénylik. Sok szülő

elmulasztja, hogy érettebbé tegye kapcsolatát felnőtt gyermekével, és továbbra is gyermekként kezeli őt (*Chapman és Campbell, 2015*), pedig a gyermek felnőtté válásával a szülőnek is fejlődnie kell (*Cloud és Townsend, 2021*).

A felnőtté vált gyermek esetében a szülőknél arra kell törekedniük, hogy gyermekük tudja, hogy számíthat rájuk. Mindegy, mi történik, támogatják, megbocsátanak neki, és szeretik őt. Az üzenetük lényege: megtörténhet, hogy nem értenek egyet felnőtt gyermekük viselkedésével, de az iránta érzett szeretetük nem változik (*Chapman és Drygas, 2022*).

A hangsúly tehát a feltétel nélküli szereteten van. A szeretetnyelv öt formáját továbbra is használniuk kell. Fontos a testi érintés, bár felnőttkorban már nem olyan gyakori, mint gyermekkorban. A szülőknél azonban törekedniük kell arra, hogy amikor találkoznak gyermekükkel, megöleljék, megpusztilják őt. Szintén fontosak az elismerő szavak, például a szülők megdicsérhetik gyermekeik munkahelyi sikereit, a karrierlépcsőn történő előrehaladásukat. Továbbra is adhatnak ajándékot, ezzel érzékeltetve, hogy gondolnak rá, annak ellenére, hogy már nem velük lakik. Nyújthatnak szívességeket, ezzel is erősítve bennük azt az érzést, hogy még mindig számíthatnak rájuk. Talán a legnehezebb a minőségi idő megvalósítása, hiszen ebben az esetben komoly problémát jelent a napirendek összehangolása (*Chapman és Campbell, 2015*).

A kutatás paraméterei

A kutatás célja az volt, hogy feltárjuk, hogy napjainkban hogyan működik a szeretetnyelv a szülő-gyermek kapcsolatban. Ennek érdekében strukturált kérdőívet szerkesztettünk a Google Drive segítségével, majd közösségimédia-felületeken tettük közzé.

Az anonim kérdőív 19 kérdésből állt, ebből 18 kérdés zárt végű, az utolsó, a 19. kérdés pedig nyílt végű volt. Az 1–11. kérdésben a kitöltőt gyermekkoráról és a szüleivel való kapcsolatáról kérdeztük, a 12–19. kérdésben a kitöltő gyermekéről és kapcsolatukról próbáltunk meg információt gyűjteni.

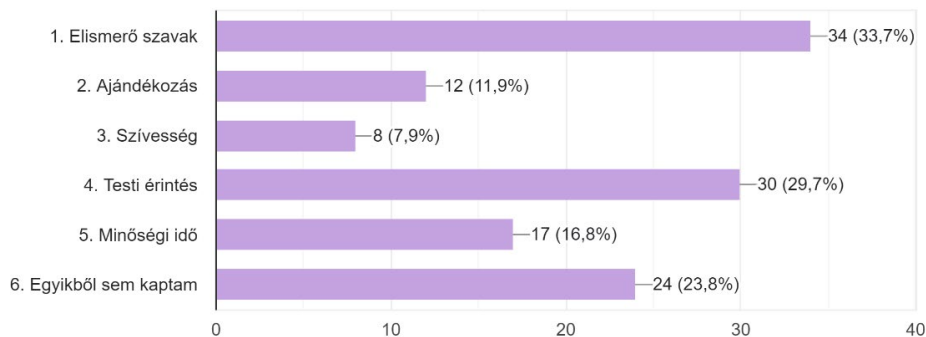
A kitöltéseket azoktól vártuk, akik legalább egy szülővel nőttek fel és legalább egy gyermekük van. Végül a kérdőívet 101 fő töltötte ki. A kitöltők 80,2%-a nő, míg 19,8%-a férfi volt. Az életkorok az alábbiak szerint alakultak: 20–30 évesek: 5%, 30–40 évesek: 38,6%, 40–50 évesek: 41,6%, 50 év felettiek: 14,9%.

Az eredmények és értelmezésük

A kérdőívekre adott válaszokat grafikusán összesítettük – kivéve a 19., nyílt végű kérdést-, és az alábbi eredményeket kaptuk:

1. Az öt szeretetnyelv közül Ön gyerekkorában melyből kapta a legtöbbet szüleitől?

101 válasz

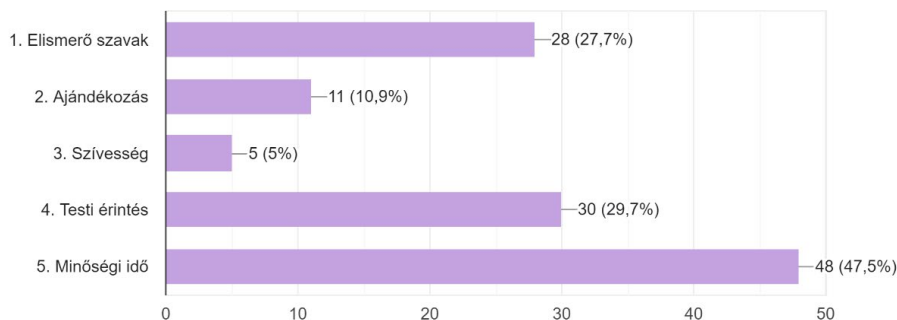


1. diagram: A legtöbbet kapott szeretetnyelv gyerekkorban (N=125)

Az 1. diagram arról nyújt információt, hogy a kitöltő családanyák/családapák gyerekkorukban melyik típusú szeretetnyelvből kapták a legtöbbet. Ahogy a grafikonon látható, a legtöbben (33,7%) az elismerő szavakat kapták. Ezt követte a testi érintés (29,7%). A kettő között elég szoros „verseny” alakult ki. Figyelemre méltó, hogy az „egyikből se kaptam” válasz 23,8%-ot kapott, ami elég magas arány. Szintén megfontolásra érdemes, hogy a szívesség nagyon alacsony értéket (7,9%) kapott.

2. Melyik volt az a szeretetnyelv, amelyiknek örült volna még, ha kicsit többet kap belőle?

101 válasz



2. diagram: A szeretetnyelv, amelyikből a kitöltők többre vágytak gyerekkorban (N=122)

Mint a 2. diagramon látható, a válaszadók majdnem fele (47,5%) a minőségi időt jelölte meg, ezt a testi érintés követte (29,7%), míg a harmadik helyre – hasonló arányban – az elismerő szavak (27,7%) kerültek. Az ajándékozáshoz 20,9%, a szívességhez pedig 5% került.

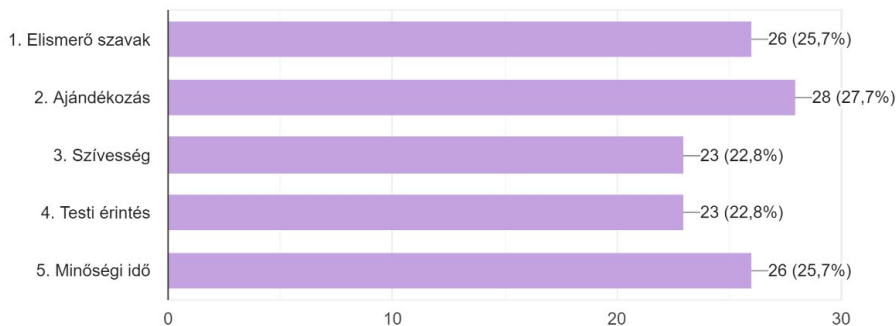
Ebből a grafikonból az szűrhető le, hogy a minőségi időt a legnehezebb megadni egy szülőnek. Hiszen ahhoz, hogy ezt megteremtse, komoly időmenedzselésre van szüksége. A munka, iskola és óvoda órarendjét is figyelembe kell venni, nem beszélve arról, ha többgyermekes családról van szó. A szülőnek nehézséget jelenthet úgy szerveznie közös programokat, hogy az mindegyik gyerek számára megfelelő legyen. Ha eltér a gyerekek érdeklődési köre, vagy egyszerűen csak más időpontokban érnek rá, akkor máris kivitelezhetetlenné válik a közös időtöltés. Mindemellett általában mindegyik gyereknek ugyanannyi figyelemre van szüksége szüleitől, ezért kedvezőbb lenne minden gyermekkel külön időt tölteni, hogy egyenletes legyen a gyermekekre irányuló figyelem.

A testi érintések és az elismerő szavak hiányolása elég nagyarányúnak (~ 30%) tekinthető, ami egyben arra utal, hogy e két szeretetnyelv alkalmazása számos szülőnek nehezen sikerül. Ha nem olyan környezetben nevelkedett valaki, ahol az érzelmeiket nyíltan kezelik, akkor szülőként nagyobb esélye van arra, hogy nehezebben nyíljon meg. Például, ha valaki olyan szülőktől származik, akik nem mondják egymásnak rendszeresen a szeretlek szót, nem fejezik ki egymás iránti érzelmeiket, nem érintik meg egymást, megfigyelhető, hogy gyermekeik is ekképpen viselkednek majd.

Az ajándékozás viszonylag alacsony értéket (10,9%) kapott. Ez a szeretettípus a materiális dolgokat kedvelőknek a szeretetnyelve, és habár nem tűnik olyan fontosnak, mint egy ölelés, van, aki akkor érzi igazán, hogy szeretik, ha egy kis ajándékot kap. A szívességek, hasonlóan a többi kérdéshez, ezúttal is az utolsó helyen végzett (5%).

3. Melyik volt az a szeretetnyelv, amelyikből keveset vagy egyáltalán nem kapott?

101 válasz

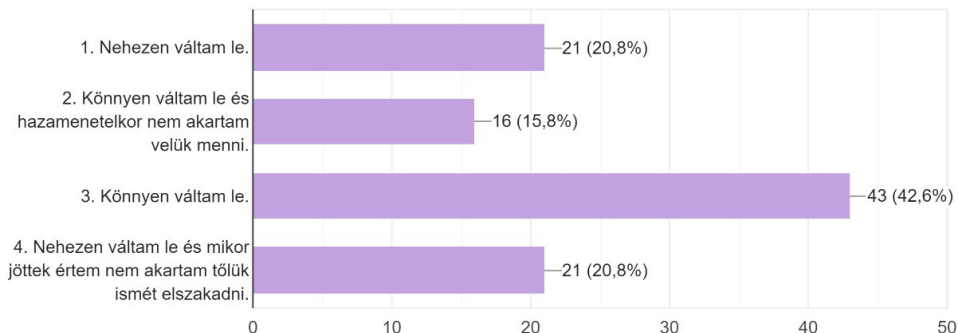


3. diagram: A szeretetnyelv, amelyikből a kitöltők keveset kaptak (N=126)

Mint a 3. diagramon látható, arra vonatkozóan, hogy a kitöltők melyik szeretetnyelvből kapták a legkevesebbet, nem mutatkozik nagy szórás. A legmagasabb érték (27,7%), amely az ajándékozást mutatja és a legalacsonyabb értékek (a szívesség és a testi érintés egyaránt 22,8%-ot kapott) között mindössze 4,9% különbség van. Ilyen kis különbségek esetében nem lehet levonni releváns következtetést.

4. Óvodás korában mennyire sikerült reggelente leválnia a szülőjéről?

101 válasz



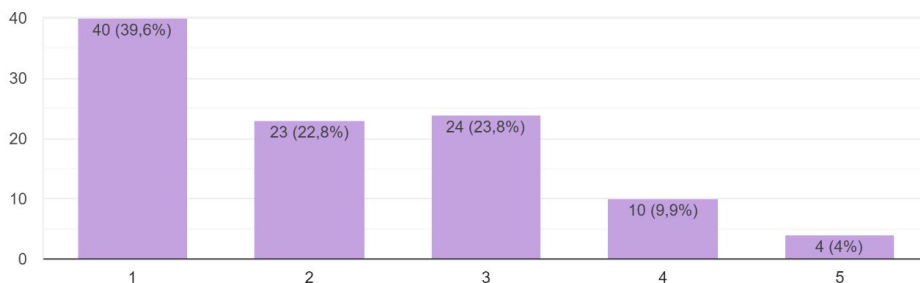
4. diagram: A kitöltők óvodás korukban mennyire könnyen váltak le a szülőjükről (N=101)

A 4. kérdés célja az volt, hogy feltárjuk, hogy milyen fajtájú kötődés van a kitöltők és szüleik között. A válaszadók 42,6%-a jelölte meg a könnyű leválást (3. válasz). Ez azt jelenti, hogy a többség nem ragaszkodott szülőjéhez, amikor elköszöntek egymástól az óvodában, nem váltott ki belőlük heves reakciót a szülő távozása. Vannak, akik viszont már nehezen váltak le, ők összesen 20,8%-ban fordulnak elő. Valószínűleg elváláskor valamilyen reakciót válthatott ki belőlük a szülő távozása, ragaszkodhattak hozzá, sírást válthatott ki belőlük, amikor a szülő otthagytta őket. A kitöltők a 4. válasznál szintén 20,8 %-os eredményt értek el, ami nehéz elválást jelent elköszönéskor, és erős ragaszkodást a szülő érkezésekor. Elmondható, hogy felzaklatta őket a szülő távozása, és amikor jött a gyermekért, akkor nem akart elválni tőle. Ezt a fajta kötődést organizált, biztonságos kötődésnek nevezzük. Ez egy optimális, ideális kötődés a szülő és a gyermek között.

Azt a lehetőséget (2. válasz), hogy a kitöltőknek könnyű volt a leválás, és hazamenetelkor nem akartak a gondviselővel hazamenni, 15,8% választotta. Ez mindenképpen egy bizonytalan kötődési stílus.

5. Gyerekkorában mennyire érezte magát rossz gyereknek?

101 válasz



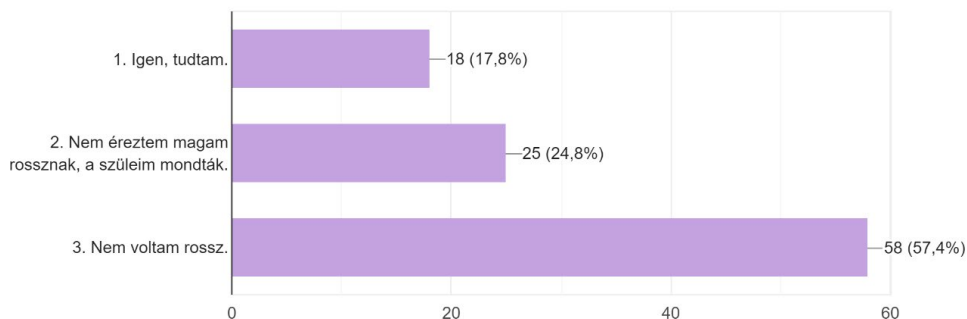
5. diagram: A kitöltők magatartása gyermekkorban (N=101)

Az 5. kérdést azzal a céllal tettük fel, hogy fel tudjuk mérni, milyen kapcsolatban állhattak gyermekkorukban a kitöltők azokkal, akik felnevelték őket. Ennél a grafikonnál ötfokozatú Likert-skálát alkalmaztam (1. semennyire, 3. közepesen, 5. nagyon), mellyel könnyebben el tudták dönteni a kitöltők, hogy hova is sorolják be magukat.

Azok, akik úgy érezték, egyáltalán nem voltak rossz gyermekek, 39,6%-ban fordultak elő. Akik még szintén idesorolhatók (2. oszlop), viszont néhanapján azért egy kis csintalanságot is megengedtek maguknak, 22,8%-os arányban voltak. Közepeset (3. oszlop) jelöltek azok, akiknél már előfordultak komolyabb rosszalkodások, de elég ritkán. Viszont akiknél már a rendetlen viselkedések gyakrabban fordultak elő, ők alkotják a 4. oszlopot, összesen 9,9%-kal. Nagyon rossznak (5. oszlop) csak a kitöltők 4%-a jelölte magát.

6. Ön tudta, hogy rossz volt, vagy csak a szülei mondták folyamatosan?

101 válasz



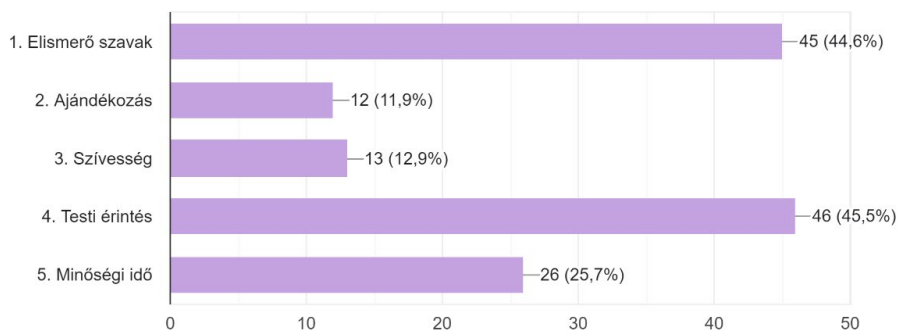
6. diagram: Szülői fegyelmezés gyermekkorban (N=101)

A 6. kérdésnél három választási lehetőséget adtunk. Az első jelölték be azok, akik pontosan tudták magukról, hogy viselkedésük nem volt az ideális magatartásnak megfelelő, erre összesen 17,8%-ban szavaztak. Ez azt mutatja, hogy bármennyire is mondták vagy nem mondták a szülők, hogy rossz gyermekek, ők teljes mértékben tudatában voltak cselekedeteiknek, és egyértelmű volt számukra, hogy az optimális viselkedésformának az ellentétét produkálják. A második lehetőséget azok választották (24,8%), akik nem érezték magukat rossz gyermeknek, szüleik viszont mégis ezt éreztették velük.

Legtöbben (57,4%) a harmas válaszhoz tették jelölésüket. Ők alkotják a jó gyerekek csoportját. Tudták, hogy nem követtek el rosszaságokat gyermekkorukban, és szüleik nem is éreztették velük azt, hogy magaviseletük nem lenne megfelelő. Egy egészséges szülő-gyermek kapcsolat kialakításához ez lenne a helyes hozzáállás.

7. Önnek mi az elsődleges szeretetnyelve?

101 válasz

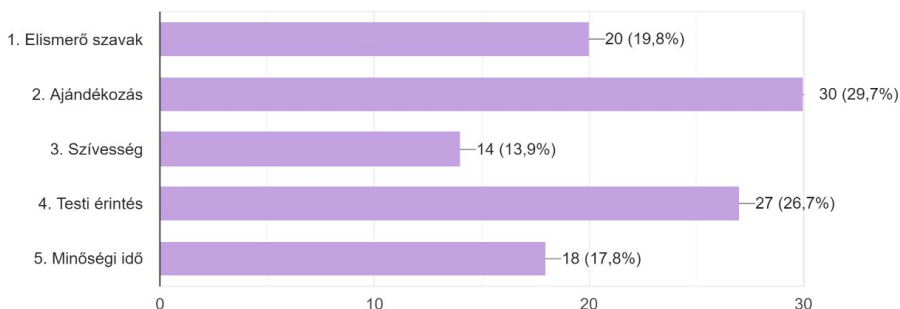


7. diagram: A kitöltők elsődleges szeretetnyelve

A 7. diagramon az látható, hogy mi az elsődleges szeretetnyelve a kitöltőknek. A testi érintést (4. válasz) 45,5% választotta. Ebbe tartoznak kisebb vagy akár nagyobb gesztusú fizikai érintések, puszik, ölelések. Így hát azoknak a szülőknek, akik a kérdőívet kitöltötték, nagy része elsősorban fizikálisan tudja kimutatni, másokkal éreztetni szeretetét. Az elismerő szavak (1. válasz) 44,6%-kal végzett, szorosan a második helyen. A válaszolók köreiben tehát elterjedt még az is, hogy szavakba öntve tudják szeretetüket éreztetni másokkal. Majdnem fele ennyi százalékkal következik utána a minőségi idő (5. válasz), amire 25,7%-ban szavaztak. Az értelmesen, tudatosan folytatott közös időtöltés még mindig viszonylag több embernél előfordul mint elsődleges szeretetkifejező típus. Amire már kevés választás (12,9%) érkezett, az a szívesség (3. válasz). A legkevésbé az ajándékozást (2. válasz) választották mint elsődleges szeretetnyelvet. Ez 11,9%-ban fordul elő.

8. Melyik az a szeretetnyelv típus, amit a legnehezebb használnia?

101 válasz

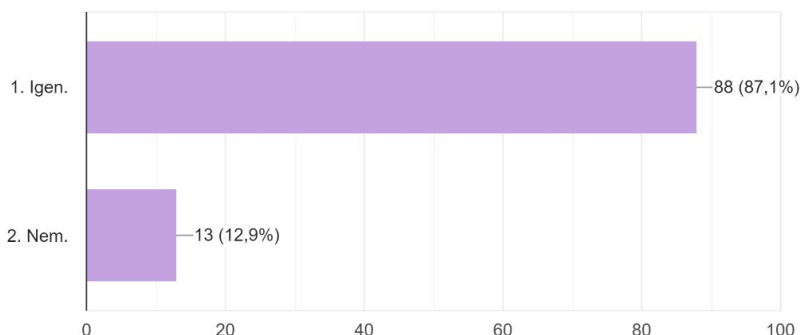


8. diagram: A szeretetnyelv, amelyet a legnehezebb kimutatniuk a kitöltőknek (N=109)

Az előbbieket során már igen sok mindenre fény derült. Tudjuk, hogy mi az elsődleges szeretetnyelve a kitöltőknek, illetve azt is, hogy melyik szeretetnyelvből kapták a legkevesebbet gyermekkorukban szüleiktől. Viszont annak az alátámasztására, hogy ezeknek köze van-e egymáshoz, hoztuk létre a 8. kérdést. A hipotézisünk az volt, hogy a nevelőktől kapott szeretettípusnak hatása van arra, hogy milyen szeretetnyelve lesz gyermeküknek. Az előző kérdésben a testi érintést és az elismerő szavakat jelölte meg a többség, tehát onnan már egyértelműen kitűnik, hogy kinek mi a szeretetnyelve. A harmadik kérdésnél pedig az ajándékozást jelölték meg mint olyan szeretetnyelvet, amelyből keveset vagy egyáltalán semmit nem kaptak. Az itt szereplő kérdés arra ad választ, hogy melyik típust nehéz alkalmaznia a kitöltőknek. Első helyre került az ajándékozás 29,7%-kal. Ezáltal elmondható, hogy azt a szeretetnyelvet a legnehezebb alkalmaznia a válaszadók javának, amelyből szinte semennyit nem kaptak. Ez beigazolta azt a feltevésünket, hogy elsősorban azt a szeretetnyelvet adjuk tovább gyerekeinknek, amit a szüleinktől kaptunk.

9. Mit gondol, van köze a szülei neveltetésének/mintájának ahhoz, hogy milyen módon tudja szeretetét kimutatni?

101 válasz

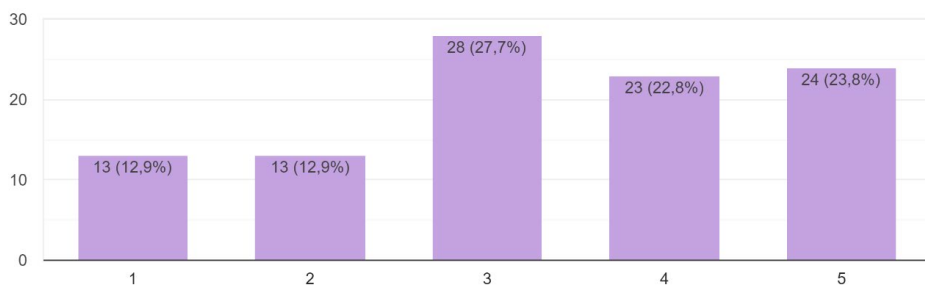


9. diagram: A szülőktől kapott neveltetési minta hatása a szeretet kimutatására (N=101)

A 9. kérdésnél teljesen egyértelmű válasz született: a kitöltők szerint összefüggés van a gyermekkorban látott minta (azaz hogyan szerették őket a szüleik) és aközött, hogy ők hogyan szeretik gyermekeiket.

10. Milyen kapcsolatban áll/állt édesanyjával?

101 válasz



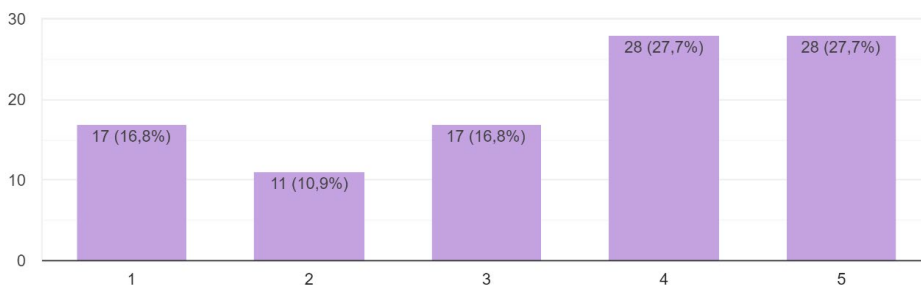
10. diagram: A kitöltők kapcsolata édesanyjukkal (N=101)

A 10. kérdésnél – Milyen kapcsolatban áll az édesanyjával – ötfokozatú Likert-skálát (1. semmilyen, 3. semleges, 5. nagyon erős) alkalmaztunk a kapcsolat felméréséhez. A közepes választ a kitöltők 27,7%-a választotta. Ők azok, akik úgy gondolják, hogy enyhén semleges kötelék van édesanyjuk és saját maguk között. Nem mondható gyengének, de nem is nevezhető erősnek. Általában ezek az emberek szokták hullámvonalnak jellemezni a kapcsolatot szüleikkel, úgy vélik, hogy egyszer ilyen a helyzet, máskor meg olyan, de összességében a kettő kiegyenlíti egymást, ezért a „mérleg” közepén áll náluk. Az 5. választ, azaz azt, amelyik az erős kapcsolatot szimbolizálja, 23,8%-ban

választották. Tartalmában ez a kölcsönös, mély szeretetre épülő kapcsolat. Természetes a két félnek az akár mindennapos beszélgetés, tudják, hogy bármi történjék is, számíthatnak a másikra. Ez a legoptimálisabb az összes lehetőség közül. Egy százalékkal (22,8%) szavaztak kevesebben a 4. válaszra. Számunkra ez azzal a jelentéssel bír, hogy ők még mindig jó kapcsolatot ápolnak egymással. Azok, akik ezt jelölték, ugyanúgy számíthatnak egymásra, ha bármi gond adódik. Viszont előfordulhatnak kisebb nézeteltérések, problémák. A 2. válasz, amely már a nem ideális viszonyt jelenti, 12,9%-ot kapott. Erre a kötelékre jellemző, hogy a felek nem támogatják egymást, hiányos a szeretet kifejezése, kimutatása. Gyakrabban fordulnak elő konfliktusok. Az 1. válasz szintén 12,9%-ot kapott. Ők egyáltalán nincsenek jóban édesanyjukkal, kapcsolatnak talán annyiból lehet mondani, hogy ők elfogadták egymást mint rokonok, de nem keresik egymás társaságát rendszeresen, és kapcsolatukat a viharosság jellemzi.

11. Milyen kapcsolatban áll/állt édesapjával?

101 válasz



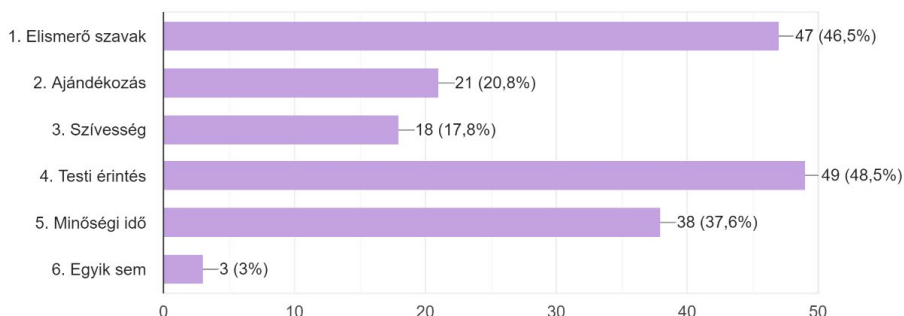
11. diagram: A kitöltők kapcsolata édesapjukkal (N=101)

A 11. kérdésnél a gyermekek édesapjukkal való kapcsolatát vizsgáltuk. Míg az édesanyjakkal való köteléket a válaszadók leginkább közepesre értékelték, addig az édesapák mind a 4. válasznál, mind az 5. válasznál 27,7%-27,7%-ot kaptak. Ez így együtt több mint 50%. Itt kell felhívni a figyelmet arra, hogy a kitöltők túlnyomó része (80,2%) nő volt. Véleményünk szerint ez igazolja azon elméletet, mely szerint a lányok édesapjukkal, a fiúk pedig édesanyjukkal állnak közelebbi kapcsolatban. Ezt a hétköznapi pszichológia „anyuci pici fia” vagy „apuci kicsi lánya” kifejezéssel illeti. A közepes erősségű kapcsolat 16,8%-ot kapott. Egy apa és gyermeke közötti közepes kapcsolat, főként ha lánygyermekről beszélünk, még mindig nem hangzik olyan vészesnek, mint az anya és gyermeke közötti. A kettes pont 10,9%-ot, míg az egyes pont 16,8%-ot kapott.

A kérdőív ezen pontjától kezdve a kérdések már nem a megkérdezettek gyermekkorára és szüleire fókuszált, hanem saját gyermekeikre és a velük folytatott kapcsolataikra.

12. Gyermekre felé hogyan mutatja ki leginkább a szeretetét?

101 válasz

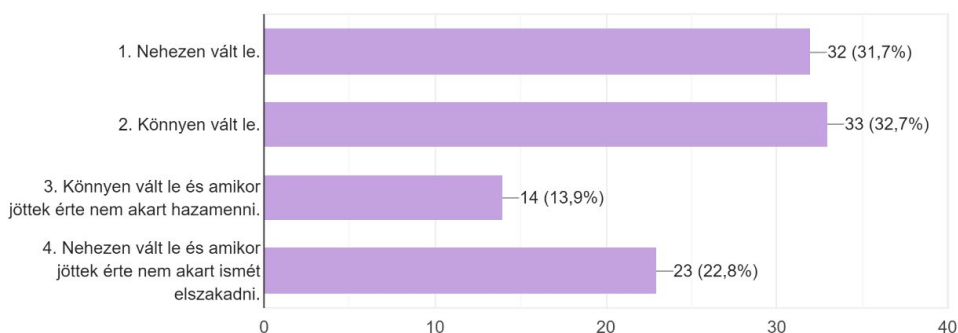


12. diagram: A kitöltők gyermekeiknél alkalmazott szeretetnyelve (N=176)

A 12. diagramon jól látszik, hogy a szülők 48,5%-a a testi érintést használja szeretete kimutatására gyermekei esetén. A testi érintés után az elismerő szavak 46,5%-kal a második helyen végeztek. A minőségi idő harmadik helyre került 37,6%-kal. Az ajándékozás alkalmazása a szeretet kimutatására a megkérdezettek körében 20,8%-ban van elterjedve. Utolsó előtti lett a szívesség 17,8%-kal, így egyértelmű, hogy ez a legkevésbé alkalmazott szeretettípus a válaszadóknál. Ennél a kérdésnél elhelyeztünk egy 6. válaszlehetőséget is, amelynek választása azt jelentette, hogy a szülő egyik szeretettípust sem használja gyermekénél. Ezt a választ a szülők alig 3%-a választotta.

13. Gyermekeinek óvodás korában mennyire sikerült reggelente leválnia Önről?

101 válasz



13. diagram: A kitöltők gyermekeinek leválása az óvodáskorban (N=102)

A 13. kérdés azért került be a kérdőívbe, mert az óvodai mindennapos leválás sok mindent elárulhat egy szülő-gyermek kapcsolatáról. Főként a beszoktatás ideje alatt lehet a

leginkább megfigyelni, hogy a kisgyermekek milyen szinten és hogyan kötődnek gondozójukhoz.

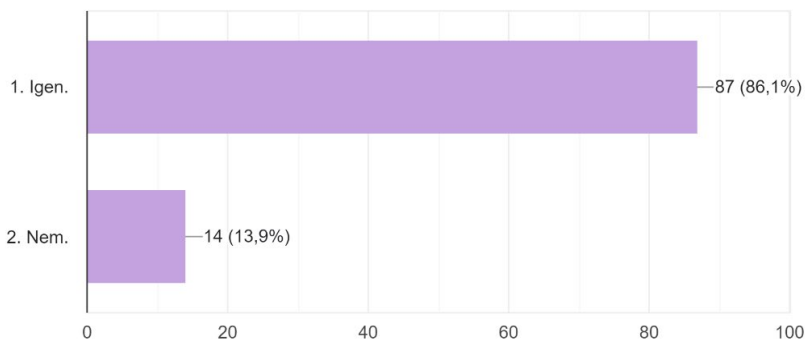
A legmagasabb értéket (32,7%) a könnyű leválás kapta. Nem volt a gyermeknél szembetűnő heves reakció, amikor a anya/apa elkészönt tőle reggel. De figyelemre méltó, hogy ennek ellentéte, azaz a nehéz leválás 31,7%-ot kapott.

A legoptimálisabb kötődési stílust 22,8%-ban jelölték meg. Ehhez tartozik, hogy a gyerek nehezen vált le a szülőről reggelente, sírással és erős ragaszkodással jelezte, hogy nem szeretné, ha őt ott hagynák. Amikor jöttek érte, akkor meg nagy örömmel szaladt a szülő felé, boldogan ölelgette, puszilgatta, és semiképpen sem szeretett volna újra elszakadni.

Végül 13,9% jelölte meg a könnyű leválást, viszont hazamenetelkor a gyermek nem szeretett volna hazamenni. A bizonytalan kötődésre enged következtetni ez a fajta attitűd. Nem ideális, ha ilyen történik. A későbbiekben, amikor a gyermek felnőtt, hatással lesz rá, emellett a szülő-gyermek kapcsolat sem alakul ki kiválóan.

14. Gyermek szereteti ha meg van dicsérve?

101 válasz

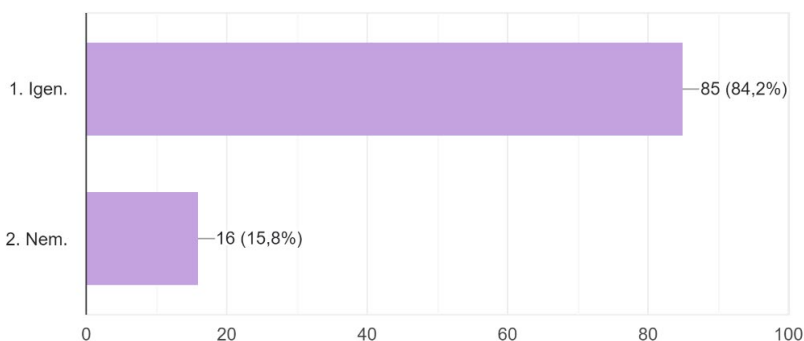


14. diagram: A kitöltő gyermekének dicséretre vágyása (N=101)

A 14. kérdésre adott válaszokból jól látható, hogy a kitöltők elsöprő többsége (86,1%) az igent jelölte meg válaszául. Ez egyértelműen azt mutatja, hogy a gyermekek nagyon szeretnek dicséretet kapni.

15. Gyermek szeret kettőben időt tölteni olyan személlyel, akit szeret?

101 válasz

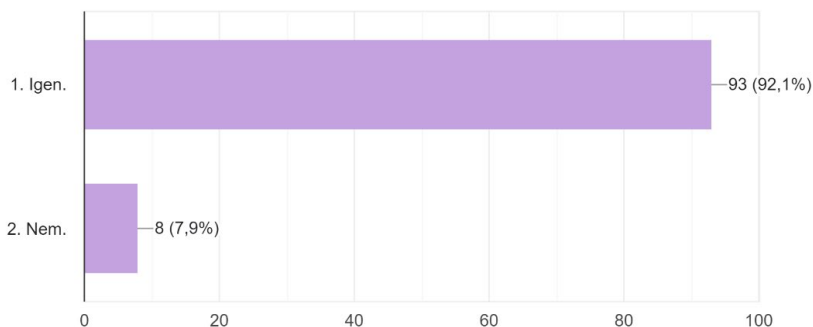


15. diagram: A minőségi idő kedvelésének aránya a kitöltők gyermekeinél (N=101)

Mint a 15. diagramon is látható, az igenek elsöprő aránya (84,2%) a minőségi idő fontosságát támasztja alá. A gyermekek szeretnek sok időt eltölteni szüleikkel. Bár figyelemre méltó a nem válaszok 15,8%-os aránya!

16. Gyermek szeret ajándékot kapni?

101 válasz

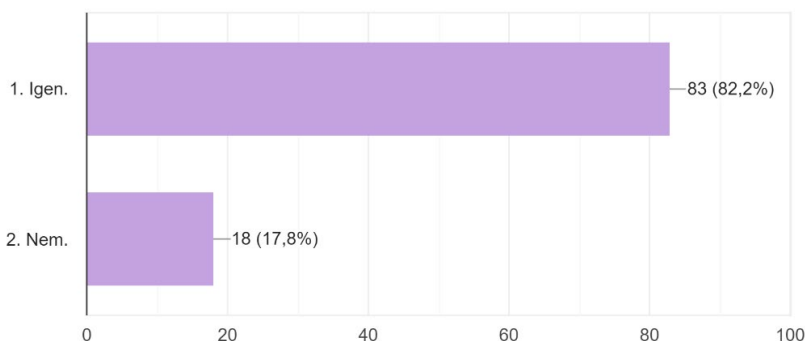


16. diagram: Az ajándékozás kedvelése a kitöltők gyermekeinél (N=101)

Mint azt a 16. diagram mutatja, a szülők szerint a gyermekek számára nagyon fontos (93,1%), hogy ajándékot kapjanak. Ez az állítás azért érdekes, mert ellentmondásban van a 7. kérdésre adott válaszokkal, hiszen ott az ajándékozás csak 12%-ot kapott. Felmerül a kérdés: ha a szülő tudja, hogy gyermeke szeret ajándékot kapni, akkor miért alkalmazza viszonylag ritkán a szeretetnyelvnek ezt a formáját?

17. Ha gyermekét egy hozzátartozója/barátja megöleli, akkor érzi, hogy szereti?

101 válasz

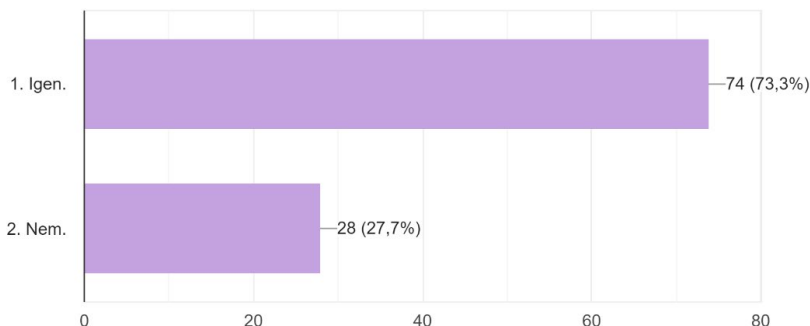


17. diagram: A testi érintés kedvelése a kitöltők gyermekeinél (N=101)

Hasonlóan a 14–16. kérdésekhez, a 17. kérdésnél is elsöprő az igen válaszok aránya (83,2%). A szülők úgy vélik, hogy gyermekeik szeretik a testi érintést. Ez teljes mértékben egybevág a kérdőív korábbi kérdéseire adott válaszokkal.

18. Gyermekeire jobban hatnak a tettek, mint a szavak?

101 válasz



18. diagram: A szívesség kedvelése a gyermekeknél (N=102)

A 18. diagram azt mutatja, hogy a szülők szerint gyermekeikre jobban hatnak a tettek (értsd: szívességek), mint az elismerő szavak. Magyarul a szívesség is fontos formája a szeretetnyelvnek, annak ellenére, hogy százalékos arányban a legkisebb értéket mutatja.

A 19. kérdésben megkértük a kitöltőket, hogy írjanak egy mondatot arról, milyennek mondanák a kapcsolatukat gyermekükkel. A válaszokat három kategóriába tudtuk besorolni:

Az első a kiváló szülő-gyermek kapcsolat. Azok a szülők tartoznak ide, akik nagyon szépeket írtak a gyermekükkel alkotott kötelékről. Például: „*szeretetteljes*”, „*szeretjük egymást*”, „*szinte mindent megbeszélünk*”, „*erős érzelmi kötelék fűz vele össze*”.

A második kategória a közepes kapcsolat. Úgy vélekedtek, hogy előfordulhatnak kisebb konfliktusok a szülő-gyermek kapcsolatban, de azért ha a szeretet megvan, akkor bármi megoldható. Például „*összeveszünk, de azért szeretjük egymást*”. Kiemelik a kapcsolat hullámmzó jellegét, például: „*Mintha egy hullámvasúton ülnénk, ami szerencsére többet megy fönt.*”

A harmadik kategória a sok problémával terhelt szülő-gyermek kapcsolat. Az alábbi tipikus mondatokat írták le a válaszadók: „*Jobban kellene kimutatni a szeretetemet, szigorúbb vagyok, mint kellene.*”; „*Nem túl jól vagyunk egymással.*”; „*Viszonyunk változó.*” Volt olyan szülő, aki saját magát okolta a válaszában, mondván, hogy nincs türelme hozzá, illetve olyan szülő is volt, aki azt mondta, hogy korábban szoros kapcsolatot ápolt gyermekével, de most már nem.

Összegzés

A kérdőív kérdéseire adott válaszokból a következő négy fontos következtetés vonható le:

1. A szülő szeretetnyelvét jelentős mértékben meghatározza, hogy amikor gyermek volt, az ő szülei milyen szeretetnyelvet használtak a nevelése során. A szülőktől kapott minta alapvető jelentőségű, amikor a gyermek felnő, és neki is lesznek gyermekei.
2. A szeretetnyelv formái közül az elismerő szavak, illetve a testi érintés a két legfontosabb szeretetnyelvforma.
3. A minőségi idő szintén fontos tényezőnek bizonyult, ez adja a gyermek-szülő kapcsolat alapját. A gyermekek szeretnének minél több minőségi időt tölteni szüleikkel.
4. A szívesség mint szeretetnyelvforma az összes ezzel foglalkozó kérdésnél az utolsó helyre került.

Összegezve: napjainkban annak ellenére, hogy a világ felgyorsult körülöttünk (internet, okostelefon, a kortárs csoportok szerepének megnövekedése), a Chapman által meghatározott öt szeretetnyelv közül az elismerő szavakat és a testi érintést közel azonos arányban alkalmazzuk, a minőségi időt azonban továbbra sem tudjuk megadni a gyerekeinknek, holott gyerekként ez volt az, ami a legjobban hiányzott. Ezen lenne érdemes változtatni gyermekeink kiegyensúlyozott fejlődése érdekében.

Irodalom

- Balogh Éva (2008): *Fejlődéslélektan I. – A megtermékenyüléstől az óvodáskor végéig*. Didakt Kft., Debrecen.
- Belső Nóra (2017): *Szülés utáni depresszió*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Rudkin, Angharad és Carey, Tanith (2019): *Mi jár a gyerekem fejében? – Gyakorlati gyermekpszichológia mai szülőknek*. HGV Kiadó, Budapest.
- Chapman, Gary, Barr Debbie és Shaw, Edward G. (2016): *Fakuló emlékek közt is szeretetben*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Chapman, Gary és Campbell, Ross (2015): *Szülőfüggő fiatalok*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Chapman, Gary és Campbell, Ross (2006): *Az öt szeretetnyelv gyerekekre hangolva*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Chapman, Gary (2002): *Családi összhangzattan*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Chapman, Gary és Philo, Jolene (2021): *Korlátlan szeretet – Hogyan segít az 5 szeretetnyelv a sajátos nevelési igényű gyermekkel élő családban*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Chapman, Gary és Drygas, Paige Haley (2022): *Az 5 szeretetnyelv titka fiataloknak*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Cloud, Henry és Townsend, John (2021): *Gyerekhatárok - Mikor mondjunk igent és mikor mondjunk nemet a gyermekeknek?* Harmat Kiadó, Budapest.
- Eigner Bernadett (2022): *Játékterápia I. A korai szülő-gyermek kapcsolat*. Móra Kiadó, Budapest.
- Fischer Anna (2013): *Korai kötődés. A szőranya, drótanya kísérlet*. <https://www.bien.hu/korai-kotodes-szoranya-drotanya-kiserlet/> (2024.03.28.)
- Fullard, W. és Reiling, A. M. (1976): An investigation of Lorenz's babyiness. *Child Development*, 47. 4. sz. 1191–1193.
- Hidas György, Suhai Gábor, Ranschburg Jenő, Pál Ferenc, Raffai Jenő, Rozsnyai Margit, Vekerdy Tamás és Herskovits Mária (2008): *Család és gyermek*. Saxum Kiadó, Budapest.
- Neumann, Erich (2018): *A gyermek – A bontakozó személyiség struktúrája és dinamikája*. Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest.
- Newton, Ruth (2019): *A biztonságos kötődés megalapozása – A fogantatástól ötéves korig*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Rubin, J. Z., Provezano, F. J. és Luria, Z. (1974): The eye of the beholder: Parents' view on sex of newborns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44. 4. sz. 512–519.
- Turcsányi Enikő (2020, szerk.): *Fejlődéslélektan óvodapedagógusoknak, fejezetek a fogamzástól a beiskolázásig*. Egyesület Közép-Kelet Európa Kutatására, Szeged.

Éneklés – hogyan?

A hangképzés alapvető ismeretei pedagógusoknak

Haramza Klára

haramza.k@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A hang olyan eszköz a pedagógus számára, amelyet nap mint nap igénybe vesz. Amikor a hangadás nem megfelelően történik – akár beszédről, akár éneklésről legyen szó – a hangszalagok terhelődnek és különböző nehézségek léphetnek fel. A megfelelő hangadás érdekében célszerű ismernünk a hangképzés alapjait, mert tudatos munkával könnyen elejét vehetjük számos problémának, megőrizve így – a pedagógus számára is – az egyik leglényegesebb eszközt: a beszédhangot.

Kulcsszavak: hangképzés, beszédtechnika, hangszalag, egészség



Talán nehezen emlékszünk vissza, de majdnem mindannyian úgy kezdtük az óvodában, hogy az éneklés nem jelentett számunkra nehézséget. Nem különült ugyanis el tőlünk, hanem a játék része volt, mint amikor fogócskáztunk, vagy éppen papírból kivágtunk valamit. Hol kezdődött hát a kapcsolat megromlása köztem és az énekhangom között? – tehetné fel a kérdést magának sok ember, aki – saját bevétele szerint – nem tud énekelni.

„A hang az önkifejezés egy eszköze. Attól függően intim, vagy intimebb, hogy eszközzel hozzuk-e létre, vagy közvetlenül, például énekléssel. Az eszköz használata ugyanis a külvilággal szemben védelmet jelent, bár a zenélőt fejezi ki, hiszen ő szólaltatja meg általa a zenét, de eszköz nélkül a zenélő sokkal mélyebbről és mélyebben nyilvánul meg” (Asztalos, 2014. 17. o.).

A pedagógusképzés egyik jelentős problematikájának látom, hogy a hallgatók, akiknek a hangjukat mindennapos szinten, rutinosan kellene használniuk, nem mernek énekelni. Mi az oka annak, hogy a hanghasználat ilyen alapvető problémába ütközik? Miért jelent nehézséget az éneklés? Hogyan segíthetünk a leendő pedagógusoknak, hogy ezeket a vélt vagy valós gátakat leküzdve, merjenek a saját adottságaikkal élni?

Nyilvánvalóan nehéz elkülöníteni az énekléstől való félelmet az egyéb szociális, emocionális vagy egzisztenciális gáaktól, amelyek mind közrejátszhatnak abban, ha valaki nem képes a saját hangját használni. Kijelenthető-e, hogy valaki tényleg nem tud énekelni?

A következőkben az a célom, hogy az éneklés természetes folyamatát bemutassam. Az elméleti áttekintésen keresztül közelebb kerülhetünk a tudatos hanghasználatához, amely alapja lehet a gátak és gátlások feloldásának. Nem célom itt tárgyalni sem a hangképző szervrendszerben esetlegesen megjelenő egészségügyi problémákat, sem a hangképzési hibákat, sem a hangképzésben jelentkező problémák okait.

A módszeres hanghasználat természetes volta valójában akkor egészséges és rendeltetzerű, ha a legtermészetesebb úton történik. El kell fogadnunk azt a tényt, hogy az éneklés a rendkívül hasznos és jó instrukciók ellenére sem lesz természetes a számunkra, ha nem uraljuk a saját hangképzőszervrendszerünket. Végző soron a jó énekmester hatására a tanítvány a saját tanárává válik. *„Az ’ezt én meg tudom csinálni, én erre képes vagyok’ örömteli tapasztalata hozza létre a megismétlés lehetőségét a tanítvány tudatában. A megszületett megoldást már önállóan tudja gyakorolni, mert a jótanácssal, a megoldáshoz vezető helyes út kijelölésével az énekmester megadta neki a felfedezés örömet és a tudatosságból fakadó biztonságot”* (Dékány, 2017. 5. o.).

Ahhoz, hogy a hangadás folyamatával tisztában legyünk, meg kell ismernünk a hangadásnál szerepet játszó szervek helyét és funkcióját. A légzőszervrendszer felosztása a felső légutakra (1. orrüreg, 2. orr melléküregei, 3. garat) és az alsó légutakra (1. gége, 2. légcső, 3. hörgők, 4. tüdő) oszlik, valamint a rekeszizom jelentős szerepet tölt be a légzés és a hangképzés folyamatában.

Felső légutak

1. Orrüreg

Az orrüreg megszűri, felmelegíti és párásítja a beáramló levegőt. Két szimmetrikus részre oszlik, a melléküregeken keresztül a koponyacsontban folytatódik. Az orrüreg és a melléküregek nyálkahártyával bélelték.

Mivel az orrüreg megszűri és felmelegíti a levegőt, tanácsos az orrlégzést alkalmaznunk éneklés során, hiszen számos esetben kerülhet hirtelen hideg levegő a szájüregbe keresztül a garatba. Az orrlégzés ösztönös használata továbbá feltételezi a nyugodt levegővétel képességét, amely segítség a tudatos mélylégzés alkalmazásakor.

2. Az orr melléküregei

A melléküregek a hangadáskor rezonátorként is működnek. A beáramló levegőt tovább melegítik és párásítják. Páros melléküregek, melyek a következők:

- homloküreg: változó nagyságú üreg és a középső orrjáratba nyílik,
- arcüreg: a felső állcsont testét szinte teljesen kitölti,
- ékcsoni üreg: az ékcsoni testében helyezkedik el, két aszimmetrikus részre oszlik,

- rostasejtek: megkülönböztetjük az elülső-középső, valamint a hátsó rostasejteket, amelyek szintén nyálkahártyával borított üregek, míg az előbbiekből 2–8 db, az utóbbiból 1–8 db lehetséges (Parker, 2008. 94. o.).

Beszéd és éneklés során a melléküregek is rezonáns üregekként funkcionálnak. Bár a hang rezonátora lényegében az egész emberi test (Kerecsényi, 1961. 15. o.), az orr melléküregei többek között azok az üregek az emberi testben, melyeket képesek vagyunk tudatosan is a hangadás folyamatába bevonni. Helytelen hangadás során a rezonáns üregek csak részben töltik be azt a funkciójukat, amely a maga természetességével a hang felerősítését jelentené. A köznapi beszédben csak részben, az éneklés során viszont egészen bekapcsolódnak a hangadásba.

3. Garat

Az orr- és a szájüreget összekötő, izmos, csőszerű üreg, amely három részre tagolódik:

- orri szakasz: itt található az orrmandula és a fülkürt nyílása,
- száji szakasz: amely a légzés és az emésztés útjának azonos színtere,
- gégei szakasz: a garat ezen szakaszában a gége és a nyelőcső nyílik.

Alsó légutak

1. Gége

A hangadás szerve. Vázát páratlan és páros porcok alkotják, melyek a gégefedő, pajzsporc, gyűrűporc, kannaporc. Oldalirányba könnyedén elmozdítható. Két feladata: a levegő szabad útjának biztosítása a tüdő felé, és a hangadás. Részei:

- gégefedő: funkciója a légcső védelme az esetleges étel vagy ital bekerülésétől, légzés és hangadás közben nyitva van,
- pajzsporc: belső falához kapcsolódnak a hangszalagok,
- gyűrűporc: nevét pecsétgyűrűszerű alakjáról kapta, amelynek kiugró része a csigolyák felé néz,
- kannaporc: a hangszalagok optimális beállításában működik közre (Parker, 2008. 95. o.)
- hangszalagok: 5-15 mm hosszú, hámmal fedett, rugalmas, páros redő, mely a pajzsporchoz izmokkal tapad. Egészséges állapotban csontszínű, egyenletes szalagoknak tűnnek. Amennyiben nem történik hangadás, V alakot képezve helyezkednek el. Hangadáskor összezárulnak, a levegő a zárt hangszalagok között áttör, így hozza működésbe a hangszalagokat, amely rezgés folytán hang keletkezik. Megvastagodás, gyulladás vagy egyéb elváltozás esetén a hang nem – vagy csak részben képes létrejönni.

A hangadás elsősorban a hangszalagok egészségén múlik. Ezért is rendkívül fontos, hogy ne terheljük helytelen hangképzéssel. A nem megfelelő hanghasználat következtében a hangszalagokon torzulás jöhet létre, amely a záródás részleges vagy teljes ellehetlenülését jelenti, így a kiáramló levegő által rezonancia csak torz formában, extrém esetben egyáltalán nem jöhet létre. Minden helytelen mechanizmus a hangszalagok terhelését vonja maga után, amelyet a szervezet csak egy ideig képes tolerálni. A pedagógusok napi szintű hanghasználatára megköveteli a helyes hangképzés kialakítását, egyébként a munkájuk eszköze kerül veszélybe.

2. Légcső

15-20 C alakú porcból épül fel, melyek hosszanti irányban képesek nyúlni vagy összehúzódni. Szalagosan kapcsolódik a gyűrűporchoz. A gége és a tüdővel hörgőkben végződve köti össze. Belső falát nyálkahártya borítja (Parker, 2008. 95. o.).

3. Tüdő

Élettani funkciója a szervezet oxigéncseréje. Magától mozogni nem képes, így a környező izmok segítségével látja el feladatát. A légcső a főhörgőkkel és további hajszálvékony csövecskékkel kapcsolódik a tüdőhöz, így a tüdő szivacsos szerkezete a légzés során megtelik oxigénnel. A tüdő megtelik levegővel, és a kiáramlás folytán megrezegteti a hangszalagokat. Belégzéskor és kilégzéskor a levegő útjába nem áll semmi a gége keresztül. Ha nem történik hangadás, a hangszalagok nem záródnak össze. Hangadás során a megrezegtetett levegő a megfelelően alkalmazott üregeket átjárja (Kerecsényi, 1961. 15. o.).

4. Rekeszizom

A rekeszizom a mellüreget a hasüregtől elválasztó izomréteg. A légzésben részt vevő fő izom. Nyugalmi helyzetben kupola alakú, belégzéskor a kupola mérete csökken, így teret engedve a beáramló levegőnek, mivel a rekeszizom süllyedésével a mellüreg hossza megnyúlik. A kilégzés passzív folyamat, amely során a rekeszizom visszanyeri kupolaszerű, nyugalmi állapotát. A rekeszizom működését szabályozó ideg a gerincvelő nyaki szakaszának közepéről ered (Parker, 2008. 248. o.).

A hangadáshoz – a megfelelő tudás megszerzése mellett – a lehető legtesthezállobb képzettársítás kialakítása szükséges, hiszen a módszeres hangadás mindannyiszor e kettő összefonódása mentén történik. Az énekes akkor jár el helyesen, ha technikailag a leginkább természetes hangadást követi mind a beszédben, mind pedig az éneklésben. „Az a tény, hogy a *homo sapiens* ének- és beszéd-készsége szorosan összefügg, nem szükséges bizonygatni. Beszéd közben is alkalmazunk éneklő hanghordozást, és éneklés közben is kihasználjuk mindazokat az akusztikai eszközeinket, melyek az artikulált beszéd szolgálatában alakultak ki az evolúció során” (Újvárosi, 2016. 1. o). Fontos megjegyezni, hogy az éneklés, mint a sport vagy bármely egyéb, fizikálisan végezhető munka, erősen függ a tudatosságtól és az izomzat reakciószintű feladatra nevelésétől.

Az énekhang használata

1. Testtartás

A leglényegesebb azt megjegyeznünk, hogy a testben nem célszerű a görcs vagy a feszültség, mivel ezek a hangadás természetességét fogják akadályozni. A megfelelő testtartás a stabilitáson múlik, ennek érdekében kisterpeszben állunk, hogy a tartásunk hosszú távon is stabil maradjon, és a figyelem és energia ne a lábakra összpontosuljon. A has- és a deréktáji izmokat ellazítjuk, a hát egyenes, a vállak nyugalmi állapotban, levegővételnél sem emelkednek meg. A nyak izmai lazák, az arc izmait is igyekszünk ellazítani, a homlokot nem ráncoljuk. A fejtartásnál főként arra figyelünk, hogy az áll se lejjebb, se feljebb ne emelkedjen az egészséges tartásnál, mivel a lejjebbi állású állkapocs könnyen helyez a gégeire lefelé irányuló nyomást, ennek eredményeképpen a gége befelezhet, vagy funkcióját nem végezheti szabad úton. A feljebb emelt áll pedig a nyaki izmokat megnyújtja, szintén korlátozva a gége működését. Ezeknek elsősorban nem esztétikai okai vannak, hanem csakis a már említett görcs elkerülése eredményezhet természetes, akadálymentes hangadást (Lehmann, 1902. 13. o.).

2. Légzés

A helyes légzés kialakítása elengedhetetlen, hiszen a megfelelően beszívott levegő képezheti csak a megfelelően működő légoszlopot. Bevesszük a levegőt, a tüdő alját telítjük meg levegővel. Ezt a momentumot szokás – egészen helytelenül – úgy tanítani, hogy rekeszbe vesszük a levegőt. Rekeszbe nem veszünk levegőt, a rekeszizom ugyanis a levegővétel során automatikusan lesüllyed, a kifújásnál pedig az eredeti helyzetébe áll vissza. A másik ilyen, magánének-oktatásban gyakran elhangzó instrukció a mélylélegzésre, hogy hasba vegyük a levegőt. Az instrukció igen szemléletes, de szintén helytelen. Tehát a légzésnél tudatosítjuk, hogy a tüdő alját telítjük meg levegővel úgy, hogy közben a vállak nyugalmi helyzetben maradnak, a bordakosár tágul, a nyak és a nyak körüli izmok nem feszesek. A légoszlop alja gyakorlatilag a tüdő aljában van. Ha a vállak felemelkednek, akkor a levegő automatikusan a tüdő felső részében koncentrálódik, ami érzésszinten olyan, mintha sokkal nagyobb levegőt vettünk volna (erre szokták mondani, hogy mellkasba vette a levegőt), de valójában a levegő tere sokkal kisebb. A tüdő aljába vett levegő egyúttal azt is jelenti, hogy az egész tüdőt használjuk, nem csak azt a részét, amit a hétköznapi élet során, ösztönösen használunk. (Gondoljunk csak arra, hogy a sóhajtásnál úgy érezzük, mintha az egész szervezet egy pillanatra megkönnyebbülne. Ez azért van így, mert a nyugalmi helyzetben való légzés közben a tüdő nem egész felülete telik meg levegővel, így időnként kénytelen „kinyújtózni” és sóhajtásra késztetni az embert.) A légoszlop alja tehát a helyesen bevett levegő lesz.

3. Száj helyes használata

Amennyiben a légoszlop alja a bevett levegő helyén található, értelemszerűen a levegő kibocsátásának helye lesz a légoszlop teteje. Úgy célszerű elképzelni, mint amikor

mély vízben valaki egy gumimatracon egyensúlyoz. Meg kell találnunk azt a helyet, ahol a levegőoszlop a legkevésbé „inog meg”, ki kell egyensúlyoznunk a megfelelő hangadáshoz szükséges, nyugalmi állapotban tartott légoszlop helyét. A száj éneklés közbeni használata meghatározza a fejtető és a törzs közötti teljes izomzat működését. A felső és alsó ajak nyitása a különböző vokálisok esetében más és más, de mindenképp arányos. Az alsó ajak szűk nyitása, az állkapocs statikussága (ez a ritkább hibalehetőség) csak a fej és az arc rezonáns üregeit hozhatja működésbe, aminek eredménye a fejhang, a nazalitás, az éles gégehang stb. A felső ajak alulműködése nagyon gyakran együtt jár a száj túlzó lenyitásával, ez a hangképzési hiba eredményezi az öblösítést, a gége leszorítását, így a „gombócos hangot”, a természetellenes mélyítést stb. Ebben az esetben maximum a mell rezonáns üregeit vesszük igénybe. Amennyiben a felső és az alsó ajkat arányosan, megfelelő nyitással használjuk, a hang képes lesz kihasználni a test rezonáns üregeit, így jöhet létre a „kevert hang”, amely tulajdonképpen a természetes hangadást jelenti.

4. Rezonáns üregek bekapcsolása

Amennyiben a légzéstechnika megfelelő, és a testben sehol nincs görcs, valamint a száj és a nyelv rendeltetésszerű használata történik, úgy a rezonáns üregek automatikusan bekapcsolódnak a hangadásba. A mell rezonáns üregei a hang magját és mélyét hivatottak alátámasztani. A száj, az arc és a homlok rezonáns üregei a hangok csengéséért, a magas hangok nyíltságáért, a mély hangok hangszínben maradásáért felelnek. Bármelyik irányba való eltolódás a természetes hangszín torzulását, a gége terhelődését és a hangszalagok helytelen használatát eredményezi.

A természetes hangadás legjobb prezentálói a csecsemők, akik beveszik a levegőt – a bordakosár tágul, a has körüli izomzat megemelkedik – majd elkezdenek üvöltetni – a száj egyenletesen nyílik, a száj és a has között semmilyen megakadás nincsen, a rezonáns üregek bekapcsolódnak, a hangszín nem torzul. Egy csecsemő hanghordozása – bár változatos – nyilvánvalóan messze van az énekléstől, mégis éppen az akadálytalan hanghasználatnak köszönhetően hangterjedelmük rendkívül nagy, „»a«-tól az »f4«-ig tart, két és fél oktáv, lényegében egy magas, koloratúrszoprán énekesnő hangterjedelme. Tekintettel arra, hogy hangszalagjának hossza mindössze három milliméter, ez csúcsteljesítmény. A leggyakrabban használt hangmagasság az »a1« körül mozog” (Dékány, 2017. 5. o.). Ez a természetesség vész el, amikor a gyermek a beszédtanulás folyamatában a hangképzési hibákat a környezettől eltanulja, később pedig a lelkialkat, a környezeti behatások és a helytelen példák mind közrejátszanak abban, hogy a velünk született, zökkenőmentes hangképzést alkalmazzuk.

Gyakorlatok

1. Különösen tanácsos abban az esetben alkalmazni a következő gyakorlatot, ha a nyaki izmok megfeszülésére hajlamosak vagyunk. Továbbá a mélylégzés kialakításában is segítséget nyújthat.

Elhelyezkedünk hanyatt fekvésben, lehetőleg nem túl puha talajon, hogy érzékeljük az izmok működését. Karok a test mellett, az izomzat ellazul. A hasunkra tehetünk egy könyvet, ez a légzés helyének pontosítására szolgálhat. Orron keresztül bevesszük a levegőt, a deréktáji izmok kifelé mozdulnak, az övi rész kitágul. A kiáramló levegőt szuszogva, orron keresztül, nyolcad és negyed váltogatásával irányítjuk.

Figyeljük meg, hogy a levegő beosztása hangsúlyos szerepet kap. Minél hosszabban tudjuk végezni a gyakorlatot, annál jobban osztjuk be a levegőt. A kifújás precizitásával csökkenthetjük a fölösleges levegőkiáramlást.

2. Miután kétszer-háromszor megismételtük a gyakorlatot, a következőkben hasonló, de szabadon variálható ritmusban, „sz” hangzón, de még mindig hangadás nélkül áramoltatjuk ki a levegőt. Figyeljünk az izomzat görcsmentességére. A gyakorlat akkor jó, ha a hasunkra helyezett könyv a megfelelő ritmusban mozog, de a mellkas nyugalmi állapotban van, és a gyakorlatot egyre hosszabb időtartammal tudjuk végezni.
3. Ezután következhet az egészen visszafogott, folyamatos „sz” hangzón való levegőkiáramoltatás. Cél a levegőkapacitás tágítása, a megfelelő levegővétel alkalmazása folytán. Egy analóg óra segítségével mérjük a teljesítményt, és ismételjük háromszor a folyamatot. Minden alkalommal egy-két másodperces tágítást tűzzünk ki célul.
4. Miután a légzőgyakorlatokkal végeztünk, továbbra is maradhatunk fekvé, a fent leírt módon, vagy felállhatunk, stabil kisterpeszbe. Az orron keresztül bevett levegővétel után „zs” vagy „r” hangzón, esetleg ajaktrillán, k2 hangterjedelembe, kényelmes hangmagasságról indulva először lefelé, aztán felfelé haladunk. Sose kezdjük úgy a gyakorlatot, hogy a lehetőségeink határait feszegetjük. Egy kényelmes középmezőny után már fordulhatunk is vissza. A cél, hogy a hangzót minél pontosabban képezzük. Mivel a nyelv nem képes egyszerre kétféle mozgást produkálni, így a gége ellazítása akadálytalanul kivitelezhető.
5. A kényelmes ambitus után a folyamatos „r” hangzón, körkörös elképzeléssel eljutunk hangadottságaink széléhez. Ezt a gyakorlatot úgy képzeljük el, mintha egy motor hangját utánóznánk, nem meghatározott dallammal be akarnánk járni egész hangterjedelmünket.

6. A következő gyakorlat során a magánhangzók egy színben való tartása a cél. Itt fontos megjegyezni, hogy gyakori nehézséget okoz a hangok helyének rossz beidegződése, ami elsősorban a képzet szintjén javítható. Minden formálódó hangot egy szinten és egy színben képzeljünk el. Hajlamosak vagyunk a mély magánhangzókat mélyre képzelni, a magas magánhangzókat pedig vagy mélyíteni és ezzel torzítani, vagy egyszerűen magasnak gondolni. A következő magánhangzófűzést egy kényelmes hangon végezzük, végig egy színben, figyelve a pontos artikulációra. A gyakorlatot ne siessük el, minden magánhangzóra 1 másodperc jusson:

1. á-e-i-ő-á

2. á-a-i-ő-é-ű-á

7. A rövid dallamos beéneklés csak ezek után következik. Amennyiben a dallamív felfelé tart, gondolatban kísérjük lefelé, a lefelé tartó dallamívet pedig szintén ellentétes irányban (*Lehmann*, 1902. 20. o.). Így megtettük az első lépést ahhoz, hogy a magas hangok ne csak fejben, vagy torokhanggal, préselve szülessenek meg, a mélységgel pedig ne csupán a mellregisztrert használjuk ki, hanem éppúgy használjuk a fej rezonáns üregeit. Először t3, majd t4–t5 hangterjedelmű dallamot válasszunk, hogy a hang terhelése fokozatos legyen. Folyamatosan figyeljünk a helyes artikulációra és a hang egy színben tartására. A kezdő szótag „ja”, majd egyre feljebb haladva variálhatjuk más magánhangzókkal is. Az egyes lépcsőfokok előtt vegyünk levegőt, közben ne.

1. dó-ré-mi-ré-dó

2. dó-ré-mi-fá-mi-ré-dó

3. dó-mi-ré-fá-mi-szó-fá-ré-dó

4. dó-mi-szó-mi-dó

Összegzés

A helyes hangképzés elsajátítása természetesen szakértői kontroll mellett lehetséges igazán, de a pontosan végzett, egyszerű gyakorlatok segíthetnek karbantartani a hangot, mindennapos használat mellett is. A pedagógus mindennapjaihoz tartozik a hang használata, a beszéd, a mesélés, a játék, az irányítás és az éneklés folytán. Mivel a pedagógusi pálya egyik meghatározó velejárója, hogy a gyermekek utánzás útján tanulnak, így érdemes számot vetni a hangi adottságok kimunkálásával.

Irodalom

- Asztalos Andrea (2014): Gyermekek és fiatalok hangképzése, hangképzési problémái. In: *Parlando*, 56. 2. sz. <https://www.parlando.hu/2014/2014-2/2014-2-04-Asztalos.htm> (2025.08.10.)
- Dékány Endre (2017): *A dráma, a muzsika, a beszéd és az igazi BEL CANTO*. Dékány Művészeti Bt., Budapest.
- Kerecsényi László (1961): *Énekeskönyv és szakmódszertan*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lehmann, Lilli (1902): *Meine Gesangkunst*. Verlag der Zukunft, Berlin.
- Parker, Janet (2008): *Az emberi test*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Újvárosi Andrea (2016): Nyelvi és hangképzési sajátosságok kapcsolata az énekhang-képzéssel. *Parlando*, 57. 3. sz. <https://www.parlando.hu/2016/2016-3/Ujvarosi-Andrea.pdf> (2025.08.10.)

Nosztalgikus klasszikus. A klasszikus zene jótékony hatásai és alkalmazása a pedagógiában

Horváth-Tóth Viktória

horvathtothviktoria@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A tanulmány a zene fejlődő idegrendszerre gyakorolt hatását vizsgálja, különös tekintettel a korai életévek meghatározó szerepére. Számos kutatás szerint, melyben a zenei transzferhatásokat vizsgálják, kimutatható, hogy a zene nem csupán esztétikai élményt nyújt, hanem jelentős mértékben befolyásolja az agy strukturális és funkcionális fejlődését, serkentve az idegpályák összekapcsolódását és az agyféltekék együttműködését. A zenei nevelés különösen az óvodás- és kisiskoláskorban fejleszthető, és hozzájárul többek között a számolási, olvasási és problémamegoldó készségek fejlődéséhez is. A tanulmány kiemeli a zenei élmények emocionális és szocializációs szerepét, valamint a gyermekkorban kialakított zenei szokások hosszú távon hathatnak pozitívan élettani funkcióinkra, az ízlésre és az identitásra. Összegző elemzésemben rámutatok a zeneoktatás pedagógiai jelentőségére és preventív, személyiségfejlesztő erejére.

Kulcsszavak: zenei transzferhatások, reformpedagógia, korai zenei hatások, preventív pedagógia, művészeti nevelés



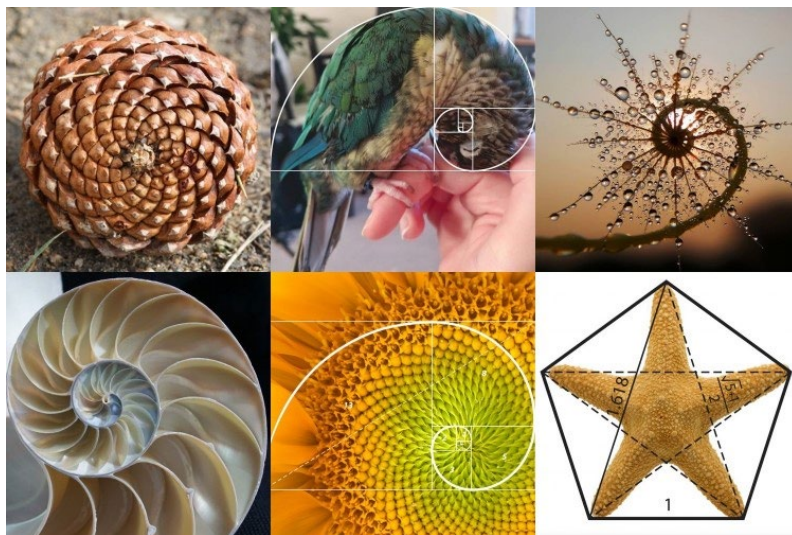
A mikor népmeséink főszereplői hosszú útra indulnak szerencsét próbálni, a tarisnyájukban lévő hamuba sült pogácsát csak a legnagyobb próbatételek előtt veszik elő, amikor leginkább szükségük van rá. Ez az étel erős szimbolikus kép népi hagyományainkból, a bátorítást, gondoskodást, önbizalmat, életbátorságot, erőforrásainkat, segítő kapcsolatainkat, az önmegvalósításra való képességünket, vagyis a rezilienciát szimbolizálja, s ennek összetett, óvó-védő szerepét. Az a kisgyermek, aki otthonról az óvodába lépe rendelkezik „a pogácsával”, rendkívül szerencsés, de ő is ütközik akadályokba, nehézségekbe élete során, melyben már nemcsak a szülő, hanem a pedagógus is segítségére van. Azoknál a gyerekeknél viszont, akiknél ez hiányzik otthonról, a pedagógus szerepe és felelőssége sokkal nagyobb, mint azt gondolnánk.

Az óvodapedagógus felelős munkáját sokfelől lehet megközelíteni, írásomban a klasszikus zenét, mint egy kiaknázatlan, hatalmas fejlesztőerővel bíró eszközt, szeretném kiemelni, megvizsgálni. Azt gondolom, hogy a klasszikus zene szeretete igazi „hamuba sült pogácsa” lehet a kisgyermek számára, melyet a pedagógus is továbbadhat a gyermekeknek. Tanulmányomban erre sorakoztatok fel érveket és módszereket egyaránt.

Nyugtató bonyolultság

Évszázadok óta tudjuk, hogy a zene (a mai értelemben vett klasszikus zene) nyugtatja az idegrendszert, segít a koncentrációban, emellett különféle agyi területeket egyedülállóan stimulál, fejleszt. Ennek megértése nem új keletű, Johann Sebastian Bach 1742-ben írt Goldberg-variációk című műve egy konkrétan alvászavarban szenvedő grófnak íródott, szenvedései és alvási problémái megsegítésére (Csabai, 2017).

A klasszikus zenei hatásokra különböző magyarázatok vannak. Az egyik lényeges párhuzam a természet és a komolyzene között jött létre, mely magyarázatot adhat a klasszika nyugtató hatására. Az aranymetszés bonyolult matematikai számsorokon kívül egy formáló koncepció, mely nem csupán objektív, külsőleg látható arányosság, hanem hallható is: formális és időbeli tagolódás a zene belső szerkezetében. A növénytanban, az emberi anatómiában, az állattanban és az asztronómiában egyaránt jelen van ez a specifikus viszonyszám. És hogy konkrét példával éljek, ez a speciális formagesztus megjelenik a csigaházon, a növényeken, az emberi testen (Burghardt, 2017) (1. ábra).



1. ábra: Aranymetszés arányossága a természetben¹

Az aranymetszés arányossága jólesik a szemnek, megnyugtatta az idegrendszert. Ennek eredményeképpen tudományosan magyarázható ezen elvvel, miért hat ránk nyugtatólag Bartók Béla, W. A. Mozart, F. Chopin vagy J. S. Bach zenéje. Ugyanis ezen művek belső szerkezetében is megtalálhatók az aranymetszés arányai. Levonva a következtetéseket az látható, hogy nem a könnyen elsajátítható, egyszerű szerkezetű, folyamatosan visszatérő

1 <https://aranymetszes.com/akademia/> (2024.05.20.)

refrénekkel elbogatellizált zenét érdemes beemelni óvodapedagógusi munkánkba, hanem a látszólag sokkal bonyolultabb arányelven alapuló klasszikus zenei műveket.

Kombinált elméletemet számos, klasszikus zenével foglalkozó idegrendszeri tanulmány tükrözi vissza. 2020-ban a Magyar Sporttudományi Szemlében megjelent összefoglaló egy széles körű elemzésről, melynek címe: „A zene hatása a futásteljesítményre és pulzusmegnyugvásra”. Az előtanulmányban háromféle, napjainkban preferált zenei stílus (popzene, hard rock, klasszikus zene) hatását vizsgálták a sportolók idegrendszerére futás közben. A kutatás arra a felvetésre épült, hogy különböző stílusirányzatok más-más módon befolyásolhatják élettani funkcióinkat, mentális működésünket, illetve nagy hatással lehet hormonháztartásunkra is. A vizsgálatból kiderült, hogy a sportolás közbeni klasszikus zene hallgatása volt a legjobb hatással a sportteljesítményre, illetve az utána lévő regenerálódást is ez a műfaj segítette leginkább.

Csabai Máté, a Fidelo újságírója jogosan háborodik fel azon, hogy a klasszikus zenét egyfajta altatótablettaként használja a köztudat. „Mozart a babának, Chopin a megfáradt felnőttnek, Debussy elalváshoz. Miközben egy egész iparág épült arra, hogy így árusítsák ki a klasszikusokat, elveszítjük, hogy mitől izgalmas és életteli ez a műfaj.” (Csabai, 2017). A relaxáló lassú zene csak egy kis szelete a komolyzenei palettának, sőt, legtöbb esetben az egyes műveknek is csak részletei. Néhány válogatásalbumon olyan művek is szerepelnek, amelyek amellet, hogy lassúak, mérhetetlen fájdalomról, dühről vagy veszteségről szólnak. Ha értenénk a szövegét, ismernénk a zenemű kontextusát, sosem relaxálnánk rá.

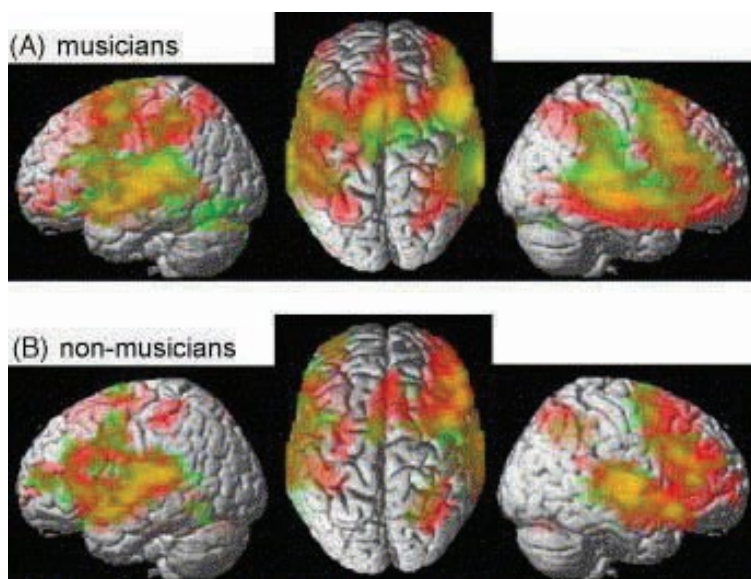
Úgy gondolom tehát, hogy rendkívül fontos a pedagógus zenei felkészültsége, ahogy ezt minden reformpedagógia kiemelten hangsúlyoz. Képzelnék csak el, hogy egy óvodai zenei foglalkozás egy olyan zenére épül fel, amelynek nehéz, terhelt története van, csak azért, mert az óvodapedagógus nem készült fel megfelelően.

Klasszikus zenei transzferhatás

Napjainkban bővelkedünk számos tanulmánnyal, amely a zene transzferhatásait szolgálja. A zenei nyelv olyan természetes a kisgyermek számára, mint az anyanyelve, és éppen úgy, mint a beszéd fejlődésénél, amit nem tapasztal meg szenzitív periódusában (3–9 év között), azt a későbbiekben nem, vagy korlátozott formában, nehezebben tudja bepótolni. Ezáltal kijelenthető, hogy amit ebben a korban sajátítanak el, az egész életükre hatással van. Mint látjuk, ez az időszak éppen az óvodai neveléssel és az iskolai tanulmányok kezdetével esik egybe. Ez a tény ráirányíthatja figyelmünket az óvodai zenei nevelés felelősségére és lehetőségeire (Janurik és Józsa, 2013).

A zene – összetételének köszönhetően – több agyi területet mozgat meg egyszerre, nincs egy zenei központ az agyban. Ezen ingerek feldolgozása átfedésben van más, auditív információk feldolgozásával, például a beszéd feldolgozásához kapcsolódó műveletekkel (Varga, Boda, Finta és Petrovszki, 2020). Emiatt különböző jellegű

tevékenységterületek összekapcsolása általi fejlesztést végezhetünk zenei foglalkozásokkal vagy zenehallgatással. Az agyi aktivitás és az idegpályák serkentése, az agy egyes részei együttműködésének serkentése által struktúrája változik, vagyis neuroplaszticitás révén új kapcsolatok alakulnak ki, a meglévők gyengülhetnek vagy erősödhetnek, illetve bizonyos agyterületek térfogata is változhat. Szisztematikus tevékenység által fejlesztődnek az élettani funkciók, a motoros és szenzomotoros képességek, a kognitív és kommunikációs készségek, a memória, továbbá az érzelmi intelligencia, a szocializációs képességek, az empátia, a tolerancia és az együttműködési képességek. Emellett esztétikai ízlésformálás megy végbe, a szérpérezék fejlesztése, a képzelőerő és a fantázia, az alkotókészség és a kreativitás fejlesztése (Tóth-Bakos és Csehiová, 2023).



2. ábra: Zenész és nem zenész agyi aktivitása (Tóth-Bakos és Csehiová, 2023)

„A zenei képességek korai fejlesztésének fontosságát támasztja alá, hogy a zenei képességek hozzájárulása a számolási készséghez csaknem azonos mértékű az intelligencia hozzájárulásával. Ezt az eredményt azért tartjuk jelentősnek, mert addig, amíg az intelligenciára a személyiség viszonylag állandó jellemzőjeként tekintünk, a zenei képességek – éppen ebben a korai fejlődési periódusban, óvodás- és kisiskoláskorban – eredményesen fejleszthetők” (Janurik és Józsa, 2016). Janurik Márta és Józsa Krisztián 2016-ban végzett vizsgálati eredményeinek publikálásából idéztem, mely felmérésben 98 középső csoportos, valamint 146 nagycsoportos óvodás gyermek vett részt. Saját mérőeszkőzzel vizsgálták a zenei képességeket, melyek a zenei észlelés komponenseit foglalják magukban. E tanulmány szerint óvodáskorban a zenei képességek és az iskolakészültség szempontjából meghatározó DIFER-készségek fejlettsége között erős kapcsolat látható.

A Mozart-hatás nemcsak a csecsemőkről szól, Frances H. Rauscher amerikai pszichológus és társai (1993) eredményei alapján elmondhatjuk, hogy azok, akik Mozart zenéjét hallgatták a kísérlet előtt, jobban teljesítettek térbeli logikát igénylő feladatokban, mint azok, akik egyáltalán nem, vagy más jellegű zenét hallgattak (Rauscher idézi Tóth-Bakos és Csehiová, 2023).

„Csépe Valéria (2017), magyar pszichológus, a kognitív pszichológia és idegtudomány kutatója szerint a mai agykutatási eredmények egytől egyig arra utalnak, hogy a zene, és különösen a hangszeres játék az agy szerkezeti és működési változásaival jár. Szerkezeti változás következik be a hallási feldolgozás teljes agykérgi hálózatában, a homloklebeny figyelemi végrehajtó funkciókért felelős területein, s a két agyfélteke összeköttetéseit biztosító kérgestest (corpus callosum) egyes területein. Csépe felvetését alátámasztják Assal Habibi, amerikai idegtudós és pszichológus kutatásának eredményei is, aki különbséget vélt felfedezni a zenészek és nem zenészek agyának struktúrájában” (Tóth-Bakos és Csehiová, 2023, 38-39. o.).

A nosztalgia

Kodály Zoltán tanításai alapjaiban az óvodás-illetve iskolás korú gyermekek zenei nevelésén nyugszik, hiszen a kisgyermeknek az tetszik a legjobban, ami nekünk, nevelőinek tetszik. Életünk számos területét vizsgáló pszichológiai kutatások jutnak arra a következtetésre, hogy az ember végső soron mindig az ismerőst érzi biztonságosnak, otthonosnak, jónak. Legyen szó párkapcsolati választásainkról vagy stresszhelyzetben való megküzdésről, gyermeknevelési stratégiánkról, és még sorolhatnánk. Természetesen kivételek mindig akadnak, de általánosan igaz, a nosztalgia érzése egybevág egy kellemes, jó érzéssel. Így van ez a zenei ízlésünkkel is. Hallgatóimmal gyakran beszélgetünk arról, melyik zenei stílust részesítik a leginkább előnyben csoportszinten. Végül mindig nosztalgiazásba torkollik a téma, gyerekkori emlékeket idéző dallamok merülnek fel mint legkedveltebb zeneszámok. Másik közkedvelt témánk, hogy milyen hangulathoz milyen zenét szeretnek hallgatni. Azt hiszem, senki nem lepődik meg rajta, ha azt mondom, erős negatív érzéseinket, például a szomorúságot, mind szeretjük átélni, ezzel kiadni magunkból. „Jólesik a bús szívnek, hogyha panaszkodhat. Ha a maga bújából másoknak is adhat”, mondja egy régi erdélyi népdal, ez fakad természetünk-ből adódóan. A szavak nélküli önmegnyugtatóra tökéletesen alkalmas a zene, viszont idegrendszerünkre nézve nem elhanyagolható az sem, hogy pontosan melyik műfajból választunk zeneművet.

Több reformpedagógiai irányzat az anyanyelv elsajátításának folyamatához hasonlítja a zenére való ráhangolódást, annak befogadását. „A könyvekben önmagunkról olvasunk, hiszen saját emlékeink, tapasztalataink mentén értelmezzük a szöveget. Éppen ezért ugyanannak a szövegnek annyi olvasata, változata, belső filmje van, ahány olvasója” (Kádár, 2012. 48. o.). Egy olyan zenefoglalkozáson, melyen minőségi klasszikus zene

szól, a gyermekek ugyanúgy tapasztalják meg annak átélését, mint egy mese hallgatásakor. Felnőttkorra kialakul egyfajta különös vonzódásunk azokhoz a történetekhez, mesékhez, amelyeket óvodáskorban sokszor hallottunk, és szinte mindenki fel tudja idézni a kedvenc meséjét. A zenehallgatás is egy fantáziatévékenység, melyről szép emlékeink lehetnek később, és szívesen megyünk el meghallgatni azt egy komolyzenei koncertre.

E rengeteg bámulatos eredmény birtokában megkérdőjelezhetetlen a zene szinte varázslatos hatása. A következő fejezetben zenepedagógiai fogásokat, módszereket és elveket mutatok be Tóth-Bakos Anita és Csehiová Agáta *„Zene az inklúzió jegyében, alternatív zenepedagógiai és zeneterápiás irányzatok a komplex fejlesztés és a befogadó nevelés jegyében”* című kiadványa alapján, melyet minden leendő pedagógusnak szívből ajánlok.

Zenepedagógiai irányzatok, módszerek

Írásomban néhány, számomra kedves alternatív zenepedagógiai módszert szeretnék megemlíteni, amelyek véleményem szerint segíthetnek olyan pedagógushallgatóknak, akik még csak most ismerkednek a gyermekekre alakított zenei tevékenységekkel. Ugyanakkor szeretném felhívni a figyelmet a fent említett tanulmányra, érdemes előlvasni hallgatóknak és oktatóknak egyaránt.

Ahogy a zeneterápiában a szakemberek eszközükként tekintenek a zenére, úgy érdemes az óvodapedagógusoknak is használni azt. Receptív zeneterápiáról akkor beszélünk, ha a meghallgatott zene által kiváltott élmények, gondolatok megbeszélésének segítségével folyik a munka (Urbánné, 2001). Az óvodában zenehallgatás után csakis akkor beszéljünk a meghallgatott zenéről, ha azt a gyermekek igénylik, kezdeményezik. Az ilyen kicsi gyerekeknek még nagyon nehéz a saját érzéseikről beszélni, ne erőltessük ezt semmiképpen (Forrai, 1974). Az aktív zeneterápia akkor történik, ha hangot adó eszközökkel (pl. kavicssal, üveggel) vagy hangszerekkel (pl. Orff-instrumentárium), illetve saját testünkkel, hangunkkal kommunikálunk, improvizálunk. Fontos, hogy a jelenlévőknek nem szükséges a zenei előképzettség. A közben szerzett tapasztalatoknak gyógyító ereje van, hiszen a szavak nélküli önkifejezés katartikus élmény. A komplex zeneterápia a zene által mozgósított élményeket, érzéseket összekapcsolja bármilyen képzőművészeti tevékenységgel, illetve improvizált mozgással válhat kifejezhetővé az emóció (Urbánné, 2001). Bármelyiket is választjuk, fontos a gyermekek képére alakítani, a csoport összetételét, dinamikáját és temperamentumát figyelembe venni, zenés foglalkozásunk akkor lesz csak sikeres.

A művészeti terápiák lényege, hogy csinálunk valamit közösen, ami segíti a résztvevőket az önkifejezésben. Minden reformpedagógiai irányzat alapja az indirekt módon történő fejlesztés, ami játékos és élményszerű. A zenét és a mozgást egyaránt használja, összekapcsolja, ez közös bennük. Amikor csak lehetséges, a zenés foglalkozás csoportos

legyen, így számos pozitív hatása mellett a csoportos tevékenységek által a szociális aspektus is megjelenhet. „Az alternatív zenepedagógia olyan irányzatok gyűjtőfogalma, amelyek elveikkel, értékválasztásaikkal, zenei anyaghasználatukkal, eszközrepertoárjukkal radikálisan képesek átalakítani a zenei nevelés célrendszerét, gyakorlatát. Ez azonban nem zárja ki, hogy használják a hagyományos gyakorlat elemeit is, illetve más alternatív koncepciókat” (Tóth-Bakos és Csehiová, 2023). A hagyományos és a reformprogramok találkozási pontja az a bizalmi légkör, melyben a gyerekek szabadon fejezhetik ki önmagukat, akár éneklésben vagy mozgásban. Ennek feltétele a kölcsönös elfogadás és a tisztelet.

Maria Montessori módszere és Kokas Klára pedagógiája

„Egy gyerek, ha békén hagyják, bármiből épít bármit. Ez nem volna baj. De Montessori a tanítókat akarta megtanítani arra, mit kezdjenek az eszközeivel, és fontos volt, hogy ösvényeket vágjon nekik a pedagógia bozótjában” (Kokas idézi Deszpot, 2014).

XXI. századi óvodáinkban használt számos eszköz, elem Mária Montessori elképzeléseire épül. Többek között a gyerekekre mért berendezési tárgyak, az elérhető játékok és a célirányos fejlesztő hatású eszközök. A zenét mint az érzékelés és a cselekvés egyik legfontosabb eszközeként emelte ki, mely az érzékelés biztonságával önálló megfigyelésre támaszkodik (Deszpot, 2014).

Kokas Klára korának meghatározó zenepedagógusa volt, Kodály Zoltán tanítványa. Tőle örökölte azt a szellemet, mellyel komplex művészeti programját alkotta meg. Saját pedagógiai tapasztalataira épülő módszerét a minőségi klasszikus és az autentikus népzene itatja át, mely a legmegfelelőbb a komplex személyiség- és képességfejlesztésre. A zene-mozgás-vizualitás hármas egység segítségével jönnek létre alkotások, dramatikus játékok és a mozgás mint önkifejezési forma. Foglalkozásain mentorként is részt vett. Elvárta, hogy a pedagógus felkészülten érkezzen, hiszen az óra alapja a gondosan összeválogatott, értékes zenei anyag.

A testi-lelki harmóniára való törekvés mindhárom említett híres pedagógus alapelve volt, melyet zene nélkül nem lehet elérni. Az ép testben ép lélek, s az ép lélekben zene lakozik. Minden foglalkozásnak tisztázott szabálykeretei vannak, így teremtvé szabad zenei élményt. Szabálykeretei periodikus, rítusszerű tevékenységek, melyek minden foglalkozásnak ugyanazt a keretet adják. A kölcsönös tisztelet és elfogadás – mint iratlan szabály – jelen van a rítusok mellett.

Egy Kokas-foglalkozás sorrendje a következő:

- Köszöntőéneklés, névéneklés;
- Éneklés;
- Szabad játékos mozgások énekre;
- Csend;
- Zenehallgatás;
- Improvizatív mozgások zenére;

- Mozgáskompozíció eljátszása;
- Narratív felidézés, elmesélés;
- Ábrázolás, a történetek képi kifejezése;
- Képbemutató, mesélés;
- Búcsúéneklés.

Tóth-Bakos Anita és Csehiová Agáta könyvében részletesen kifejtett magyarázatot olvashatunk a felsorolt tevékenységek mindegyikéhez. A Montessori- és a Kokas-pedagógia elemi része az elcsendesedés, a csend és a mozdulatlanság élménye. Ezt Montessori Mária a legjelentősebb eszközének tekintette a jó zenehallgatóvá váláshoz, melynek segítségével a résztvevők ráhangolódnak a tiszta akusztikus élmény befogadására. Kokas Klára foglalkozásaiban maga ajánl klasszikus zeneműveket a zenehallgatási részhez, hiszen fontos szempont, hogy művészeti értékkel bíró klasszikus zenei részlet legyen kiválasztva. Óvodáskorú gyermekeknek elsődleges zenehallgatási anyaga az egyszerű ének, amit az óvodapedagógus ad elő. Még jobb, ha hangszerral kíséri, amelyet utána a gyerekek megfoghatnak, kipróbálhatnak. Montessori nemcsak a bútorokat szabta a kicsikre, hanem nekik való hangszereket és zajkeltő eszközöket is választott zenefoglalkozásaihoz, melyekkel ők maguk kísérhetik az éneket. Ilyenek pl. fahengerek, zajdobozok, harangok, sípok, facimbalom, miniatűr zongora (Tóth-Bakos és Csehiová, 2023).

Ha erre nincs lehetőségünk egy átlagos óvodai napon, ne csökkentse motivációnkat a zenei tevékenységek iránt. Mint említettem, óvodában a gyermekek fő zenehallgatási módja az az egyszerű ének, melyet az óvodapedagógus énekel. Forrai Katalin „Ének az óvodában” című tankönyvében olyan, csendesebb tevékenységek közbeni éneklésre buzdítja a leendő óvodapedagógusokat, amelyek halkán végezhetők, így a gyermekek oda tudnak figyelni az ének hallgatására.

Szintén beépíthető bármelyik óvodás napjába az a képzőművészeti tevékenység, melyet szintén a Kokas-foglalkozáson belül találunk, s melynek megnevezése: „Ábrázolás, történetek képi kifejezése”. Minél nagyobb kartonra vagy papírlapra, bármilyen rajzeszközzel rajzolhatnak a gyerekek, miközben zeneművet hallgatnak. Az instrukció a mű elindítása előtt elhangzik: „rajzold le, amit érzel!”, vagy „rajzold le a történetedet!”. Ezt követően néhányszor lejátszunk nekik a zenét, majd a végen lehetőséget adunk, hogy elmesélhessék, miről szól az alkotásuk, ezzel segítve az önkifejezés valamennyi aspektusát (Tóth-Bakos és Csehiová, 2023).

Ward-módszer

Justine Ward célja, hogy mindenki megismerkedhessen a klasszikus zenével. *„Mindenkinek vele született joga az éneklés öröme, a zene szeretetének elsajátítása”* (Tóth-Bakos és Csehiová, 2023. 55-56. o.).

Alapja az emberi hang, mellyel mindannyian rendelkezünk. Módszere a gregorián zene mellett az adott ország népzenejére épül, Ward fontosnak tartja mindezeket beemelni a zeneoktatásba. Ward elképzelése, hogy a zenei összetevőket érzetekkel kapcsolja össze. Fő zenenevelési módszere a hang vizualizálása még az ötvonalas kottáolvasás megtanulása előtt. Ugyanúgy fontosnak tartotta ezt Kodály is: a szabad éneklés szeretetét, illetve a zene iránti vágyat előbb kell elültetni a gyermekekben, mint hogy megtanulnának kottát olvasni. Úgy, ahogy az anyanyelv kialakulásának első lépcsőfoka a spontán beszéd és a választékos fogalmazásmód, még az olvasási készségek elsajátítása előtt. Így például a ritmust a feszültség és az elernyedés érzésével segíti megéreztetni, a dallamvonalat kézjelekkel tanulják meg lekövetni (vezényelni tanulnak) (Tóth-Bakos és Csehiová, 2023).

A Ward-féle vezényléses módszer szinte megegyezik Kodály Zoltán relatív szolmizációjához kapcsolódó kézjeleivel, mellyel szintén a belső hallást fejleszthetjük. Az ilyen és ehhez hasonló gyakorlatokkal a zenei frazeálás természetességét is előkészíthetjük. Számomra lényeges gondolat, hogy a zenei kreativitás zenei tapasztalás alapján fejleszthető. Vagyis minél több zenei hatás éri az óvodáskorú gyermeket, annál inkább válik képessé a zene általi önkifejezésre.

Suzuki-módszer

Shinichi Suzuki alapelve ugyancsak a nyelvtanulási metódusokkal függ össze. Úgy vélte, hogy ha minden gyermek képes tökéletesen megtanulni az anyanyelvét, akkor van hallása, így a zenét is anyanyelvvé kell alakítani. A „zenei anyanyelv” kifejezés, elgondolás Kodálynál is többször megjelenik. Mivel Suzuki hegedűművész volt, így erre a hangszerre fejlesztette ki módszerét, de bármilyen hasonló területen alkalmazni lehet. Gyakorlati oldala az utánzásra épül, sok segítséget nyújtó, játékos ötleteivel már óvodáskorban lehetővé válik minden gyermek számára a zene megismerése és a hangszeres játék elsajátítása. Többek között kiemeli a mindennapi zenehallgatás fontosságát és a zenével való tapasztalat útján való megismerkedését korosztályuknak megfelelő koncertek és élő hangszeres játék során. Emellett szintén egy érdekes párhuzamra hívnám fel a figyelmet, amely Kodály és a többi prominens reformpedagógus alapelveivel megegyezik: még azelőtt váljon a gyermek mindennapjai részévé a zene, mielőtt olvasni tudna. Ugyanis a szabad, készségalapú improvizációhoz és imitáláshoz nincs szükség a kottairás, -olvasás tudományára (Tóth-Bakos és Csehiová, 2023).

Suzuki maga is összeállított egy repertoárt módszeréhez, amely megtalálható a Talent Education mozgalom honlapján. Tartalmaz népdalokat, műdalokat, haikumemoritereket (ez egy japán találmány, mely rövid dalocskákat és versikéket jelent), illetve Suzuki által írt dalokat is (Papp, 2016).

Hegedűtanárként tapasztaltam, milyen magas fokú motivációt ad a hangszeres játékhoz, ha a szülők részt vesznek benne, bármilyen formában. A családdal való jó

kapcsolatra minden pedagógusnak törekednie kell, hiszen a gyermek egészséges fejlődését az óvoda csak a családdal együtt tudja magára vállalni.

Suzuki fő célja, hogy a gyermek kedvét lelje a zenében, közös tevékenységként örömet találjon benne mindenki. A kifinomult, tiszta szívű személyiség kinevelését tartja céljának, ami egy szintén kifinomult és tiszta hangszínből mutatkozik meg, erre kell törekedni. „A zenetanulásnak így az egyetlen fő elve az, hogy a gyermeket nemes emberi lényé nevelje, és ezzel meg is elégszik. Ha a diák gondolataiban és érzéseiben is kiválónak válik, azzal eléri a megfelelő hangszínt. Suzuki szerint az igazi pedagógia nemcsak tananyagokat tanít, hanem a szeretet pedagógiája” (Papp, 2016. 8. o.).

Összegzés

Ne ijessze meg a jövő pedagógusait, ha nincs lehetőségük kifejezetten zenepedagógiai továbbképzésen részt venni, vagy mélyrehatóan foglalkozni valamely zenei irányzattal. Véleményem szerint nagy hatással van a gyerekekre az is, ha egyes, nekünk tetsző módszerekből csak néhány fogást sajátítunk el és azt alakítjuk a saját és csoportunk igényei szerint. Minél több tevékenységhez spontán módon illesszünk éneklést, és motiváljuk erre a gyermekeket is. Alakítsunk ki egy egész napot átfogó zenei légkört, melyben segítségünkre lehet számos említett és nem említett zenepedagógiai irányzat.

Az önreflektív pedagógusi magatartás nagyon fontos része a munkának, amibe az is beletartozik, hogy készségeinket mi magunk is fejlesszük, akár külső segítséggel együtt. A hangképzés fejlesztésének egy pozitívuma, hogy az éneklésünk fejlődik, de nem szabad elfelejteni, hogy elsősorban a beszédhangunkat kell szabadabb „csiszolni”, hiszen a gyermekek a szüleik után a nevelőiket utánozzák. Ha felismerjük és megértjük, hogy a minőségi és autentikus zenére mekkora szükség van, akkor van lehetőségünk fejleszteni magunkat és valóban életre szóló élményeket adni növendékeinknek.

Irodalom

- Balás Endre (2015): A zene ügye az általános iskolában nem is a zene ügye elsősorban. Posztumusz interjú Kodály Zoltánnal. *Parlando*, 57. 6. sz. https://www.parlando.hu/2015/2015-6/Balas_Endre-Kodaly.htm (2024.04.18.)
- Burghardt, Benedikt (2017): *Az aranymetszés formavilága a természetben és a zenében*. DLA doktori értekezés. Kézirat. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem 28-as számú művészet- és művelődéstörténeti besorolású doktori iskola, Budapest.
- Csabai Máté (2017): *Klasszikus zenét alvashoz? Na menj már!* <https://fidelio.hu/klasszikus/klaszszikus-zenet-alvashoz-na-menj-mar-4021.html> (2024.04.21.)
- Deszpot Gabriella (2014): Bűvös Mikroszkóp – Maria Montessori és a zenefigyelem. In: Deszpot Gabriella (szerk.): „Fülünkbe cseng...” Sorozat dr. Kokas Klára kevéssé ismert írásaiból. *Parlando*, 56. 5. sz. <https://www.parlando.hu/2014/2014-5/Deszpot7.pdf> (2024.04.21.)

- Forrai Katalin (2009): *Ének az óvodában*. Editio Musica, Budapest.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2013): Zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között. *Magyar Pedagógia*, **113.** 2. sz. 75-99.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2016): A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban. *Neveléstudomány*, **4.** 1. sz. 49-69.
- Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1943, szerk.): *Iskolai énekgyűjtemény I.* Országos Köznevelési Tanács, Budapest.
- Papp Bendegúz (2016): Útkeresés a japán zenepedagógiában: a Szuzuki-módszer. *Parlando*, **58.** 1. sz. https://www.parlando.hu/2016/2016-1/Papp_Bendeguz-Suzuki-modszer.pdf (2024.02.21.)
- Tóth-Bakos Anita és Csehiová Agáta (2023): *Zene az inklúzió jegyében. Alternatív zenepedagógiai és zeneterápiás irányzatok a komplex fejlesztés és a befogadó nevelés jegyében*. Selye János Egyetem, Komárom.
- Urbánné Varga Katalin (2001): „A muzsikának oly nagy ereje vagyon...”. Zene és terápia. *Parlando* **43.** 4. sz. <https://www.parlando.hu/Urbanne.htm> (2023.12.10.)
- Varga Ildikó, Boda Krisztina, Finta Regina és Petrovszki Zita (2020): „A zene hatása a futásteljesítményre és a pulzusmegnyugvásra” – előtanulmány. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **21.** 86. sz. 62-69.

Pöttyös Panni régen és most. Óvodapedagógusok mesepreferenciájának vizsgálata

Karaszné Varga Klára

v4rg4.klara@gmail.com

Csillag Téri Bölcsőde, Szeged

A gyermekeknek szánt meséket nemcsak esztétikai, irodalmi, hanem pedagógiai szempontból is meg kell vizsgálni, amikor az óvodai felhasználásáról döntünk. A mai gazdag kortárs mesekínálat mellett vajon van-e létjogosultsága a 20. században írt meséknek, mesekönyveknek, amelyeknek nyelvezete, történetmesélési stílusa nem a mai kor mintáját közvetíti? A gyermek szemszögéből nézve vajon fontos-e, hogy mikor íródott a mese, vagy hogy a szerző milyen korban élt? A pedagógus oldaláról nézve fontos feladat-e a hagyományápolás, a régi idők igényes műmeséinek bemutatása, közvetítése a gyermekek számára? Tudjuk-e meseíróink élettörténetét, múltját, munkásságának kialakulását? Az óvodapedagógusok általános mesepreferenciáinak vizsgálata, valamint a 20. században írt Pöttyös Panni című mesekönyv népszerűségének, ismertségének és használatának vizsgálata segíthet ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásában.

Kulcsszavak: gyermekirodalom, mesepreferencia, pedagógia, múlt és jelen, pedagógiatörténet



Bevezetés

Rohanó világunkban fontos újra és újra a mesével és annak szerepével foglalkozni, hiszen a digitális világ, a képi megjelenítés elviszi figyelmünket a könyvekről, az olvasásról (Csépe és Török, 2020).

A mese fontos szerepet tölt be a gyermekek fejlődésében, mivel az hatást gyakorol a szókincsre és az egész személyiségre – hangsúlyozta már 1976-ban Bruno Bettelheim, aki arra is rámutatott, hogy a mesék hogyan segítenek a gyermekeknek az élet nagy kérdéseivel való találkozásban, az azokkal történő megbirkózásban. Az óvodapedagógusok mesepreferenciája azért fontos, mert a mese formálja a gyermek világméretét, megismerteti velük a valóságot. Az óvodapedagógus választhatja ki, milyen meséket olvas fel munkája során a gyermekeknek.¹

Zilahi Józsefné így fogalmaz a Mese-vers az óvodában könyvében: „A mese: Az egész napi óvodai zajban a csend szigete. Pihentet, szórakoztat, táplálja a képzeletet, segít az

1 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2025.08.12.)

élmények feldolgozásában (elaborációs hatása van), és teljes világképet, világmagyarázatot ad” (Zilahi, 1989. 9. o.). A mese csendet kíván, egy olyan közösséget, amely csendben, figyelmesen, nyugodtan figyel a mesélőre. Ha az óvodapedagógus kialakítja a saját mesemondási rituáléját, ceremóniáját annak érdekében, hogy a gyermekcsoport ne unszólásra csatlakozzon és ne céltalanul, kedvetlenül üljön le, akkor ezzel megteremti a régi mesemondások hangulatát (Zilahi, 1989).

Jelen tanulmány az óvodapedagógusok mesepreferenciájának vizsgálatát helyezi középpontba, azzal a céllal, hogy feltárjuk, az óvodapedagógusok ismerik-e Szepes Mária Pöttyös Panni-könyveit – hiszen a szerző 1953-tól 2005-ig írt meséket, így több generáció nőhetett fel ezeken a könyveken. Vizsgáltuk Szepes Mária Pöttyös Pannimesekönyveinek stílusát, a korszakra jellemző „didaktikus” szóhasználatát, a benne megjelenő gyermekképet. A kutatásban azt tártuk fel, hogy ismerik-e, olvassák-e az óvodapedagógusok Szepes Mária Pöttyös Panni-könyveit a mindennapokban.

Elméleti háttér

A mese megjelenése az óvodai nevelésben

Az óvodai nevelés általános feladata a 3–7 éves gyermekek testi és lelki szükségleteinek kielégítése. A nevelési területeken belül kiemelt feladat az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása, amely magában foglalja a dúdolókat, mondókákat, verseket, mesék tevékenységeit. A gyermek számára a mese több területen is segítséget nyújt, lehet az érzelmi, értelmi, erkölcsi és vizuális. Segíthet akár egyszerű vagy bonyolult emberi kapcsolatok megértésében is. A mese formálja a gyermek világképét, és a valóság megismerése a gyermekek számára nagyrészt történhet a mesékből is. A mese pontosan az a forma, amely megfelel a gyermeki gondolkodásnak.²

Ha az Óvodai nevelés alapprogramjának a mesére vonatkozó részét nézzük, akkor azt láthatjuk, hogy valójában egy mondat utal arra, ami az óvodapedagógusnak a mesék választásához tényleges útmutatót ad. „Az óvodában a 3–7 éves gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodóan a népi – népmesék, népi hagyományokat felelevenítő mondókák, rigmusok, a magyarság történelmét feldolgozó mondavilág elemei, meséi –, a klasszikus és a kortárs irodalmi műveknek egyaránt helye van.”³

Az óvodapedagógusi módszertani alapelvek hangsúlyozzák, hogy a mesemondó egyénisége nagyon meghatározó a mesemondás alkalmával, ehhez fontos a gyermekcsoporttal való jó kapcsolat kialakítása. A mesemondáshoz az óvodapedagógusnak ki

2 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2025.08.12.)

3 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2025.08.12.)

kell alakítania a „meselégkört”, figyelnie kell a napi spontán kialakuló mesehelyzetre, és tervszerűen be is kell illesztenie a meséket a csoportfoglalkozásokba. Fontos a fokozatosság, a tervszerűség a munkában, és a gyermekek életkorához, igényéhez, hangulatához való igazodás. A gyermek motivációja és figyelme kialakítható és fenntartható a változatos, esztétikus eszközökkel, a kötetlen szervezeti formával, játékosan. A pedagógus közvetítsen mintát, a bemutatást, élményátadást komplex módon nyújtsa a gyermekeknek. A bemutatásra szánt irodalmi műveknél érvényesüljön a formai és tartalmi változatosság, jelenjen meg a változatos, gazdag, új és régi mesés- és verseskönyvek gazdag tárháza. Meghatározó a gyermekirodalmi műfajokkal való játék, önkifejezés, élményalapú képességfejlesztés. A mesék, versek mellett a különböző művészeti ágak sokszínűsége is jelenjen meg, figyelve arra, hogy az óvodapedagógusi minta ízlésformáló hatással bír (*Bujdosóné*, 2015).

A mese

Irodalomtörténeti szempontból a mese a nép ajkán élő, szájról szájra járó, csodás, hihetetlen elemekkel teleszőtt, rendszerint prózai, ritkábban verses, költött elbeszélés (*Pusztai*, 2014).

A meséket többféle szempont szerint csoportosíthatjuk, ezek az eredet, a téma, a közönség vagy a befogadó csoport. Ha a meséket eredetük szerint vizsgáljuk, akkor két csoportot különböztetünk meg, ezek a népmesék és a műmesék (*Bárdos és Galuska*, 2013).

A mesék típusai eredet szerint (népmese, műmese)

A népmese egy sajátos, ősi epikai műfaj, amely egyszerre játszik szerepet a hagyományteremtésben, hagyományörzésben, hiszen a mesélő és a mesét hallgató kölcsönösen hatnak egymásra, dinamikus viszony jellemzi őket. A népmese a szóbeli irodalom első része, hiszen egy-egy nép emlékezetét jelzi, emléküik kezdetéig nyúlik vissza. Keletkezésükre, eredetükre a történetek keveredésére csak következtetni tudunk. A népmese a 19. század előtt ismeretlen és ismert mesemondóktól lett közzismert, különböző mesei változatokban. Egy-egy téma, motívum, részlet különböző formákban, változatokban, illetve földrajzi régiókban vándorolt, és az ismeretlen szerző és mesemondó bármilyen részletet felhasználhatott. Nem a mesemondó személye volt a lényeg, hanem a mesélés mint közösségi szokás, közösségépítő viselkedés. A 19. században a Grimm testvérek gyűjtési munkájuk eredményének írásos megjelentetésével jelentős és meghatározó változást idéztek elő. Európa-szerte több író, költő, folklorista fordult a népköltészet felé, a mesegyűjtő és lejegyző munka az írók, költők figyelmének középpontjába került (*Tarbay*, 1999).

A műmeséről így ír Lovász a Jelen idejű holnemvolt című könyvében: a műmese fogalma időben, földrajzilag és kultúrában is eltérő, így nagyobb területet érint. Stílusa és formája is rendkívül szerteágazó, hiszen mesének fogadunk el minden művet/szöveget, amelyben olyan szereplők találhatók, akikkel csodás dolgok történnek. A műmese nyelvezetét, nyelvi kifejezőeszközeit és annak gazdagságát az író személyes eszköztára is jellemzi (Lovász, 2007).

A műmesékben gyakori, hogy a főhős gyerek, aki önmagában egy tiszta, ártatlan, a világ megismerésére vágyó lény. Látásmódja érintetlen, nem akadályozza a felnőtt gondolkodás és világkép. A mesékben gyakran nagy hangsúlyt kapnak az esztétikai és didaktikai szempontok és a gyermek életkorához igazítható vélt vagy valós sajátosságok (Bárdos és Galuska, 2013).

A gyermekirodalom fogalma

A gyermekirodalom fogalmának meghatározása nehézséget jelentett az irodalomtudománynak, hiszen ha magunk elé képzeljük a gyermekkönyvek halmazát és az irodalom halmazát, akkor ezek metszete lesz a gyermekirodalom. Az irodalomtudomány mégis úgy véli, hogy három irányból tudjuk megközelíteni a gyermekirodalom magyarázatát, ezek az irányok a szerző, a szöveg és a befogadó oldalai. Amennyiben mégis ezt a három ágot próbáljuk egy témára, a gyermekirodalomra vonatkoztatni, akkor azt mondhatjuk, hogy gyermekirodalomnak tekintjük mindazokat a szövegeket, amelyek hordoznak egyfajta esztétikai értéket, nyelvi és irodalmi jellegűek, valamint a szerző gyermekeknek szánja, és nem utolsósorban a gyermek a befogadó. Az irodalmi megközelítés a nyelvezetre vonatkoztatható, hiszen tartalmával, nyelvi megformáltságával a gyermekek nevelését szolgálja. Az irodalmi alkotások szerzője értéket, tudást, anyanyelvi nevelő hatást, művészi alkotások együttesét kínálja a gyermekolvasónak. Azt is mondhatjuk, hogy a gyermekirodalom a befogadó, vagyis a gyermek változásával jól jellemezhető, és a különböző történelmi korokban, más-más a gyermekirodalom fogalma, értelmezése (Bárdos és Galuska, 2013).

A gyermekirodalom kialakulása Magyarországon

A reformáció és a magyar nyelvű tanítás kezdeti korában már jelentek meg gyermekeknek íródott művek, de ezek vallással, hitélettel foglalkoztak. A magyar gyermekirodalom „első igazi” eredeti gyermekkönyve az 1840-ben Bezerédj Amália által írt *Flóri könyve*. Ez a könyv lett a nemzeti gyermekirodalom születésének szimbóluma, hiszen Bezerédj a könyvet kisgyermekének, Flórinak írta, s ezt használta fel az általa nyitott óvodába, iskolába járó cselédek, jobbágyok gyerekeinek tanítására. A könyvet úgy is nézhetjük, mint egy korabeli enciklopédiát, egy gyűjteményt, hiszen ábécé, versek,

mesék, imák, kották gyűjteménye, egyszersmind ismerettár állatokról, növényekről, távoli országokról, városokról. Komáromi így fogalmazza meg a században kialakult helyzetet – „*A gyermekirodalom a 19. század végéig elszigetelten élt, fejlődött a nagy irodalom mellett*” (Komáromi, 1999. 29. o.). A 20. századtól a gyermekirodalom sorsa és milyensége különválaszthatatlan az irodalom egészétől. Olyan nagy íróink írtak ettől a korszaktól gyermekirodalmat is, mint Jókai Mór, Gárdonyi Géza, Mikszáth Kálmán, az utánuk következő nemzedékből pedig Kaffka Margit, Krúdy Gyula, Móra Ferenc vagy Molnár Ferenc. A 20. század közepe nemcsak irodalmilag, hanem történelmileg is határvonalat húzott. Megváltozott a költészetben az író és a befogadó közötti kapcsolat. Az addigi módszer, miszerint a gyermekhez beszél a felnőtt, oktatja, neveli munkáival, megszűnni látszott, és előtérbe került az egyenrangúsági viszony. A gyermekköltészet és -irodalom a költők, írók kezébe került át. Ezt a változást az 1955-ben megjelent, Weöres Sándor Bóbita című gyermekverskönyvének megjelenésétől datálják. A 20. század végéig az írók, költők eltérő stílusokat képviseltek, mégis azt mondhatjuk, hogy megváltozott az a látásmód, hogy a gyermeki világkép természetes lett (Bárdos és Galuska, 2013).

Szepes Mária élete és munkássága

Szepes Mária⁴ élete és munkássága egy egész századon át tartott, amely egy változatos, újdonságokkal, nehézségekkel, boldogsággal és borzalmakkal teli időszak volt. Szepes Máriát a spirituális áramlatok egyik meghatározó tanítójának tartják, a hazai ezoterikus irodalmi élet meghatározó egyénisége volt (legismertebb spirituális műve: *A vörös oroszán*). A magyar gyermekirodalom a Pöttyös Panni című könyvsorozata által ismeri, amelyet 1953-tól az Ifjúsági Könyvkiadó, majd a Móra Kiadó adott ki. 2007-ben bekövetkezett halála után teljes életművét a Szepes Mária Alapítvány kezeli.⁵

Szepes Mária 1908-ban született Budapesten, zsidó családban, Scherbák Magdolna néven. Édesapja Scherbach Oziás színész, művésznevén Papír Sándor. Szepes Mária az édesapja által alapított Újpesti Népszínházban két-három évesen gyerekszínészként szerepelt, művészneve Papír Magda volt. Édesanyja Kronémer Mária, művésznevén Kornai Margit, énekes- és színésznő. Édesapja halála után anyja újra férjhez ment, így nevelőapja Galánthay Balogh Béla filmrendező lett. Bátyja, Viktor – nyelvész, író, filozófus, zenész és asztrológus – inspiráló példakép volt Mária számára. Kiterjedt családi, baráti kapcsolataik révén gazdag művészeti élet jellemezte otthonukat (irodalmi, színházi, filozófiai, szellemi, művészeti, politikai). Mária kilencévesen verseket, novellákat írt, érettségi után művészettörténetet, irodalmat, pszichológiát tanult. Írónak készült, képezte magát, nagy hatással voltak rá a Nyugat és Ady Endre versei. 1929-ben,

4 1908. december 14. – 2007. szeptember 3.

5 Szepes Mária Alapítvány, <https://www.szepesmariaalapitvany.hu> (2025.08.12.)

21 éves korában kezdte meg naplójegyzeteinek írását. Megismerkedett Szepes Béla (1903–1986) képzőművésszel, olimpiai ezüstérmes, többszörös atléta- és síbajnokkal, akivel 1930. december 24-én, Budapesten házasságot kötöttek. Ekkor vette fel férje nevét és keresztény vallását. 1931. január 2-án Berlinbe utaztak nászútra, valamint dolgozni is, mivel férje több német lapnál volt újságíró és sportkarikaturista. Három évet töltöttek a német fővárosban. Szepes Mária ez idő alatt dr. Samuel Gerling professzornál pszichológiát, irodalomtörténetet, összehasonlító vallásfilozófiát tanult. A körülöttük zajló németországi események arra ösztönözték Szepes Máriát és férjét, hogy 1933-ban hazatérjenek Budapestre. 1938-ban megszületett egyetlen gyermekük, Szepes Miklós Béla, aki 7 hónapos korában meghalt. 1941-ben Szepes Mária a nevelőapja által alapított filmipari vállalatánál dolgozott, ahol Orsi Mária néven forgatókönyveket és dalszövegeket írt, többek között a kor híres színésznőjének, Karády Katalinnak. A második világháború alatt 5 évig éltek bátyjával Leányfalun, vidéki elszigeteltségben. Új politikai korszak jelent meg hazánkban: a „Három T” időszaka (Tiltott, Tűrt, Támogatott), amely a kommunista kultúrpolitika „terméke”. A kortárs írók, költők a szélsőségesen merev kultúrpolitika hatására megélhetési problémákkal küzdöttek, de az Ifjúsági Könyvkiadó (későbbi Móra Könyvkiadó) felkarolt elhallgattatott írókat, költőket, és publikálásra kérte őket. Szepes Mária több próbálkozás után kezdte el megírni a *Pöttyös Panni* című mesekönyvet (Szepes, 2017a). A róla elnevezett alapítvány honlapján megtalálható Szepes Mária életében kapott kitüntetései jegyzéke, amelyben állami, irodalmi és spiritiszta elismerések is fellelhetők.⁶

Szepes Mária írói korszakának pedagógusi attitűdje és a pedagógus-gyermek viszonya

A második világháború előtti időkben a nevelési kultúra sajátossága volt, hogy a pillanatnyi helyzet megoldására törekedett pl. a rosszkodó, rendbontó gyerek elhallgatására koncentrált, nem törődve a későbbi következményekkel. A pedagógiai környezet gyökeresen megváltozott a második világháború után, és 1949-től elkezdtek a szovjet mintát másolni, ez lett a követelmény, és a megjelenő szakirodalom is a szovjet pedagógiát követte. „Az oktatásügy is a pártpolitika 'szolgálóleányává' vált” (Pukánszky és Németh, 1996. 658. o.).

Az 1950-es években a pszichológiai-pedagógiai irányzat képviselője, Hermann Alice hangsúlyozta, hogy a nevelés a jövőnek szól. Hermann óvta a pedagógusokat és a szülőket a vakfegyelem erőltetésétől. Minden esetben fontosnak tartotta, hogy a gyerek tudatában legyen, mi miért történik vele és körülötte. Hermann Alice bírálta a gazdaságban alkalmazott hosszú távú terveknek az óvodáskorú gyermekekkel foglalkozó intézményekre is kiterjedő hivatalos normáját. Hangsúlyozta, hogy a jó terv nem téveszti szem

6 Szepes Mária Alapítvány, <https://www.szepesmariaalapitvany.hu> (2025.08.12.)

elől a gyereket: az óvodai tevékenységnek mindig a gyerekből kell kiindulnia. Hermann Alice híve volt a közösségi nevelésnek, de hangsúlyozta, hogy az egyéni és a közösségi bánásmód kiegészíti egymást, emellett kiemelt fontosságot tulajdonított a gyerekek és a felnőttek kapcsolatának (Hermann, 1982).

Dani 1975-ben a Magyar Pedagógia című újság egyik cikkében így fogalmaz a kor pedagógiájáról – „Megbízható alapokat kell teremteni a szocialista személyiség sokoldalú fejlesztéséhez. A marxizmus-leninizmus elengedhetetlenül szükséges a pedagógiai elmélet nivójának emeléséhez és a polgári pedagógiai elméletekkel folytatott vitához. Olyan nevelésre van szükség, amelyet a munkásosztály világnézete és erkölce hat át” (Dani, 1975. 372. o.).

A Pöttyös Panni-könyvek megszületése

„Amikor bezúztak mindent, amikor tilos lett minden, amit addig csináltam, eldöntöttem, meséket fogok írni. Imádom a gyerekeket. A fodrásznál volt egy találkozásom egy orosz kislánnyal, a kis Tamarával. Oda is tollal, füzetrel jártam, és ő egyszer csak felült a térdemre, hogy rajzoljak neki. Ezt a tündéri kis lánykát aztán beleírtam a Pöttyös Panni mesémbe, hogy a két kislány összebarátkozik” (Szepes, 2017b. 63. o.).

1953-ban adták ki első könyvét Pöttyös Panni címmel, és sikere lett. „Kiderült, hogy én az újára legnagyobb könyvét írtam meg csak azért, mert volt benne egy négyéves szovjet kislány.”⁷

Szepes Mária sikeres nyilvánossága csak a Pöttyös Panni-sorozatával volt lehetséges egészen az 1989-ben bekövetkezett politikai rendszerváltásig, ekkor szabadult fel Magyarország a kultúrpolitikai elnyomás alól is. 1953-tól 2005-ig 18 könyvet írt meg a gyermek korosztály számára, amelyet az Édesvíz Kiadó és a Móra Kiadó is megjelentetett.⁸ A Pöttyös Panni-könyvek keménytáblás kötettel, A/4-es formátumban, figyelemfelkeltő pöttyös mintával, a borítóján a főszereplő kislány, Pöttyös Panni illusztrációval ellátva jelentek meg. Pöttyös Panni figuráját és a könyv illusztrációit elsőként a korszak egyik híres illusztrátora, F. Györffy Anna (1915–2006) készítette. Az újabb kiadásoknál és a szerkesztett könyveknél Bakos Vass Ági lett az illusztrátor. Szepes Mária halála után, 2017-ben Pöttyös Panni egy napja címmel új kötet látott napvilágot.⁹ A Pöttyös Panni az óvodában című könyv hátsó borítóján az olvasható, hogy a Pöttyös Panni-sorozat meséi arról tanúskodnak, hogy „Szepes Mária a gyerekek szívébe is belelátott, pontosan értette és érezte a gyerekek világát.” (Szepes, 2017c)

A Pöttyös Panni-kötetekben végig kísérhetjük Panni életét, történeteit az otthoni eseményekről, majd az óvodai élményekről, egészen a kisiskolás életéig. A történetek

7 Szepes Mária Alapítvány, <https://www.szepesmariaalapitvany.hu> (2025.08.12.)

8 Szepes Mária Alapítvány, <https://www.szepesmariaalapitvany.hu> (2025.08.12.)

9 Szerkesztette: Kovács Zsanett, grafika: Veszely Ferenc, Móra Könyvkiadó.

egyszerűnek látszanak, mégis mély igazságokra figyelhetünk fel ezek olvasása, végiggondolása közben. A szeretetteljes mesék fontos üzeneteket továbbítanak a gyermekek számára, mint például a barátság jelentősége, a fejlődésre való törekvés, az egészséges és helyes életmód, valamint a családi kötelékek fontossága. Megjelenik a könyvben a „többgenerációs” családmódel, a nemzedékek közötti családi magatartások és viszonyok, a baráti kapcsolatok, a barátság kialakulásának és megtartásának lehetőségei. A könyvek sikerének titka valójában az, hogy a könyvben szereplő kislány ugyanolyan kisgyermek, mint bármelyik gyermek, ugyanazokkal a kérdésekkel, problémákkal (Székelyné és Botosné, 1988. 155-156. o.).

A Pöttyös Panni című könyv ismertetése

Szepes Mária első könyve a Pöttyös Panni című könyv volt. A könyv 16 történetet tartalmaz, amelyből megtudjuk, hogy Panni három év körüli kislány, akire nagymamája vigyáz napközben, főz rá, ápolja, ha beteg, együtt járnak fodrászhoz, nyaralni. Ebben a könyvben olvasóként láthatjuk a korszak „többgenerációs” családi struktúráját, ahol a szülők napközben dolgoznak, miközben a kiskorú gyermekekre a nagyszülő vigyáz. Panni szófogadó, engedelmes gyermek, sokat játszik otthon nagymamájával, aki tapasztalataival, ötleteivel segíti Pannit. A Pannival egykorú játszótársa, Péterke ellentétes tulajdonságokkal bír, szófogadatlan, féktelen, rosszcsonk kislány. A nagymama mindig szelíden, igazságosan, tapasztaláson alapuló módszereket alkalmazva próbálja megoldani a két gyermek között kialakult problémát, így Panninak és Péterkének okos és találékony (pedagógiai is helyes) megoldásokat kínálva a helyzetek megoldására. A mesékben megjelennek a hároméves gyermekekre jellemző sajátosságok, pl.: az érzelmezérelt cselekedetek, a dackorszak, a kortárs kapcsolatok és az igazságosság fontossága. A könyvből kiemelek két mesét bemutatásra, amelyekben jól látható, hogy a példamutatással, magyarázattal, pozitív értékeléssel elért változások a gyerekeknél milyen hatékonyak. A kommunikáció sokrétősége a gyermekek számára is fontos és tanulandó képesség, pl.: metakommunikáció, nonverbális jelek.

Panni játékai: Ebben a mesében a gyermeki gondolatok, az álom és valóság keveredik össze. A nagymama a játékok szeretetére, rendben tartására hívja fel Panni figyelmét, „Pannikám, miért bánsz ilyen mostohán a játékaiddal...”, „Ha beszélni tudnának, bizony sokat panaszkodnának rád” (Szepes, 2017a. 14. o.). Panni reakciója vállrándítás volt, majd dacos válasszal reagált: „Csakhogy nem tudnak beszélni!” (Szepes, 2017a. 14. o.). Álmában viszont a játékok panaszkodni kezdtek a mostoha bánásmódra, ettől Panni rosszul érezte magát. Másnap Panni visszaemlékezett álmára és nagymamája szavaira is, majd a felnőttek segítségével azonnal rendbe tette játékait. A játék mint az egyik legkedveltebb és legfontosabb gyermeki tevékenység a nevelés valamennyi területén alkalmazható, nemcsak a testi, hanem az értelmi nevelésben is nélkülözhetetlen, a jellem kialakításának egyik legfontosabb eszköze. Hatása sokoldalú, mert életre, munkára

nevel, a gyermeket aktivizálja, így a fiziológiai hatások is érvényesülnek. A játék azért fontos nevelési eszköz, mivel a játék felszabadult légkörében a gyermek mindig őszintén viszonyul környezetéhez, jellembeli tulajdonságait nem tudja leplezni, annak értékei és hiányosságai önkéntelenül, szabadon nyilvánulnak meg.

Tamara: Panni életében a Tamarával (orosz származású kislány) való találkozás új ismereteket hozott: a szavak nélküli kommunikációt, a metakommunikációs és nonverbális eszközök, a testbeszéd tárházát és annak használatát. Panni sok mindent a rajzai útján mondott, mesélt el Tamarának. Az érzések kommunikálását az ezeket kísérő arckifejezések segítették, melyeket Panni és Tamara is egyaránt alkalmazott, pl.: mosoly, meglepettség. Egymás anyanyelvének megértését is játékos formában próbálták elsajátítani, a körülöttük lévő tárgyak segítségével. A pedagógiában is nagyon fontos a szavakkal nem kifejezett kommunikáció. A gyermekek számára közvetített metakommunikációnak és nonverbális jeleknek összhangban kell lenniük a kimondott szavainkkal. A gyermek ezek alapján is tájékozódik az emberi érzelmi állapotokról, a jelek által közvetített információkról.

Kutatási kérdéseink ezek alapján arra irányultak, hogy Szepes Mária Pöttyös Panni-könyvei megjelennek-e az óvodai nevelésben, a pedagógusok ismerik-e ezeket a könyveket.

1. Milyen mesekönyveket választanak és preferálnak a hivatásukat gyakorló óvodapedagógusok a gyerekeknek felolvasásra?
2. Hatással van-e az óvodapedagógusok könyvválasztására a megélt múltjuk, a gyermekkorukban hallott, olvasott mesék?
3. A 18 könyvből álló Pöttyös Panni-könyvsorozatból mennyit ismernek az óvodapedagógusok?

Módszerek

Minta

A vizsgálat mintáját 129 óvodapedagógus alkotta, ebből 127 fő nő és 2 fő férfi. A kitöltők életkora széles spektrumon mozgott, hiszen a legfiatalabb kitöltő 21 éves, a legidősebb pedig 65 éves volt a kitöltés időpontjában. A kitöltők életkorát tekintve a legkevesebb kitöltés a 31–40 éves korúaktól érkezett: 17,1% (22 fő), ezután a 21–30 évesektől: 20,9% (27 fő). A legnagyobb arányban volt a 41–50 éves és az 51–65 éves korosztály, tőlük egyformán 31–31% (40–40 fő) kitöltés érkezett. A válaszadó óvodapedagógusok pályán eltöltött idejét tekintve a 10 év alatti munkaviszonnyal rendelkezők aránya a legnagyobb, ez 41,86% (54 fő), a 11–20 és 21–30 éve dolgozók aránya azonos, amely egyaránt 16,28% (21–21 fő). A 31–40 éves munkaviszonnyal rendelkezők aránya 23,25% (30 fő), a 41 év feletti munkaviszonnyal rendelkező óvodapedagógus pedig 2,33% (3 fő).

Mérőeszköz

A kutatási kérdések megválaszolásának érdekében egy kérdőívet készítettünk, amely összesen 24 kérdést tartalmazott. A kérdőív 18 zárt végű kérdést (12 szelektív, 5 alternatív, 1 skála) és 6 nyílt végű kérdést tartalmazott. A kérdőív három fő tematikus egységből állt. Az első rész a demográfiai adatokról gyűjtött információt (nem, életkor, pályán eltöltött idő, településtípus). A második egység az óvoda elhelyezkedésére (vármegye), az óvodai csoport korosztályára, az óvoda kiemelt nevelési területére, a meseolvasási szokásokra kérdezett rá. A kérdőív harmadik része Szepes Mária Pöttyös Panni-könyvsorozatának ismeretére, preferálására, megítélésére, óvodai alkalmazására irányult.

Adatgyűjtés

A kérdőív online formában volt elérhető 2021. december és 2022. február között. A kérdőív különböző közösségi médiumok zárt és nyílt csoportjaiban került megosztásra. A kérdőív kitöltése átlagosan 6-8 percet vett igénybe, és az adatfelvétel anonim volt.

Eredmények

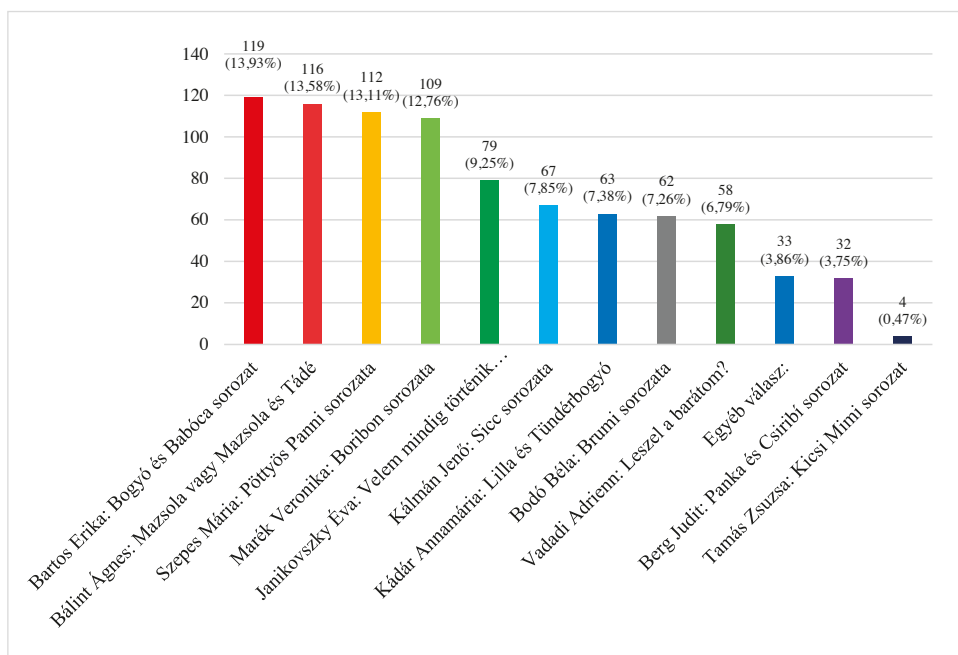
Az eredményeket a kutatási kérdések mentén mutatjuk be.

1. Milyen mesekönyveket választanak és preferálnak a hivatásukat gyakorló óvodapedagógusok a gyerekeknek felolvasásra?

Az eredmények szerint a gyakorló óvodapedagógusok 85,16%-a (109 fő) mindkét mesefajtát, tehát a népmesét és a műmesét is szívesen használja a munkája során. 14,84% óvodapedagógus (19 fő) nyilatkozott úgy, hogy munkája során a népmeséket részesíti előnyben. A kitöltők közül senki nem válaszolta azt, hogy munkája során a műmeséket részesíti előnyben.

A mesepreferenciára a mese szerzői tekintetében is rákérdeztünk. A válaszadók többsége (76,74%) a magyar műmeséket részesíti előnyben, de szívesen olvassa a külföldi szerzők meséit is.

Arról is gyűjtöttünk információt, hogy az óvodapedagógusok körében az általunk felsorolt mesekönyvek mennyire ismertek/népszerűek (1. diagram). A válaszokból kiderült, hogy ismertség alapján nagyon változatos a kép, hiszen a sorrendben elsőként megjelölt kortárs meseíró, Bartos Erika könyveit ismerik a legtöbben. A következő 5 megjelölt mű 20. századi könyv (kivéve Marék Veronikát, aki bár a 20. században kezdte kiadni Boribon-sorozatát, jelenleg a 21. században is meghatározó alakja a gyermekirodalomnak).



1. diagram: A mesekönyvek ismerete/népszerűsége (N=854)

A válaszadás során az óvodapedagógusoknak lehetősége volt az egyéb kategóriában az általuk ismert magyar szerzők könyveit is felsorolni, amelyek színesítik a fenti listát (3,86%). Az egyéb válasz lehetőségben megemlített könyvek fele-fele arányban 20. századi és kortárs írók mesekönyvei voltak:

Szerző neve	Születési idő	Mű címe
Vázsonyi Endre	1906–1986	Rémusz bácsi meséi
Bálint Ágnes	1922–2008	Labdarózsa, A szitakötők szigetén
Kormos István	1923–1977	Vackor
Janikovszky Éva	1926–2003	Már óvodás vagyok
Fésűs Éva	1926–2019	Ezüsthegedű
Varga Katalin	1928–2011	Madzag és cimborái
Csukás István	1936–2020	Pom Pom meséi, Süsü, Mirr-Murr kalandjai
Marék Veronika	1937–	Kippkopp-könyvek
Döbrentei Ildikó	1946–	Égből pottyant mesék
Kiss Judit Ágnes	1973–	Babaróka-sorozat

Szerző neve	Születési idő	Mű címe
Bartos Erika	1974–	Anna, Peti és Gergő-sorozat
Berg Judit	1974–	Cipelő Cicák, Lengemesék, Rumini, Maszat mesék
Varró Dániel	1977–	Maszathegy
Beck Andrea	1977–	Titoktündér-sorozat

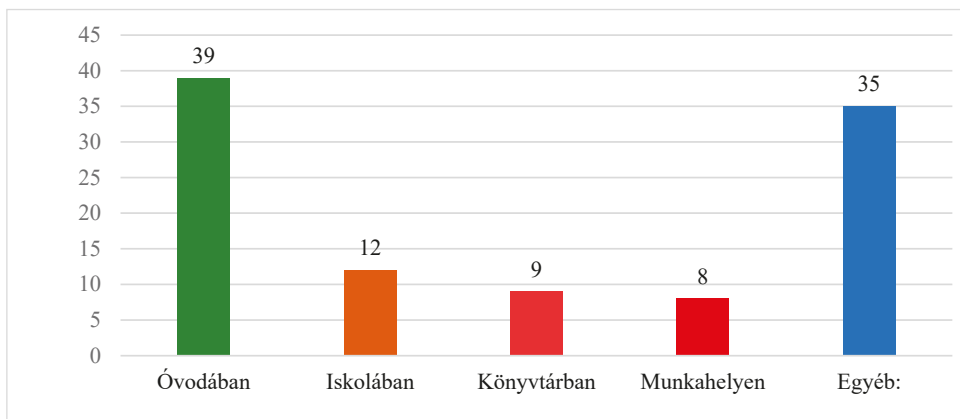
Az óvodapedagógusok mesepreferenciáját egy nyílt végű kérdéssel is vizsgáltuk, amelyben felsorolhatták, hogy milyen könyvekből olvastak fel a csoportjuknak mesét a kérdőív kitöltésének időszakában (Mikulás-várás, karácsonyi ünnepek, farsangi időszak kezdete). A válaszokat két külön kategóriába tudtuk sorolni: hazai és külföldi mesék. A magyar meséket eredetük alapján kategorizáltuk (népmese, műmese). Az óvodapedagógusok ebben az időszakban 323 különböző magyar műmesét, 63 magyar népmesét és 31, külföldi írók által írt mesét olvastak.

2. Hatással van-e az óvodapedagógusok könyvválasztására a megélt múltjuk, a gyermekkorukban hallott, olvasott mesék?

A kapott adatok szerint a 129 óvodapedagógusból 95,35% (123 fő) használja és olvassa a gyermekkorában hallott, olvasott mesé(ke)t, tehát a rájuk érzelmileg ható könyvek fontosak nekik most, felnőttkorukban – óvodapedagógusként is, és mint értéket továbbadják az új generációnak is.

3. A 18 könyvből álló Pöttyös Panni-könyvsorozatból mennyit ismernek az óvodapedagógusok?

Szepes Mária Pöttyös Panni-könyvsorozatának ismeretéről egy zárt kérdéssel gyűjtöttünk információt. A válaszokból kiderül, hogy a kitöltők 90,70%-a ismeri a Pöttyös Panni-könyveket, míg 9,3% nem ismeri azokat. Arra is megkértük az óvodapedagógusokat, hogy emlékezzenek vissza arra, hogy hol találkoztak először Szepes Mária Pöttyös Panni-könyvével (2. diagram). A válaszok alapján elmondható, hogy a legtöbb esetben (37,86%) gyermekkorban, az óvodában találkoztak a könyvvel először. A válaszadók 33,98%-a jelölte az egyéb kategóriát, amelyben az óvodapedagógusok azt írták, hogy otthon, családi körben találkoztak a Pöttyös Pannival először.



2. diagram: Az első találkozás helye a Pöttyös Panni című mesekönyvvel (N=103)

Egy könyv egyediségét meghatározza a megjelenési formája, formátuma, színei, betűtípusa, ezért megkérdeztük az óvodapedagógusokat, hogy számukra melyek azok a vizuális elemek, amelyek tetszenek a könyvben (több válasz is megjelölhető volt). A formák, rajzok, ábrák tetszését emelte ki a válaszadók 47,24%-a, a színeket 23,12%, a formátumot 14,57%, míg 11,56% a betűtípust ítélte vonzónak a könyvben. Az egyéb válaszokból (3,52%) kiemelünk két véleményt, melyek szerint: „A régebbi kiadásoknak más volt az illusztrátora, az nekem jobban tetszik.”, és „Öltöztethető baba melléklet”-tel jelent meg az első kiadása a *Pöttyös Panni* című könyvnek.

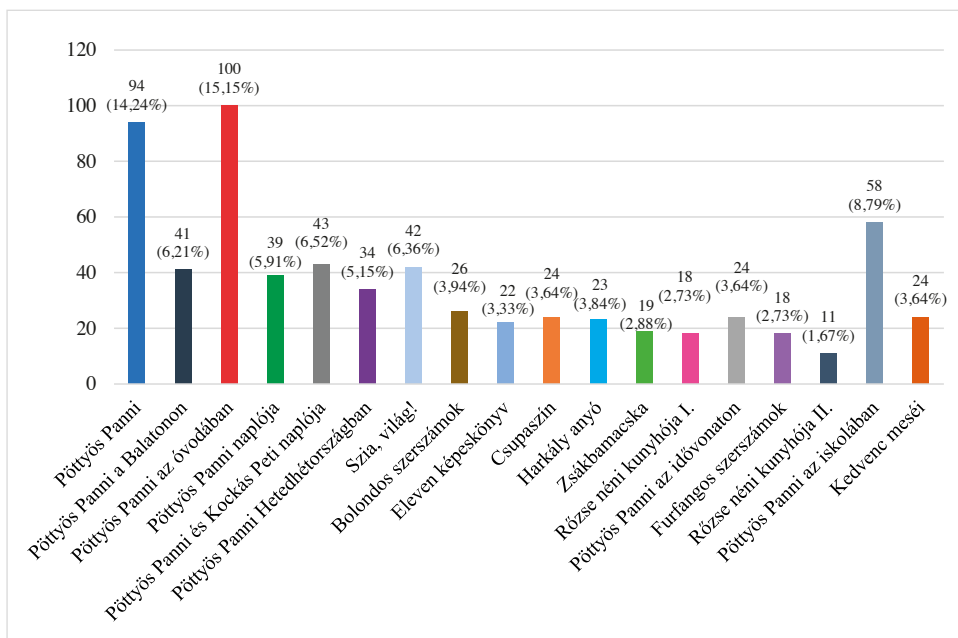
A kutatásban arra is rákérdeztünk, hogy a mesekönyvben megjelenő történetek tetszenek-e az óvodapedagógusoknak, illetve ők miként vélekednek erről. A kérdőívet kitöltő összes óvodapedagógus pozitívan értékelte a történeteket. Két válaszadó azt emelte ki, hogy azért tetszik neki a történet, mert „a gyermekek számára ismerős történetek vannak benne”, és hogy a *Pöttyös Panni* címen megjelent első kötet „könnyen befogadható” a 3–7 éves gyermekek számára.

Az óvodapedagógusok arra a kérdésre, hogy a történetek megfelelőek-e az óvodás korosztály számára, a következő válaszokat adták. A válaszadók 92,23%-a szerint megfelelő a mese tartalma az óvodás korosztálynak. Az óvodapedagógusok 2,91% szerint nem megfelelőek, míg 4,85% a véleményét is megfogalmazta ezzel kapcsolatban. Ez utóbbi százalékos arány 5 főt jelent, ebből 4 fő pozitív véleményt fogalmazott meg: „Igen, de csak nagycsoportban olvasnám a hosszabb összefüggések miatt.”, „Igen, mert hétköznapi eseményeket dolgoz fel.”. Az egyetlen negatív választ adó ezt írta véleményként: „Nem, mert a mai gyerekek figyelmét nem köti le sem a feldolgozott téma, sem a feldolgozás módja.”

Az óvodapedagógusok témákhoz, témahetekhez, projekthetekhez is választanak mesét felolvasásra a gyerekeknek a munkájuk során. Az erre irányuló kérdésre, hogy

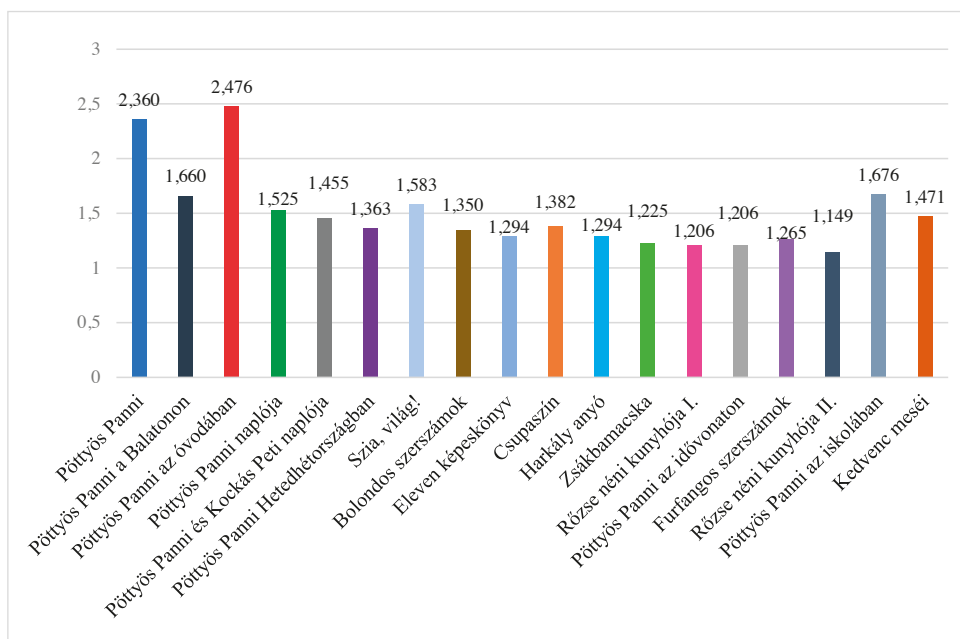
ilyen alkalmakkor használják-e a könyvet, közel azonos számú válasz érkezett, az igenre 54,37% és a nemre 45,63%.

Szepes Mária Pöttyös Panniról szóló története 18 könyvben jelentek meg. A könyvek ismeretére egy zárt végű, többválasztásos kérdésre a 129 kitöltőtől 660 jelölés érkezett. A diagramról látszik, hogy minden könyvre érkezett jelölés, tehát ismerik a könyveket az óvodapedagógusok. Mégis kiemelkedik három az ismert könyvek közül, ezek a könyvek a Pöttyös Panni az óvodában 15,15%-kal, majd 14,24%-kal a Pöttyös Panni, és Pöttyös Panni az iskolában 8,79%-kal (3. diagram).



3. diagram: A Pöttyös Panni-könyvek ismerete (N=660)

Az óvodapedagógusokat egy zárt skálakérdéssel arra kértük, rangsorolják, mely könyveket preferálják munkájuk során (4. ábra). Három lehetőség közül választhattak minden könyv esetében. Ezek a lehetőségek a „nem használom”, „használom”, „gyakran használom” munkám során. Kiemelkedett itt is a diagramon a Pöttyös Panni az óvodában, a Pöttyös Panni és a Pöttyös Panni az iskolában.



4. diagram: Pöttyös Panni-könyvek preferálása az óvodapedagógusok munkája során (N=1837)

Szepes Mária – a korszak nevelési attitűdjének megfelelően – műveiben didaktikus nyelvezeten írt. A didaktikus nyelvezet egyfajta tanító, oktató hatású, nevelő szándékú stílus. Kérdésünkben olyan jellemzőket adtunk meg válaszalternatívaként, amelyek általánosságban érvényesek/igazak a mesék jótékony hatásaira. Az 5. diagram alapján elmondható, hogy ha az óvodapedagógusok a Pöttyös Panni-történetekre gondolnak, akkor 16,10%-ban a problémamegoldás segítőjeként, 15,90%-ban az erkölcsi, esztétikai nevelésben eszközként, 14,29%-ban irodalmi/meseélmény nyújtásában látják az erősségét a Pöttyös Panni-meséknek.

Összegzés

A mesék mindig is meghatározó szereppel bírtak az életünkben. A régebbi korok emberei ezen történetek által informálódhattak a világról, de a mai gyermekek sincsenek ezzel másként, hiszen a mesék segítségével fedezik fel ők is a világot. Az előző korszakok meséit mai társadalmunkban sem érdemes veszni hagyni, hiszen a gyermekeknek útbaigazítást adnak és örök értékeket hordoznak.

Szepes Mária írói korszaka és stílusa szerteágazó volt, hiszen a mesétől kezdve a spiritizista művekig megtalálhatók a könyvei. Élete és munkássága egy századon át tartott, amely század változatos újdonságokkal, nehézségekkel, borzalmakkal és boldogsággal teli időszak volt.

Jelen tanulmány fókuszában az óvodapedagógusok meseválasztásának több szempontú vizsgálata állt. Célunk annak feltárása volt, hogy az óvodapedagógusok milyen mértékben ismerik és használják Szepes Mária Pöttyös Panni-mesekönyveit.

A pedagógusok válasza alapján megállapítható, hogy a mesék kiválasztásánál nemcsak a tartalom és a vizuális megjelenés számít, hanem az óvodai alkalmazhatóság is fontos szempont.

A kutatás során világossá vált, hogy az óvodapedagógusok széles körben ismerik és használják a Pöttyös Panni-könyveket, amelyeket értékesnek tartanak az óvodás korosztály számára. A sorozat népszerűsége részben annak köszönhető, hogy sok pedagógus saját gyermekkorából ismeri ezeket a történeteket, így személyes kötődésük is van hozzájuk.

Az óvodapedagógusok meseválasztása sokszínű: a népmesék mellett előszeretettel alkalmaznak a 20. és 21. századi magyar és külföldi műmeséket is. A Pöttyös Panni-sorozat különösen alkalmas az erkölcsi és esztétikai nevelésre, valamint a meseélmény biztosítására. A pedagógusok véleménye szerint ezek a történetek nemcsak szórakoztatóak, hanem értéket is közvetítenek, így jól illeszkednek az óvodai nevelés céljaihoz. A könyvek közül három kötet emelkedik ki, amelyeket a legtöbben ismernek és alkalmaznak, mivel ezek különösen jól illeszkednek a 3–7 éves gyermekek életkori sajátosságaihoz.

Összességében a kutatás megerősítette, hogy Szepes Mária munkássága – különösen a Pöttyös Panni-sorozat – továbbra is fontos szerepet tölt be a magyar gyermekirodalomban, és az óvodapedagógusok szívesen használják ezeket a műveket a mindennapi nevelési gyakorlatban.

Irodalom

- Bárdos József és Galuska László Pál (2013): *Fejezetek a gyermekirodalomból*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bujdosóné Papp Andrea (2020): Mese - Vers tevékenység. In: Pálfi Sándor (szerk.): *Óvodapedagógiai módszertani kézikönyv*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 6-46.
- Csépe Valéria és Török Ágoston (2020): Az okoseszközök használata kognitív idegtudományi nézőpontból. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8. 2. sz. 133–145. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.133.145>
- Dani Tivadar (1975): A „Pedagógik” néhány főbb témája 1974-ben. *Magyar Pedagógia*, 75. 3. sz. 369–372.
- Hermann Alice (1982): *Emberré nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Komáromi Gabriella (1999): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Lovász Andrea (2007): *Jelen idejű holnemvolt. Szeminárium a meséről*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pusztai Ferenc (2014, szerk.): *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Szepes Mária (2017a): *Pöttyös Panni*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Szepes Mária (2017b): *Pöttyös Panni az óvodában*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Székelyné Sipos Klára és Botosné Koscsó Ilona (1988): *Ki kicsoda a mai magyar gyermekirodalomban?* Csokonai Könyvkiadó, Debrecen.
- Tarbay Ede (1999): *Gyermekirodalomra vezérlő kalauz: a gyermek- és ifjúsági irodalom történetének irányítúje*. Szent István Társulat, Budapest.
- Zilahy Józsefné (1998): *Mese-vers az óvodában*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

„Okoseszközökkel okosan”. Korszerű IKT-eszköz használata az óvodában

Kiss-Szamosszegi Edit

kiss.szamika@gmail.com

Szegedi ÓVI Garam Utcai Óvoda

Pedagógiai munkámban mindig fontos volt az innováció, a fejlődés, melynek részét képezi az IKT-eszköz alkalmazása, melyből a mesterprogramom is született. Ezeknek az eszközöknek a használata közben egyértelmű volt számomra, hogy a gyerekekre nagymértékben hatással vannak, fejlesztő erejük evidens. Megtapasztaltam, hogy ha megfelelően, jól kialakított keretek között alkalmazzuk, hatékonyan működhetnek, amennyiben jól és okosan használják. Fontos, hogy ezek az eszközök természetesen legyenek jelen a mindennapjainkban, ügyelve az egyensúlyra. Tagóvodánk nevelési gyakorlatában továbbra is a mozgás maradt kiemelt helyen, de átgondoltan beépítettük az IKT-eszközöket a munkánkba, melyet jó gyakorlatként alkalmazunk. Céлом ennek a jó gyakorlatnak a bemutatása, melyből az óvodapedagógusok ötletet tudnak meríteni.

Kulcsszavak: okoseszközök, IKT-eszköz, innováció, mesterprogram



Bevezetés

„A valódi felfedezés nem abban áll, hogy
új területeket találunk, hanem, hogy új
szemmel nézzük az ismert világot.”

Marcel Proust

A korszerű tanulásszervezési utaknak természetesen kell megjelenniük az óvodában, hiszen akkor leszünk hatással a „modern, korszerű, okos társadalomra”. Pedagógusként feladatomnak érzem a gyerekekre, családokra való hatásgyakorlást. A felnövekvő nemzedéknek kellő alapokat kell biztosítani, hogy megtanulják ezeket a digitális eszközöket okosan használni. Hiszek abban, hogy a hagyományos eszközök mellett a korszerűségnek is helyet kell adni a pedagógiai munkában, hiszen kiegészítik egymást. Céloom a mesterprogrammal a már megkezdett innováció folytatása óvodánkban, ahol a korszerű IKT-eszköz használata már megjelent. Szeretném támogatni a gyerekek önálló ismeretszerzését, készség- és képességfejlesztését a korszerű IKT-eszközökön keresztül.

Szeretném népszerűsíteni a korszerű IKT-eszközök használatát a pedagógusok körében. Mesterprogramomat a nyitott, támogató alkalmazotti közösségemre építem, akiknek a fejlődés pedagógiai hitvallásuk része.

Szempontok:

- Az Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez kiadványban, a kompetenciákban egyre jobban megtalálható az IKT-eszközök korszerű használata. A digitális eszközök használata már elvárt az óvodapedagógusoktól.
- A Szeged ÓVI Pedagógiai Programja tartalmazza tevékenységterületenként, hogy az óvodapedagógus feladata, hogy az IKT-eszközöket célszerűen alkalmazza.
- Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja több szinten is hangsúlyozza, hogy a gyerekek értelmi képességeinek fejlesztéséhez ösztönző környezet szükséges, melyhez a korszerű IKT-eszközök teljes mértékben segítséget nyújthatnak. Az Alapprogram hangsúlyozza az óvoda hátránycsökkentő szerepét, és mivel nem minden gyereknek adatik meg az okoseszközök használata, az óvodának ebben is segítenie kell. Megismertetni, okosan megtanítani használni ezeket az eszközöket az óvodáskorú gyerekeknek. A külső világ tevékeny megismerésének területénél hangsúlyozza az Alapprogram a tágabb környezet megismerését, melyhez nagymértékben hozzásegíthetnek az IKT-eszközök, hiszen olyan dolgokat is meg tudunk mutatni, amiket a valóságban nem lehet.
- Az óvodapedagógus-képzésben is vannak olyan tantárgyak, melyek felkészítik az óvodapedagógusokat az IKT-eszközök használatára.
- A pedagógusok nagy része nem tanulta ezeknek az eszközöknek a használatát, alkalmazását, ezért szakmailag is indokoltá vált az innovatív mesterprogramom megvalósítása.

Mesterprogram bemutatása

„OKOSÍTÓ VIDEÓK” gyűjteménye

Ismeretterjesztő videók gyűjtése történt meg, heti tematikus tervekre lebontva. Pedagógiai Programunk témaheteit az évszakok, ünnepek határozzák meg, melyek elsősorban a külső világ tevékeny megismeréséhez kapcsolódnak. Céлом ebben az időszakban az volt, hogy tudatosabban használják az ismeretterjesztő videókat az óvodapedagógusok a tematikus tervekhez kapcsolódóan. Olyan videókat kerestünk, melyek értékeket hordoznak, minőségiek, a gyerekek számára érthetők és érdekesek. Első körben a tematikus terveket határoztuk meg az éves tervünk alapján. A Pedagógiai Programunknak megfelelően az évszakok és az ünnepek határozták meg a tervünket. Mindezek mellett egyéb témákban is kerestünk videót, melyet hasznosítani tudunk a pedagógiai munkában. Ilyen újszerű témakör például a dinoszauruszok világa, a méz, a környezetvédelem, a bolygók világa. A gyűjtemény, tapasztalataim alapján, könnyen használható,

hiszen a link bemásolásával már le is játszható. A gyűjtemény színesítése érdekében képernyőfotókat készítettünk, hogy szemléltessük a videó lényeges elemeit. Megvalósítás, kipróbálás után elneveztem ezeket a videókat „okosító videóknak”, hiszen számos új ismeretet szerezhetnek a gyerekek általuk. Ebben az időszakban a külső világ tevékeny megismeréséhez kapcsolódóan kerestünk ismeretterjesztő videókat. Hatásuk egyértelmű. Tapasztalataink alapján a mai kor gyermekének szüksége van az ismeretek elsajátításánál az együttes képi és hangvi világra. Egyszerűen ezek az „okosító videók” szinte láthatatlan erővel bírnak, hiszen felkeltik és fenntartják a gyerekek érdeklődését. Projektoros kivetítőn átadott videókra a legtöbb gyerek nyitott, befogadó. Figyelnek, koncentrálnak, és ismeretet is befogadnak.

Ezeknek a videóknak a feldolgozása után beszélgetést kezdeményezünk, melynek során a gyerekek kérdeznak. Laptop, tablet, projektor és fülhallgató szükséges a videóknak a megtekintéséhez. Részben a videófájl mérete, részben pedig a tematikus terv témája vagy a tevékenység célja határozza meg az eszközválasztást. Nagy fejlesztő hatása van ezeknek a videóknak: nemcsak a tudást, az ismeretet gyarapítják, hanem mindemellett rengeteg képességet is fejlesztenek. Ilyen a megfigyelőképeség, a koncentráció, a kommunikáció, a memória, a logikus gondolkodás, az érzékelés és az észlelés is.

„OKOSÍTÓ JÁTÉKOK” a tematikus tervekhez

Az „okosítóvideók”-gyűjtemény segítette ennek a címnek a kitalálását, hiszen az előző időszakra építve alkottam meg ezt a gyűjteményt. Tapasztalom, hogy ezeknek a játékoknak az alkalmazása közben okosabbak lettek a gyerekek, és tudatosan vagy néha kevésbé tudatosan fejlesztettük bizonyos készségüket és képességüket. Ebben az időszakban a már megalkotott tematikus tervekhez gyűjtöttünk játékokat, melyeknek hangsúlyozom fejlesztő, építő hatását. Sajnos több alkalommal találtunk olyan játékokat, melyeknek nincs helye a pedagógiai munkában. Voltak játékok, melyek értelmetlenek, vagy agresszív-durva tartalommal bírnak. Egyértelműen elutasítom ezeket. Mindig kiemelem a játékok tudatos választását, melyben mindig azt keresem, hogy milyen fejlesztő hatással bírnak majd, mit tanulhat belőle a gyerek, és vajon érdekelni fogja-e a gyerekeket. Hangsúlyozom, hogy az „okosító játékok” a külső világ tevékeny megismerésében kiegészítő szerepet játszanak, a tevékenység részét képezik. Hiszen változatlanul fontosak a párhuzamos tevékenységek, a gyerekek érdeklődésére való építés, a folyamatosság és a motiváltság. Ezekre a játékokra a gyerekek egy része nagyon motivált, bár előfordul, hogy más, otthonról ismert játékokat javasolnak. Úgy gondolom, hogy a pedagógus irányító szerepe itt is kiemelkedő. Hiszen a tablet ebben az esetben, természetesen a szabad játék ideje alatt, fejlesztőeszköz vagy játék. Van olyan eset, amikor a gyerekek választhatnak alkalmazást, de már ismert és letöltött játékról legyen szó. Érdekes volt számomra, hogy van a gyerekeknek egy-egy kedves játéka, amelynek

az okát sokáig kerestem. Ilyen például az állatos fogápolással kapcsolatos vagy a tűzoltó munkáját feldolgozó alkalmazás.

„OKOSÍTÓ JÁTÉKOK” készség- és képességfejlesztő területekhez

Az egyéni fejlesztések tudatos átgondolása szükséges egy korszerű társadalomban, ahol – a gyereket ismerve – a motiváltság fontos az eredményesség szempontjából. A gyerekeket játékosan, játékba ágyazva, komplex módon fejlesztjük, úgy, hogy nem emeljük ki a tevékenységéből. Motiválni kell, fel kell kelteni az érdeklődését, és azt fenn is kell tartani. Tapasztalataim alapján ezekben segítenek a készség- és képességfejlesztő játékok tableten. Hangsúlyozom, hogy ezek a játékok a fejlesztések részét képezik, és tudatos átgondolást igényelnek. A gyerekek egyéni fejlesztési dokumentációjában ezek egyértelműen megjelennek. Miért rövid a fejlesztés?

5-10 percet vesznek igénybe úgy, hogy a gyerek végig, majd utána is motivált lesz, marad. Olyan gyerekek is részt vesznek ezekben a fejlesztésekben, akik kevésbé motiválhatók. Természetesen olyan gyerek is van, akit nem érdekelnek az ilyen jellegű játékok. Minden gyerekhez más út vezet. A figyelem és a koncentráció fejlesztésére – tapasztalataim alapján – a gyerekek többségének szüksége van. Ezen területek fejlesztésére az alkalmazásban található játékok remekül használhatók. A játékok esetében nagyon fontos a tudatos választás.

Mit szeretnénk fejleszteni? Hogyan?

Érdeemes egy-egy játékot hosszabb ideig játszani a gyerekekkel a csoportban. Bevezetése után már önállóan is tudják játszani. Érdeemes nehezíteni is, amikor már könnyedén megy a játék.

„OKOSÍTÓ ÖTLETTÁR”

Tevékenységterületenként az IKT-eszközök célszerű felhasználásának megsegítése ez az ötlettár. Az óvodában folyó pedagógiai munka minden területére kidolgozásra került az IKT-eszköz használata. Ez egy olyan jól használható ötlettár, mellyel színesíthetjük a digitális pedagógia gyakorlati alkalmazását. Összegezi, hogy milyen lehetőségek vannak az IKT-eszközök alkalmazására. Tartalmazza az előző gyűjtemények lehetőségeit is, valamint új elemek is megjelennek benne. Ilyenek például a gyerekek körében népszerű webkamerás megfigyelések. Nehézség is adódott ezen gyűjtemény elkészítése közben, hiszen voltak olyan tevékenységterületek, melyek esetében kevésbé tudtuk alkalmazni az IKT-eszközöket, ilyen a mozgástevékenység.

A mesterprogram folyamatban lévő feladatai:

- PowerPointos bemutatók készítése témakörök, ünnepek feldolgozásához.
- Sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézséggel küzdő gyerekek fejlesztésében a korszerű IKT-eszközök használatának megjelenése.
- Tehetséggondozásban az IKT-eszközök megjelenése, használata tehetségterületenként.

Összességében elmondható, hogy az IKT-eszközök alkalmazása beépült a pedagógiai munkánkba ebben az időszakban. Megtanultuk úgy alkalmazni, hogy természetesen legyenek jelen mindennapjainkban, és a fejlesztő erejük érvényesüljön. Úgy gondolom, hogy a mai korszerű óvodákban jelen kell lennie a digitális pedagógiának, melynek részét képezi a társadalomra való hatásgyakorlás. Fontosnak tartom, hogy óvodapedagógusként megtanuljuk és megtanítsuk az okoseszközöket okosan használni.

A gyermekek önszabályozásának fejlődését segítő nevelés jelentősége az óvodában

Havlikné Rác Andrea

havlikraczandi@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Amikor a gyermekeink önszabályozásának kialakulását segítő pedagógiai elgondolásokat tekintjük át, olyan fontos területtel foglalkozunk, amely a sikeres óvoda-iskola átmenet egyik meghatározó eleme. Az önszabályozás elméleti hátterének áttekintése során szólunk az önszabályozás fogalmáról, bemutatjuk azokat a készségeket, melyek az önszabályozás működését segítik, kitérünk a fejlődést befolyásoló környezeti tényezők szerepére, a kisgyermekkori és az óvodaskori fejlődési sajátosságokra. Majd az elméleti elgondolásokra épülő nevelési gyakorlat kialakítását támogató javaslatok után az önszabályozás egymással szorosan összefüggő három nagyobb területének kibontakozását segítő játékokra mutatunk be néhány példát.

Kulcsszavak: önszabályozás, óvoda-iskola átmenet, viselkedési jellemzők, fejlődési sajátosságok, fejlődéssegítő játékok



A mikor az óvodai csoportunkba járó gyerekek viselkedésének jellemzőit figyeljük meg, jól érzékeljük azokat a területeket, amelyek nehézséget jelentenek számukra. A következő felsorolásban szereplő viselkedési megnyilvánulások közül akár több is jellemezheti egy-egy óvodásunkat:

- gondolkodás nélkül reagál és cselekszik,
- kisebb problémákat is túlreagál,
- kontroll nélkül viselkedik,
- nem tud könnyen lenyugodni,
- másokat félbeszakít beszélgetés közben,
- zavarja a társai játékát,
- nem tudja kivárni, amíg sorra kerül,
- nem fogadja el, ha megváltozik egy rutin,
- beleragad egy-egy tevékenységbe,
- hirtelen haragossá vagy szomorúvá válik,
- nem képes számba venni a lehetséges következményeket,
- csak egyféle megoldást tud elképzelni egy probléma kapcsán,
- a csoportnak vagy másoknak feltett kérdéseket rögtön megválaszolja,

- a feladatokat a befejezés előtt abbahagyja,
- elfelejti a kéréseket, utasításokat,
- játszik, szórakoztatja magát ahelyett, hogy befejezné a feladatot pl. öltözködés közben.

Ezeknek a viselkedési jellemzőknek a gyakori előfordulása utalhat a gyenge, alacsony szintű önszabályozásra, az önszabályozás hiányosságaira.

Az önszabályozás fogalmának értelmezése

Molnár Éva (2002) különböző külföldi kutatási eredmények alapján az önszabályozást olyan pszichológiai folyamatok összességéként definiálja, melyeken keresztül az egyén – az általa kitűzött cél elérése közben – kontrollálni képes a gondolatait, az érzelmeit és a viselkedését. A területtel foglalkozó kutatók között általánosan elfogadott nézet, hogy egy többkomponensű, hierarchikusan szervezett folyamatként határozható meg az önszabályozás. Kiemeli, hogy ez a folyamat számos más pszichológiai összetevő közreműködésével valósul meg. Ezek alapján az önszabályozást egy magas szintű kognitív kontrollrendszer által befolyásolt folyamatként írja le, ami motivált viselkedésben nyilvánul meg.

D. Molnár Éva (2017) tanulmányában rávilágít arra, hogy az önszabályozás során, amikor az egyén képes a gondolatait, viselkedését és érzelmeit kontrollálni, a végrehajtó funkciók és az erőfeszítés alapú kontroll szerepe együttesen nyilvánul meg. Tisztázza az erőfeszítés-alapú kontrollt és a végrehajtó funkciók szerepét, összefüggéseit, és azok összetevőit is értelmezi. Ezek alapján kiemeli, melyek lesznek azok a készségek, amelyek az önszabályozás működését segíteni fogják.

Az önszabályozás működését segítő készségek

Ezek ismerete a gyermekek viselkedésének értelmezését, a fejlesztőprogramok összeállítását nagyban segíti. Látnunk kell, hogy a készségek működése egymással szorosan összefügg, de egymástól függetlenül is végbemehet. Célszerű áttekinteni az önszabályozás működését segítő készségeket és azok értelmezését (1. táblázat).

1. táblázat: Az önszabályozó készségek és értelmezésük (D. Molnár, 2017)

Önszabályozó készségek	Értelmezés
<i>Gátlás</i>	Jelentős szerepet tölt be a viselkedés ellenőrzése mellett az érzelmek szabályozásában. Biztosítja, hogy ki tudjuk választani a helyzetnek megfelelő viselkedési mintát. Szükség szerint ellent tudjunk állni a kísértéseknek. Példák az óvodás gyerekek viselkedéséből a hatékony működésre: – ellenáll a cselekvés- vagy beszédkésztetésnek: bár tudja a kisgyermek a kérdésre a választ, mégis megállja, hogy bekiabálja, – megállítja a viselkedését a megfelelő időben, meg tud állni egy tevékenységben, ha az szükséges.
<i>Váltás</i>	Kognitív rugalmasságot jelent. Ahhoz segít hozzá bennünket, hogy az adott szituációnak megfelelően legyünk képesek viselkedést vagy cselekvést váltani. Szabadon tudunk mozogni egyik helyzetből a másikba – egyik feladatról a másikra. Példák az óvodás gyerekek viselkedéséből a hatékony működésre: – tudják a szerepek váltakozását követni a dalos játékokban, – képesek másik játékeszközt választani akkor, amikor a kedvenc játékkal már játszik valaki más.
<i>Emocionális kontroll</i>	Az érzelmek kontrollálásnak képessége, a céljaink elérését, a feladataink teljesítését szolgálja. Magában foglalja mind a pozitív, mind a negatív érzelmeket, saját és mások érzelmeinek megértését, az érzelmi válaszok szabályozását. Példák az óvodás gyerekek viselkedéséből a hatékony működésre: – a saját érzelmeiket felismerik és a szociális normáknak megfelelő módon fejezik ki, – a társaik által kifejezett negatív reakciókat képesek értelmezni, ez alapján változtatni a viselkedésükön.
<i>Rugalmasság</i>	A körülményekhez, megváltozott helyzethez való gyors alkalmazkodás lehetőségét biztosítja. Az a képesség, amivel az akadályok, kudarcok, új információk vagy hibák felmerülése esetén a tervek, elképzelések felülvizsgálata megvalósul. Példák az óvodás gyerekek viselkedéséből a hatékony működésre: – ha nem áll rendelkezésükre elég játékeszköz a tervek megvalósításához, újabakat keresnek, – elfogadják, ha nem tudunk elmenni a várt kirándulásra, mert zuhog az eső.
<i>Munka-memória</i>	Az információkat az elménkben tartja, előhívja és részt vesz a komplex kognitív folyamatokban a feladatok végrehajtása közben. A múltbeli tapasztalatokat felhasználja az adott helyzethez való alkalmazkodáshoz és a jövőbeli tervezéshez. Példák az óvodás gyerekek viselkedéséből a hatékony működésre: – segíti a matematikai műveletek végrehajtását, – a gyermek a kérdésnek megfelelően hajtja végre a feladatot.

Önszabályozó készségek	Értelmezés
<i>Figyelem fenntartása</i>	Lehetővé teszi a fókuszált, célvezérelt figyelmet, amikor arra tudunk összpontosítani, amire szeretnénk. Biztosítja a figyelem fenntartását az elterelő ingerek, a fáradtság vagy az unalom ellenére is. Példák az óvodás gyerekek viselkedéséből a hatékony működésre: – figyelmen kívül hagyják a társak zavaró magatartását, és továbbra is a feladatukkal foglalkoznak, – befejezik a napi munkát, akkor is, amikor már a többiek elindultak az öltözőbe.

Az önszabályozás kialakulását segítő és gátló környezeti hatások

D. Molnár Éva (2013) összegezte azoknak a kutatási eredményeknek a megállapításait is, melyek az önszabályozás kialakulását segítő tényezőket vizsgálták. Az összehasonlító elemzéséből kiderül, hogy valamennyi kutató a környezeti tényezők, különösen a környezeti visszajelzések szerepét hangsúlyozza az önszabályozás minőségi gyarapodásában. Kiemeli, hogy a képesség kibontakozása a szülő és a kisgyermek interakciójából származó első tapasztalatokkal veszi kezdetét. Több kutatás is megerősíti, hogy a szülői viselkedés, az alkalmazott nevelési módszerek gyakorolják a kisgyermek szabályozó viselkedésének alakulására a legnagyobb hatást.

A szülői nevelés hatását a szabályozás szempontjából vizsgáló kutatások – többek között – a negatív és pozitív szülői nevelés következményeit is elemezték. Érdekes a két, egymással ellentétes szabályozási formát értelmeznünk. A pozitív szabályozáson a gyermek erősségeit, sikereit hangsúlyozó szülői nevelést értik. Negatív szabályozásnak azt tekintik, amikor a szülők főként a rossz tényezőket emelik ki és hangsúlyozzák a gyermek viselkedésében.

A kutatás során azt vizsgálták, hogy ez a kétféle szabályozási mód milyen hatást gyakorol a gyermekek viselkedésére, szociális alkalmazkodására, az *önszabályozásuk* alakulására. Az eredmények megerősítik, hogy a pozitív szabályozás mindhárom terület fejlődését eredményesebben támogatja.

Felhívja a figyelmet arra, hogy a szülők vagy a pedagógusok viselkedésében megjelenő magas kontroll túlmozgékony, agresszív, nehezen alkalmazkodó gyermeki viselkedést vonhat maga után. A felnőttkontroll, -beavatkozás csökkenése viszont egyúttal járhat a kisgyermek önszabályozásának megerősödésével.

Hasonló eredményeket mutatnak azok a kutatások, melyek az édesanya viselkedésének hatását elemezték a gyermek önszabályozásának alakulására. Kimutatták, hogy a meleg, bátorító, pozitív visszajelzésekkel bíró anyai viselkedés eredményeként a gyermekek motiváltabbak voltak a viselkedésük szabályozására, könnyebben sajátították el a környezetük céljait. A hideg, érzéketlen anyai viselkedés következményeként több

olyan viselkedési jellemzőt figyeltek meg a 3–5 évesek esetében, amelyek az önszabályozás nehézségeit mutatták. Ezek között a viselkedési megnyilvánulások között említik a következőket: a gyermekek nem voltak képesek vágyaik késleltetésére; nehézséget jelentett számukra az érzelmeik kontrollálása és szabályozása; nem tudták összekapcsolni viselkedésüket a következményekkel; ha a környezetük befolyásolása során nem sikerült elérniük, amit szerettek volna, leggyakrabban a sírást, a dühös és agresszív viselkedést választották.

Az összefoglalóból jól kitűnik, hogy a szülői viselkedés meghatározó a gyermek fejlődésében, aminek három alapvető, a hatékony *önszabályozás* kialakulásában fontos szerepet betöltő összetevője van, ezek az önállóság segítése, a következetes, strukturált szülői viselkedés és az aktív szülői részvétel a gyermek életében.

Az önszabályozás kisgyermekkori és óvodáskori fejlődési sajátosságai

D. Molnár Éva (2017) a fejlődési jellegzetességek bemutatásakor kiemeli, hogy a fejlődés kora gyermekkortól felnőttkorig tart. Az önszabályozó képesség egyik összetevője, az erőfeszítés-alapú kontroll működése, már csecsemőkor végén megjelenik. Másfél éves kor körül a kisgyermekek már képessé válnak arra, hogy figyelmüket szándékosabban irányítsák. Ez megmutatkozik például a közös figyelemi helyzetekben, amikor a gyermek saját fókusza és a partner fókusza is jelen van a megismerésben, megvalósul a kölcsönösség. A másik tekintetnek követése és a figyelem tárgyának észrevétele alapozza meg ezt a jelenséget. Például: amikor az édesanya rámutat egy katicára, amit ennek hatására a kisgyermek is felfedez, és ezután együtt figyelik meg a bogarat. 18–30 hónapos korban már képesek rövid ideig várakozni. Két-két és fél éves kortól a gyermekek nagyobb fejlődést mutatnak a viselkedésük kontrollálásában, tevékenységük gátlásában. Például a játék folytatása helyett a szülő kérésére más tevékenységre váltanak. Az önszabályozás képessége az életkor előrehaladtával egyre biztosabbá válik. A fejlődési folyamat szoros összefüggést mutat az idegrendszer éréseivel is, az intenzív fejlődés 3–5 éves kor között indul el, összekapcsolódik az agy kérgi területeinek fejlődésével. Az önszabályozás az iskolaérettség és a későbbi sikeres iskolai boldogulás alapvető készségének számít. A legújabb kutatások szerint az óvodások önszabályozó készség szintje szoros összefüggésben van a későbbi iskolai teljesítménnyel, ennek ellenére sok olyan kisgyermek van, aki az iskolába lépéskor alacsony önszabályozással rendelkezik.

Az önszabályozás-fejlődést támogató elvek, gyakorlati tippek az óvodapedagógusok számára

D. Molnár Éva (2013) elgondolása szerint a sikeres iskolai bevéálást segítő önszabályozás fejlődését három, egymással szorosan összefüggő nagyobb terület mentén támogatjuk. Ezek a következők, az érzelmi önszabályozás; a társas önszabályozás és a kognitív önszabályozás.

A továbbiakban az elméleti elgondolásokra épülő nevelési gyakorlat kialakításához összegyűjtött javaslatainkat, játékaikat mutatjuk be.

Javaslatok a nevelési gyakorlat kialakításához:

1. Érdeemes abból kiindulnunk, hogy a környezeti tényezők nagy hatást gyakorolnak a képesség működésére. Figyelembe kell azonban vennünk azt is, hogy a gyermekeink személyiségének stabil összetevői, mint például a temperamentum, megalapozzák az *önszabályozás* fejlődésének irányát. Az óvodai csoportunk olyan mikrokörnyezet, ahol a pedagógus nevelési stílusának hatására az empátiára, elfogadásra, épülő gyerek-felnőtt viszonyoknak, valamint a gyerekek között kialakuló baráti megnyilvánulásoknak köszönhetően a gyerekek motiváltak a viselkedésük szabályozására.
2. A gyermekek elsősorban a családi közegben tanulják meg érzelmeik, viselkedésük szabályozását, akaratauk érvényesítésének módját, azonban az óvodai nevelés során lehetőség nyílik arra, hogy következetes neveléssel kompenzáljuk az esetleges hiányosságokat. Megtaníthatjuk a gyermekeknek, hogyan kezeljék negatív érzelmeiket, hogyan működjenek együtt társaikkal.
3. Használjuk ki, hogy gyermekeink az életkori sajátosságaiknál fogva az *utánzás* és *próbálkozás* során tanulják a környezethez való alkalmazkodást. Modellszerrepünk mellett segítsük ezt a folyamatot azzal, hogy pozitív szabályozásra törekszünk. A gyermekeink viselkedésére adott *visszajelzéseinkkel* a pozitívumokat hangsúlyozzuk, a gyermek erősségeire, sikereire fókuszálunk. Alkalmazzunk pozitív, egyénre szabott, fejlesztő értékelést.
4. Az óvodai nevelés során az egyik fontos feladatunk, hogy segítsük gyermekeinket önállóságuk kialakulásában. Optimális kontroll mellett támogassuk óvodásainkat abban, hogy a lehető legtöbb tevékenységben szerezzenek tapasztalatot az önállóságról. Bátorítsuk az önálló döntéseiket, támogassuk kezdeményezéseiket.
5. A csoportunkba járó gyerekek ismeretében gondoljuk át és tervezzük meg a teljes évet átfogó nevelési tervünkben, hogy milyen módon segítjük az önszabályozás kibontakozását. Például: Az önállóság kialakulását milyen lépésekben fogjuk támogatni? Hogyan tudjuk ezt majd napi vagy heti szinten megvalósítani? Milyen elemeket kapcsolhatunk be ebből a tervezett óvodai tevékenységeinkbe?
6. Kiváló lehetőséget kínál a fejlődéssegítésre azoknak a játékoknak az alkalmazása, amelyeket beépíthetünk az óvodai tevékenységeinkbe is. A játékok célzott, tartalomhoz kapcsolt alkalmazásával a változatos gyakorlás feltételeit teremtyük meg.

A játékok gyakorlása segíti az önszabályozás fejlesztendő területein a különböző viselkedések észlelését, az észlelt viselkedés utánzását szociális kontroll mellett. Ezzel megteremtjük a lehetőséget a próbálkozásokra, amikor is természetesnek tekintjük a gyerekek hibázásait, amelyeket a tanulási folyamat részeként értelmezünk. Mindig lehetőséget kínálunk a javításra. A gyakorlás segíti a saját viselkedés észlelését és módosítását.

7. A játékok óvodai tevékenységekbe való beépítése különböző módokon valósulhat meg:
 - alkalmazhatók ráhangoló játékként, a tevékenység bevezető részében az érdeklődés felkeltése során,
 - lazító, pihentető játékként tevékenység közben,
 - tevékenységek lezárásakor a játékba való visszavezetés egy alternatívájaként (Havlikné, 2024).

Fejlesztéssegítő játékok

Ahhoz, hogy a gyermekeink önszabályozásának fejlődését tervszerűen tudjuk segíteni, érdemes a fejlesztendő készségeket/képességeket és az azokat alkotó részterületeket számba venni. Ebben a részben az önszabályozás mind három nagyobb területéhez összegyűjtöttük azokat a fejlesztendő területeket, melyek a gyermekeink ismeretében a nevelési céljainkat alkothatják. Majd minden egyes területhez két játékot mutatnunk be az önszabályozás működését segítő készségek begyakorlásához.

1. Érzelmi önszabályozás fejlődésének segítése

1.1 Fejlesztendő készségek/képességek:

Az érzelmek felismerése, kifejezése; az érzelmek okainak és hatásainak megértése, azonosítása; a magabiztosság erősítése.

1.2. Az érzelmi önszabályozás fejlődését játékos formában a következő területeken segíthetjük:

A negatív érzelmek megértése és feldolgozása:

a harag-, a frusztráció-, a szorongás és a szomorúság kezelése.

A pozitív érzelmek megértése és kimutatása.

1.3. Játékok az érzelmi önszabályozás fejlődésének segítéséhez:

1.3.1. Varázstükör

Fejlesztendő terület: az érzelmek felismerése.

A játékosok közül egy kisgyermeket kiválasztunk, ő lesz a varázstükör. A játéktér szélén jelöljük ki a „tükör” helyét, ott, ahol mindenki jól láthatja majd. Az ő feladata lesz, hogy az arckifejezésével, testtartásával megmutassa a többieknek azt az érzést/érzelmet, amit megsúgtunk. A játékosok szabadon sétálhatnak a játéktéren, amíg a tükör szerepében lévő kisgyermek készülődik. 3,2,1 *varázstükör* jelre a „tükör” a gyerekek felé fordul. A gyerekeknek bele kell néznie a varázstükörbe, vagyis át kell venniük, meg kell jeleníteniük azt az érzelmet, amit felismertek.

1.3.2. Érzelmek a mesékben

Fejlesztendő terület: az érzelmek okainak és hatásainak megértése, azonosítása.

Válasszuk ki, hogy a történethez kapcsolódva melyik alapérzelem kerüljön a játék fókuszába. A játékban részt vevő gyerekekkel a mese bemutatását követően beszélgetünk azokról az eseményekről, amelyek a mesében az adott érzelmet kiváltják a szereplőkből. Gyűjtünk össze a gyerekekkel minél több olyan kifejezést, szinonimát, ami a választott érzelmet fejezi ki. Az örömhöz kapcsolódva például szinonimák lehetnek: boldogság, jókedv, vidámság, derű, móka stb. Gyűjtjük össze a választott érzelem kimutatásának lehetőségeit, és mimes játék keretében játszunk is el ezeket a gyerekekkel. Gyűjtünk az adott érzelmet kiváltó eseményeket a gyerekek életéből.

2. A társas önszabályozás fejlődésének segítése

2.1 Fejlesztendő készségek, képességek:

A társas „önállóság”, szabályalkotás; a gátlás/késleltetés, váltás, rugalmasság; a figyelemfókusz, a figyelem fenntartása; a munkamemória.

2.2. A társas önszabályozás fejlődését *játékos formában* a következő területeken segíthetjük:

- A kedvesség kimutatása: bókok fogadása és kifejezése, a hála kifejezése, a bocsánatkérés gyakorlása, segítségnyújtás másoknak, az együttérzés és empátia kifejezése.
- A társas problémamegoldás: szabályalkotás, a megosztás begyakorlása, a győzelem és veszítés feldolgozása.

2.3 Játékok a társas önszabályozás fejlődésének segítéséhez:

2.3.1. A vezér nyomában!

Fejlesztendő terület: gátlás/késleltetés, váltás, figyelemfókusz, rugalmasság, a figyelem fenntartása.

A játékhoz nagyobb, akadálymentes térre lesz szükségünk, ahol a gyerekek majd szabadon sétálhatnak. Az lesz a játékosok közül vezér, aki a pedagógus által felsorolt tulajdonságok alapján magára ismer, és a többiek is felismerik, őt kell majd a játékosoknak követniük. A pedagógus elkezd sorolni a kiválasztott gyermek külső jellemzőit, mindaddig, amíg a ráismerés meg nem történt. Például a vezérnek hosszú és barna a haja, barna a szeme, kék a nadrágja, piros a pólója stb. Ha a kiválasztott gyermek magára ismert, elindul játéktéren, a többieknek is fel kell ismerniük őt, majd követniük kell a séta során. Az „új vezérünk van” bejelentésre előlről kezdődhet a játék. A felsorolt tulajdonságok körét fokozatosan bővíthetjük, a külső jellemzőktől a belső tulajdonságok felé haladva.

2.3.2. Mit tennél? Hogy tennéd?

Fejlesztendő terület: A kedvesség kimutatása, a hála, a bókók fogadása és a bocsánatkérés mint a társas kapcsolatok működését segítő viselkedésformák begyakorlása.

Tippeket, javaslatokat gyűjtünk együtt a gyerekekkel arra, hogy milyen módon tudják a kedvességet kimutatni mások felé. A gyakorláshoz szituációs játékokat szervezünk, a mindennapi helyzetekben a megtanultak alkalmazására ösztönözzük a gyerekeket.

Példák a kedvesség kimutatására:

- Dicsérjük meg egymást!
- Mondjunk bókokat egymásnak!
- Ismerjük el mások munkáját!
- Vigasztaljuk meg azt, aki valamiért szomorú!
- Kérjük bocsánatot egymástól, fogadjuk el a bocsánatkérést!

3. A kognitív önszabályozás fejlődésének segítése

3.1 Fejlesztendő készségek/képességek:

A gátlás/késleltetés, váltás, figyelemfókusz, rugalmasság; a figyelem fenntartása és a munkamemória.

3.2 A kognitív önszabályozás fejlődését *játékos formában* a következő területeken segíthetjük:

- Az impulzív viselkedés visszaszorítása, a gátlás folyamatai.
- A fókuszált figyelem fejlesztése, a váltás folyamatai.
- A tervezés, monitorozás, reflektálás folyamatai.
- A magabiztosság és az önértékelés fejlesztése.
- Tudatelmélet, mások szándékainak megértése.

3.3. Játékok a kognitív önszabályozás fejlődésének segítéséhez:

3.3.1. Bokor, fa, híd

Fejlesztendő terület: a figyelem irányítása, az impulzív viselkedés visszaszorítása, a gátlás folyamatai, a fókuszált figyelem fejlesztése, a váltás folyamatai.

A gyermekek álljanak egy szőnyeg köré. A játék során a szőnyeg körül fogunk sétálni, jelre különböző testhelyzeteket veszünk fel. Három különböző instrukciót kell a gyerekeknek megjegyezniük, majd ennek megfelelően elhelyezkedniük.

Az utasítások a következők:

- Híd: az egyik lábuk a padlón, a másik a szőnyegen legyen.
- Bokor: guggoljanak a játékosok a szőnyegre.
- Fa: a gyermekek alapállásban álljanak a padlóra.

A játék során a pedagógus váltogatja a bokor, fa vagy híd utasításokat. A gyerekeknek az utasítás szerint minél gyorsabban kell elhelyezkedniük, a megfelelő mozdulatot felvenniük. A játékvezető szerepét annak adjuk át, aki egymás után többször is jól veszi fel az utasításnak megfelelő testhelyzetet.

3.3.2. Kapd el a cipót! Tüzes a cipó!

Fejlesztendő terület: gátlás/késleltetés, váltás, figyelemfókusz fenntartása, a tervezés, monitorozás, reflektálás folyamatai.

A gyerekekkel labdadobó játékot játszunk. A játékhoz a labdát kinevezzük cipónak, amit a pedagógus odadob valamelyik gyermeknek. A játékosnak a dobás közben elhangzó instrukció alapján kell eldöntenie, hogy mikor kaphatja el és mikor nem szabad megfognia a labdát. Ha azt mondjuk, „Tüzes a cipó!”, akkor kell elkapnia a labdát. A „Kapk el a cipót!” utasítás esetében a labdát nem szabad megfogni. Néhány játék után adjuk át a játékvezető szerepét egy gyermeknek.

Összegzés

A tanulmány első részében áttekintettük azokat az elméleti elgondolásokat, amelyekre a nevelési gyakorlatunkat építhetjük. A folytatásban az önszabályozás fejlődési sajátosságait figyelembe véve kínáltunk támogató elveket, gyakorlati tippeket az óvodapedagógusok számára. A gyakorlati elgondolások között fontos helyet kaptak azok a játékok, amelyekkel célzottan segíthetjük az önszabályozás kibontakozását, a készségek begyakorlását. Írásunk az óvodai gyakorlatban alkalmazható játékok bemutatásával zárul.

Irodalom

- D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés – Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- D. Molnár Éva (2017): Erőfeszítés alapú kontroll és a végrehajtó funkciók az önszabályozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72. 4. sz. 533-547.
- Havlikné Rác Andrea (2024): Hogyan segíthetjük az óvodás korú gyerekek önszabályozásának fejlődését? In: *Óvónők kincsestára. Módszertani kézikönyv*. Raabe Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest. 3-45
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 63-77.

„Nyuszi fülét hegyezi” – húsvéti ötlettár

Külső világ tevékeny megismerése – zárófoglalkozás-tervezet

Ale-Szilágyi Anett

aleszilagianett@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Timár Marietta

timar.marietta@jgypk.szte.hu

SZTE Juhász Gyula Gyakorló, Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,

Napközi Otthonos Óvodája

Az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar óvodapedagógus-képzésének szerves része az óvodai szakmai gyakorlat. A hat féléves képzésben a fokozatosan bővülő feladatok során a hallgatók eljutnak a megfigyelésektől az önálló pedagógiai munkáig. Az utolsó félévben zárófoglalkozás keretében mutatják meg, hogy mennyire sajátították el az óvodáskorú gyermekek neveléséhez szükséges pedagóguskompetenciákat, hogyan alkalmazzák a gyakorlatban elméleti ismereteiket. Mentor óvodapedagógusként feladatom, hogy támogassam a hallgatót a zárófoglalkozás mindhárom mozzanatában: tervezés, megvalósítás, reflexió. Tudatos, átgondolt tervezőmunka nélkül elképzelhetetlen a sikeres megvalósítás, reflexió nélkül nincs szakmai továbbfejlődés. Óvodánkban idén tavasszal 19 zárófoglalkozást szerveztünk és bonyolítottunk le, ezek közül választottam ki az egyik legsikeresebbet, a foglalkozáshoz készített zárótervezetet mutatjuk be írásunkban.

Célunk egy olyan mintatervezet bemutatása, mely módszertani ötlettárként is szolgálhat a hallgatók és az óvodapedagógusok számára.

Kulcsszavak: *néphagyomány, húsvét, tervezet*



Bevezetés

A zárófoglalkozás témája a húsvéti ünnepkörhöz kapcsolódott. A hallgató a tevékenységet kiscsoportban, három éves gyermekekkel valósította meg. A tervezés során elsődleges szempont volt az életkori sajátosságok figyelembe vétele. A foglalkozás az alapvető gyermeki tevékenységre, a szabad játékra épült, melyen keresztül a gyermekek sokféle tapasztalatot szerezhettek. Fontosnak tartottuk a közös élmények megteremtését, melyek segítették a közösséggé válást és a gyermekek együttműködő képességét. Emellett nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy a gyermekek figyelmét ráirányítsuk a környezetvédelemre, a néphagyományok ápolására, valamint az értékek megőrzésére. A játékok megtervezése és elkészítése során kiemelt figyelmet szenteltünk az

újrahasznosítás lehetőségeinek kihasználására, melynek célja a környezettudatosság fejlesztése. A környezetbarát eszközök és anyagok felhasználásával arra törekedtünk, hogy a gyermekekben tudatosuljon a fenntartható életmód fontossága. A foglalkozás előkészítésében fókuszáltunk a komplexitásra, melyet IKT-eszköz alkalmazásával, drámapedagógiai eszközökkel, matematikai tartalmú tapasztalatszerzéssel és változatos módszerekkel biztosítottunk.

Külső világ tevékeny megismerése tervezet

A tevékenységet vezeti	Ale-Szilágyi Anett
A tevékenység helye	SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája
A tevékenység ideje	2024. 03. 26.
Korcsoport	Katica kiscsoport
A tevékenység tartalma	Húsvéti néphagyományok feldolgozása matematikai tartalmú játékokkal.
Előzmények	Közös teremdíszítés, tojásdíszítés a fiúk részére, tojásfaállítás, locsolóvers gyakorlása a fiúkkal közösen.
A tevékenység célja	A húsvéthoz kapcsolódó népi hagyományok, népszokások és jelképek megismertetése, élménynyújtó tevékenységek biztosításával, matematikai tartalommal.
A tevékenység feladatai ¹	Didaktikai feladatok Figyelem felkeltése, motiváció: Felveszem az előre előkészített, saját készítésű, nyuszi hajpántomat. IKT-eszköz alkalmazásával (számítógép) húsvéti népszokásokkal kapcsolatos képek vetítése, majd beszélgetőkör kialakítása, ezáltal az ünnepi hangulat megteremtése. Továbbá a projektfal közösen történő kiegészítése a húsvét jelképeivel, illetve telefonra letöltött hangeffektusokkal (tyúk, bárány, csibe hangjának megjelenítése).

¹ Helyi Óvodai Pedagógiai Program (2021). SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája. <http://www.gyak.jgygpk.u-szeged.hu/pdf/ovi/opedp.pdf> (2024.04.17.)

- Előzetes ismeretek felidézése: Beszélgetőkör kialakítása a gyermekek előzetes ismereteire, élményeire építve.
- Új ismeretek nyújtása: A húsvéhoz kapcsolódó hagyományok megbeszélése, változatos, saját készítésű eszközök, továbbá a drámapedagógia módszerének alkalmazásával. A húsvéti ünnepkörhöz kapcsolódó mese megismerésével szókincsbővítés (ravasz, reccsen).
- Rögzítés, alkalmazás: Érdeklődésüknek megfelelően többször kipróbálhatják a játékokat a gyerekek, ezzel segítem ismereteik rögzítését.
- Ellenőrzés: A komplex játéktevékenység során beszélgetőkör kialakításával visszacsatolást kapok arról, hogy a téma mennyire mélyen rögzült a gyermekekben.
- Értékelés: Folyamatosan dicsérek egyéni- és csoportosan egyaránt, hogy örömteli élményként záruljon a tevékenység.

Nevelési feladatok:

- Érzelmi nevelés: A környezethez, hagyományokhoz és a húsvéti ünnepekhez kapcsolódó pozitív érzelmi viszony kialakítása, sikerélmény biztosítása. Kudarctűrő képesség és önfegyelem erősítése.
- Közösségi nevelés: Az összetartozás érzésének megéreztetése, egymásra való odafigyelésre, toleranciára nevelés; a türelem, figyelem és önkontroll fejlesztése.
- Anyanyelvi nevelés: A szabad játék és a beszélgetőkörök kialakításával, valamint az élménynyújtáson keresztül igyekszem fejleszteni a gyermekek aktív és passzív szókincsét, beszédkedvének fenntartását, továbbá az önkifejezés támogatását.

- Esztétikai nevelés: Igényes, esztétikus eszközökkel a gyermekek kíváncsiságának felkelése, a szép iránti fogékonyságuk formálása. Továbbá gyönyörködés a csoport által közösen elkészített tojásfában, és a lányok által készített tojások szépségében.

Készség- és képességfejlesztés:

- Értelmi képességek fejlesztése: Játéktevékenységbe integráltan matematikai, természeti, valamint hagyományőrző ismeretek bővítése (analizáló, szintetizáló képesség; problémamegoldó gondolkodás; térirányok; megfigyelőképesség; vizuális és akusztikus differenciálás; észlelés). Hangeffektusok közvetítése során auditív észlelés, hangdifferenciálás, illetve hallásfejlesztés. Beszélgetőkörök kialakításával ok-okozati összefüggések megértetése, megértetése. Változatos tevékenységek által mennyiség- és számfogalom fejlesztése. Az előzetes díszítőmunka alkalmával egyéni ötletek támogatásával kreativitás elősegítése. sík- és térbeli tájékozódás, valamint szín- és formaérzék fejlesztése.
- Szociális képességek fejlesztése: A tevékenység során a közös élmények segítik az együvé tartozás erősítését, az egymásra odafigyelés fontosságát. Ezáltal a viselkedési szabályokhoz, szokásokhoz való viszony alakítása; együttműködő képesség fejlesztése.
- Kommunikációs képességek fejlesztése: Személyes példamutatás, beszélgetőkör és játék mellett valósuljon meg a gyermekek természetes beszédkedvének fenntartása, nyelvi kifejezőképességének fejlesztése. A tevékenységek biztosításával lehetőség nyílik a vélemények kinyilvánítására, a mondatalkotási képesség és az összefüggő beszéd fejlesztésére, valamint a helyes kifejezőmód erősítésére.

	• Testi képességek fejlesztése: A játéktevékenység során a nagymozgások, a finommotorika, a szem-kéz koordináció és a kéz izmainak erősítése.
Módszerek	Bemutatás, szemléltetés, beszélgetés, magyarázat, gyakorlás, differenciálás, buzdítás, ellenőrzés, értékelés, pozitív megerősítés, dicséret.
Szervezeti forma	Kötetlen.
Munkaformák	Mikrocsoportos, egyéni.
Eszközök	Húsvéti dobókocka. Itt a tojás, hol a tojás? Tojásfűzés. Báránygyapjúzás. Tojásválogató. Répaültetés. Tojásdíszítés kupakkal. Tyúkanyó csibéi. Tojás párkereső. Csibeszámloló. Csibeetetés. Kisnyuszis répafigó.

A tevékenység/foglalkozás felépítése, menete	A tevékenység/foglalkozás elemzése
I. Bevezető rész	
1. Szervezés:	
A szükséges eszközöket a megelőző hetekben elkészítem. Ezek készítésénél figyelembe vettem a gyermekek életkori sajátosságait és egyéni fejlettségi szintjüket.	A megfelelő és alapos felkészüléshez több hét szükséges. Az idő beosztásával biztosítom a minőségi játékok és a tevékenység alkalmas kivitelezését.
A foglalkozás reggelén az első feladatom kiszellőztetni, hogy friss levegőt biztosítsak a csoportszobában. Továbbá biztosítom a megfelelő helyet a nyugodt légkör kialakítása érdekében.	A csoportszoba kiszellőztetésével biztosítom, hogy a gyermekek friss levegőhöz juthassanak a tevékenység megkezdése előtt.

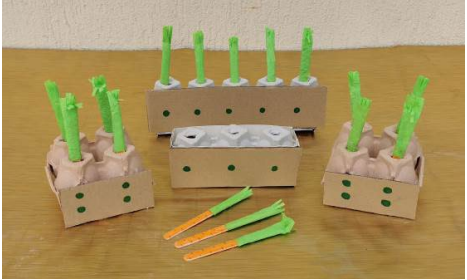
A tevékenység/foglalkozás felépítése, menete	A tevékenység/foglalkozás elemzése
A tevékenység megkezdése előtt minden szükséges eszközt és játékot előkészítek. Előre bekapcsolom a számítógépet és a hangfalakat, valamint megnyitom rajta a saját húsvéti diasoromat.	A szükséges eszközök előkészítésével elősegítem a tevékenység feltételeinek és folyamatosságának megvalósulását, a gördülékenység biztosítását. A kellékek célszerű elrendezésének átgondolásával teremtem meg a tevékenységhez szükséges nyugodt légkört.
A projektfalhoz szükséges képeket úgy helyezem el, hogy könnyen hozzáférhetőek legyenek. A saját készítésű játékokat a polcra, az asztalok közelébe helyezem.	A tevékenységet komplexen, játéktevékenységbe integrált matematikai tartalommal szervezem meg.
1. Motiváció:	
Az előző napokban közös teremdíszítés, húsvéti jelképekkel, tojásokkal.	A közös díszítés segít ráhangolódni a gyermekeknek a húsvéti ünnepkör feldolgozására.
A gyermekek fogadása előtt felveszek egy saját készítésű nyuszifüles fejdíszet, ezzel igyekszem őket a témára ráhangolni.	A beöltözés és ezáltal a személyes motiválás felkelti a gyermekek érdeklődését, épít játékos kíváncsiságukra.
További motivációként a tevékenység menetébe beépítem a számítógépet mint IKT-eszközt. Emellett különböző, állatos hangeffektusokkal keltem fel a gyermekek figyelmét.	Több motivációs lehetőséget biztosítok a gyerekek számára, hiszen minden gyermek egyedi, így figyelmüket is más és más keltheti fel.
II. Fő rész	
Közvetlenül a csoportszoba ajtaja mellett található a számítógép, melyet érkezésemkor már bekapcsoltam, s egy húsvéti jelképeket tartalmazó diavetítést indítok el rajta. Az érdeklődő gyermekekkel beszélgetőkört alakítok ki a témával kapcsolatban az IKT-eszköz előtt, megala-	Az IKT-eszköz használata maga is nagy motiváló erővel rendelkezik, miközben a gyermekek hallása, akusztikus differenciálása fejlődik.

A tevékenység/foglalkozás felépítése, menete	A tevékenység/foglalkozás elemzése
	A gyermek motivált állapota lehetőség arra, hogy segítsük a megismerő, felfedező, kísérletező tevékenységét, segítsük abban, hogy felfedezze környezetét, és cselekvően részt is vegyen annak alakításában.
	Az ismeretterjesztő diasorral és annak megbeszélésével, beszélgetőkör alakításával a gyerekekben mélyül a külső világról, a húsvét hagyományáról szerzett tudás új ismerete.
A locsolkodáshoz kapcsolódó hagyományok, jelképek átbeszélése a gyermekek életkori sajátosságainak és érdeklődésének megfelelően. Célom a húsvéhoz kapcsolódó állatok felismerése, külső jegyeik felsorolása. Pl.: <i>Mi fedi a testét, milyen színű, mivel táplálkozik, milyen hangot ad ki?</i>	Az új ismeretek elsajátítása közben fejlődik a gyermekek társas készsége is, miközben meghallgatják egymás gondolatait, tapasztalatait a témával kapcsolatban.
Ezután a gyermekekkel közösen a húsvéhoz kapcsolódó képekből projektfalet készítünk, miközben telefonon húsvéti jelképekkel kapcsolatos hangeffektusokat (csibe, tyúk, bárány) játszom le a gyerekeknek. A hang alapján a gyermekeknek fel kell ismerniük, hogy melyik állat hangját hallották.	A projektfalet használatával és a gyermekek aktivizálásával az új ismeretek könnyebben rögzülnek. A hangeffektusok fenntartják a gyermekek figyelmét, érdeklődését. Hangdifferenciálás, auditív észlelés, hallásfejlesztés a hangeffektusok eszközével.

A tevékenység/foglalkozás felépítése, menete	A tevékenység/foglalkozás elemzése
Miután felismerték a hanghoz kapcsolódó állat képét, a gyermekek érdeklődésüknek és aktivitásuknak megfelelően kihelyezhetik a falra a megfelelő képet.	A külső világ tevékeny megismerése elnevezésű tevékenységformában jelen van a környezeti és a matematikai nevelés. A közvetlen és tágabb környezetből szerzett tapasztalatok – a valóság jelenségeinek, tárgyainak és törvényszerűségeinek felfedezésével – lehetővé teszik a természeti, az emberi-tárgyi, környezeti, formai és mennyiségi jellemzők felfedezését is.
„Nézzük csak, milyen húsvéti játékokat látnunk az asztalon?”	Differenciálás az egész hét során: Elegendő alkalmat, időt, helyet és eszközt biztosítok a spontán és szervezett tapasztalat- és ismeretszerzésre, hagyományaink elsajátítására.
Itt a tojás, hol a tojás?	
	A tojások halmazképzése során a sokszínűség, a sokoldalúság feldolgozása a kitűzött feladatok megértéséhez járul hozzá.
A játék lényege, hogy megtaláljuk a húsvéti tojások elveszett darabjait, és beillesztjük azokat szín szerint válogatva a helyükre. „Válasszatok ki egy tojást, és nézzük meg, hogy vajon hány darabból tudjuk kirakni, számoljuk meg!”	Képességfejlesztés: színek gyakorlása, figyelem fejlesztése, finommotorika, szem-kéz koordináció, vizuális differenciálás, észlelés fejlesztése, számolási készség fejlesztése, azonosítás, megfigyelőképesség, összehasonlítás, azonosítás, számlálás, számosság megállapítása, halmazképzés színek szerint.

A tevékenység/foglalkozás felépítése, menete	A tevékenység/foglalkozás elemzése
Tojásfűzés	
	A tojásfűzés technikájának alkalmazásával: finommotorika, szem-kéz koordináció, ujjak finommozgásának erősítése, koncentráció, kitartás, szépérzék, alak- és formaérzék.
Nézzétek csak, hoztam még nektek szép tojásokat is. Tudom, hogy nagyon szerettek fűzni, próbáljuk meg végigvezetni a fűzőt a tojásokon!	Differenciálás: A játék elkészítésénél figyelembe vettem a gyermekek életkori sajátosságát. A tojásokon nagyobb lyukakat hozok létre, ezzel elősegítve a tevékenységet, a játék sikerélményének örömet.
A játék során a gyermekek fűző segítségével díszítik fel a tojást.	A játék során a gyermekek megismerik, hogy a tojásdíszítésnek több módja is lehet.
Báránygyapjúzás	
	Személyes példamutatással biztosítom az élményszerű, elmélyült gyermeki játék kibontakozását.

A tevékenység/foglalkozás felépítése, menete	A tevékenység/foglalkozás elemzése
<i>Képzeljétek el, ahogy jöttem az óvodába megláttam a húsvéti kirakatban egy bárányt! Ki tud nekem segíteni abban, hogy vajon milyen hangot ad ki a bárány?</i> <i>„De ennek a báránynak lenyírta a gazda a gyapját. Segítsünk visszanyeríteni neki!”</i>	A fültisztító pálcika megfelelő helyre történő elhelyezésével: finommotorika, szem-kéz koordináció, vizuális észlelés és differenciálás fejlesztése, az anyag tulajdonságainak felismerése, koordinációs készség, türelem, alak- és térlátás. Differenciálás: Egyrészt a segítségnyújtás mértékében, másrészt a gyermekek egyéni képességeinek megfelelően elegendő idő biztosításával.
A játék lényege, hogy a pálcikákat az előre kilyukasztott formába kell a gyermekeknek beleilleszteniük.	A játék során folyamatos pozitív megerősítéssel segítem a gyermekek feladatmegoldását, fejlődését.
Tojásválogató	
	A játéktevékenységben igyekszem utánozható példákat adni a gyermekek számára, ami pozitív hatással van a gyermekek közötti játékkapcsolatok alakulására.
<i>„Véletlenül összekeveredtek a húsvéti nyuszi tojásai. Segítetek a nyusziknak kiválogatni a tojásokat?”</i>	A játék elősegíti a színek gyakorlását, beazonosítását. Továbbá alkalmas a gyermek matematikai készségének fejlesztésére is.
A játék lényege, hogy mindhárom nyuszi, három tojást gyűjtsön össze. Csak az azonos színű tojások kerülhetnek a vele megegyező színű nyuszihoz.	Képességfejlesztés: vizuális differenciálás, motoros képesség, labdaérzék szem-kéz koordináció, észlelés, koordinációs készség fejlesztése, színek gyakorlása, számlálási készség fejlesztése. Halmazalkotás színek szerint, számlálás, ítéletalkotás.

A tevékenység/foglalkozás felépítése, menete	A tevékenység/foglalkozás elemzése
Répaültetés	
	A társakkal közösen szerzett ismeretek, tapasztalatok elősegítik olyan erkölcsi tulajdonságok fejlődését, mint a segítségnyújtás, figyelmesség. A játék elősegíti a számolási készség fejlesztését. Halmazalkotás az elültethető répák száma szerint, számlálás (több-kevesebb-ugyanannyi).
„Képzeljétek, megéhezett a húsvéti nyuszi! Viszont annyi tojást hordott szét, hogy közben elfelejtette elültetni a kertjében a répákat. Segítsünk neki, ültessük el a répákat!” „Nézzük meg, melyik kertbe hány répát tud elültetni!”	A répák tojástartóba helyezésével szemkéz koordináció, finommotorika, ujjak erősítése, figyelem, térérzékelés, vizuális differenciálás fejlesztése. A játék során elősegítem a gyermekek problémamegoldó képességének, gondolkodásának, kreativitásának fejlesztését.
Tojásdíszítés kupakkal	
	A játék tervezésénél fontosnak tartottam az újrahasznosítás lehetőségét, erre a gyermekek figyelmét is felhívtam. A felhasznált eszközzel a környezettudatos magatartást igyekeztem erősíteni a gyermekekben.
A játék lényege, hogy a gyerekek képzeletüknek, fantáziájuknak megfelelően díszítsék fel az előre kivágott tojásokat színes kupakkal.	Játék közben lehetőség nyílik a számolás gyakorlására, a szabálytudat formálására, az alak és a sorrendiség fejlesztésére.

A tevékenység/foglalkozás felépítése, menete	A tevékenység/foglalkozás elemzése
Tyúkanyó csibéi	
	A játék lehetőséget nyújt a gyermeknek a minket körülvevő világ mennyiségi, formai, kiterjedésbeli összefüggéseinek felfedezésére, megtapasztalására játékos formában, a gyermekek igényeihez, sajátosságaihoz igazodva.
„Képzeljétek, a huncut kiscsibék kiugrotak tyúkanyó mellől! Segítsünk nekik visszatalálni a fészkiükbe! Egy fészekben csak egy kiscsibe lakik.” • Melyik tyúkanyónak hány kiscsibéje van? • Melyik tyúkanyónak van a legtöbb kiscsibéje? • Melyiknek van a legkevesebb?	Hozzárendelés a fészkek számszerűsége alapján. Számlálás. A kiscsibék tojástartókba történő helyezésével: összehasonlítás, figyelem, megfigyelőképesség, számlálás, logikus gondolkodás, relációk, szem-kéz koordináció, finommotorika fejlesztése.
Tojáspárkereső	
	Ez a játék jól ötvözhető a néphagyomány-ápolással. A játék fejleszti a gyermekek erkölcsi és esztétikai értékrend-szerét, ami hatással lehet a gyermekek későbbi néphagyomány-ápolási szokásaira, igényeire is.
„Nézzétek, a húsvéti nyuszi véletlenül elkeverte a tojásokat! Segítsünk neki megtalálni, hogy melyik tojás, melyik kártyához tartozik!”	A tojások párosítása fejleszti a gyermekek figyelemkoncentrációját és problémamegoldó gondolkodását. Továbbá fejlődik színérzékük, vizuális észlelésük és differenciálásuk.

A tevékenység/foglalkozás felépítése, menete	A tevékenység/foglalkozás elemzése
Csibeszámoló	
	A játék lehetőséget biztosít a gondolkodási műveletek gyakorlására, az ok-okozati összefüggések felfedezésére, a matematikai tapasztalatszerzésre.
„Nézzétek csak, kikeltek tyúkanyó csibéi! Segítsünk nekik fészket találni!” A játék lényege, hogy ahány kis tojást látnak a gyermekek a tyúktól peremén, annyi kiscsibét helyezzenek a fészekbe.	A játékkal elősegítem a megelőző élménynyújtást, a ráhangolódást, mivel ezzel az eszközzel szeretném motiválni a gyermekeket arra, hogy részt vegyenek a verselésben, mesélésben.
Ezt követően a <i>Csibeszámoló</i> játékkal és a <i>’Hogy a csibe’</i> (Forrai, 1991. 195. o.) dallal a meseszőnyeghez invitálom a gyermekeket. Szükség esetén hangeffektusok alkalmazásával igyekszem felkelteni a gyermekek érdeklődését.	A játékból dallal történő motiválás elősegíti a gördülékeny átvezetést a verselésbe, mesélésbe. Továbbá segít a zene szeretetére nevelésben. A több területet érintő tevékenység által megvalósul a komplexitás elve.
„Gyertek, kiscsibék, tyúkanyó hív benneteket!”	
A dal végére a mese helyszínére érek, ahol a mese bemutatására és szemléltetésére a <i>Csibeszámoló</i> játékot alkalmazom.	A mese által biztosítom a gyermekek érzelmi intelligenciájának fejlesztését, és átélhető esztétikai élményt nyújtok számukra a húsvét jelképeihez (csibe) kapcsolódva.
<i>Lengyel Péter Pál: A kis sárga csibe és barátja</i> (2022).	

A tevékenység/foglalkozás felépítése, menete	A tevékenység/foglalkozás elemzése
a) bevezetés: Volt egyszer egy csibe, aki barátokra vágyott. Sokat csúfolták, mert kisebb volt, mint a többiek. Egy nap úgy döntött, hogy útra kel. b) bonyodalom: A tyúkolban találkozott a kiscsibékkel, akik így csúfolták: de pici vagy! c) kibontakozás: Ekkor odalépett hozzá egy csibe. Ne foglalkozz velük! Engem is csúfolnak a színes tollaim miatt. d) tetőpont: Ágak reccsentek, ekkor meghallották, hogy a rókák megtámadják a tyúkolat. Tervet eszeltek ki, hogyan mentsék meg a társaikat.	A meséléssel törekszem a gyermekek látókörének bővítésére, biztosítom a világ sajátos megismerését, továbbá értéket közvetítek. A díszlet segítségével fenntartom a gyermekek figyelmét, segítem a mese átélését és az élményátadást. A szemléltetőeszközön kívül mind a beszédtechnikámmal, testbeszédemmel, mind pedig a hangszínnel színesítem és élményszerűvé varázsolom a gyermekek számára a mesét. A szemtől szembe mondott szöveg élménye biztosítja a személyes megszólítást, interakciót. Törekszem a tiszta, kifejező, artikulált kiejtésre. A mesehallgatás közben a helyes artikuláció, a megfelelő hangerő, a tiszta hangképzés és a helyes hangsúly mintaadása segíti a gyermek anyanyelvi nevelését.
e) megoldás: A rókák megijedtek és elfutottak. A sárga csibe lemerészkedett a fáról, ahol színes barátja és a csúfolódó társai várták. De már nem csúfolódtak, megköszönték a két bátor csibe tettét. Azóta is jó barátok. Itt a vége, fuss el véle!	A mese mondanivalója és végkicsengése fejleszti a gyermekek erkölcsi érzékét is.
A mese után dobókocka alkalmazásával beszélgetőkört alakítok ki, ahol a mese szereplőit jelenítem meg, amit a gyermekek játékos utánzó mozdulatokkal kísérhetnek.	A mese szereplőinek játékos utánzó mozdulatokkal történő megjelenítésével a nagymozgások fejlesztését igyekszem elősegíteni, miközben visszacsatolást kapok arról, mennyiben mélyültek el a gyermekek ismeretei a mese cselekményeivel kapcsolatban.

A tevékenység/foglalkozás felépítése, menete	A tevékenység/foglalkozás elemzése
	
A szereplők utánzása után a dobókocka „locsolkodó” képe következik. „Mit látunk a képen?” (várható válasz: locsolkodás)	A beszélgetőkör kialakításával lehetőséget biztosítok arra, hogy a gyermekek kifejezzék gondolataikat, egyéni élményeiket, ismereteiket, használják aktív és passzív szókincsüket, valamint új ismeretek átadásával bővítem azokat.
	A játék szabályának elfogadásával erősödik a gyerekek önfegyelme. A dobókockás drámajáték fejleszti a gyermekek mozgáskoordinációját, térlátását és a lateralitást. Serkenti a közösségi tevékenységet, valamint felszabadítja a kreatív energiákat.
Milyen ünnephez kapcsolódik a locsolkodás? (várható válasz: húsvét) A fiúk mit szoktak kapni a lányoktól húsvétkor, ha meglocsolják őket? (várható válasz: tojást)	Képességfejlesztés: mozgáskoordináció, koncentráció, térérzékelés, szem-kéz koordináció, fantázia.
„Mi is tanultunk egy szép locsolóverset, ugye fiúk? Mondjuk el a lányoknak!”	A gyermekek megismerik a szülőföld, az ott élő emberek, néphagyományok, szokások, tárgyi kultúra értékeit.

A tevékenység/foglalkozás felépítése, menete	A tevékenység/foglalkozás elemzése
„Harangvirág hajladozik a szélben, kis nyulacska ugrabugrál a réten. Sárga csibe azt csipogja, csip-csip-csip, meglocsolom ruhácskádat egy kicsit.” (Mentovics, 2010. 1. o.).	A közös játékkal elősegítem a hagyományok ápolását, a húsvéti népszokások megismerését, miközben erősödik a társas kapcsolatuk, a közösséghez tartozás érzése.
„Nagyon ügyesek voltak a fiúk, szépen elmondták a verset! Odaadhatják a lányok a szép tojásokat, amiket készítették a fiúknak.”	Lényeges a tevékenység közbeni folyamatos pozitív megerősítés, mellyel növeljük a gyermekek önbizalmát.
Kis kosárkában összegyűjtve a lányok által készített húsvéti tojások, melyeket odaadhatnak a fiúknak. A fiúk tojásaira rárajzoljuk a jelüket, majd együtt felakasztjuk a tojásfára.	A gyerekekben a népi szokások, hagyományok megismerésével, mint például a locsolóvers és tojásátadás, erősítjük a nemzeti identitásukat.
	A tojásfa kiállításával építék a gyermekek érzelmeire, kíváncsiságára, gondolkodásuk, kreativitásuk fejlesztésére.

A tevékenység/foglalkozás felépítése, menete	A tevékenység/foglalkozás elemzése
III. Befejező rész	
1. Értékelés	
A tevékenység közben is folyamatosan dicsérem a gyerekeket, az esetleges hibákat pedig korrigálom. A tevékenység végén kollektíven megdicsérem a csoportot: <i>„Mindenkit szeretnék megdicsérni, nagyon szépen figyeltetek és ügyesek voltatok!”</i>	Fontos, hogy a tevékenység befejeztével mindenki kapjon pozitív megerősítést a részvételét illetően. Ezért a dicséret módszerével segítem a gyermekek pozitív énképének alakulását, önbizalmuk erősödését.
2. Tevékenység lezárása, visszavezetés a játékba	A tevékenység után biztosítom a gyermekek önkéntességét, lehetőséget adva a szabad játékválasztásra vagy a megkezdett tevékenységek folytatására. A téma továbbélése segíti a tapasztalatok és ismeretek feldolgozását, azok beépülését és rögzítését.
Csibeetetés	
	A játék során a gyermekek a környezetből származó kukoricamagokkal játszhatnak, amivel a környezettel való megismerkedést, a pozitív attitűdöt igyekszem erősíteni a hagyományápolás mellett.
A játék lényege, hogy annyi kukoricaszemet rakjunk a csibék táljába, ahány kis-csibe ül rajta.	Képességfejlesztés: számolás (1–5-ös számkör), figyelem, koncentráció, szem-kéz koordináció, finommotorika, szabálytudat fejlesztése. Differenciálás: számolási képesség szerint.

A tevékenység/foglalkozás felépítése, menete	A tevékenység/foglalkozás elemzése
<i>Kisnyuszis répafogó</i>	
	A nyuszis játék a matematikai játékba ágyazott külső világ megismerését teszi lehetővé. Az esztétikusan (tojástartóból) elkészített, újrahasznosított játék fejleszti a gyermekek esztétikai érzékét, és segíti a környezettudatosság kialakulását.
A játék során a kisnyusziknak meg kell keresni a fűben a répákat, és behelyezni a kosárkába. A játékot lehet egyénileg és csoportban is játszani (max. 3 fő).	Képességfejlesztés: finommotorika, szem-kéz koordináció, ujjak erősítése, figyelem, számolási készség fejlesztése, reláció (kevesebb-több), számlálás, szociális készség.
Egyéni játék során differenciálhatunk aszerint, hogy melyik kosárba hány répát tegyen a gyermek. Csoportos játék esetén a lényeg, hogy ki szed több répát a kosarába. Ha az összes répa elfogyott a kertből, megszámoljuk közösen, hogy ki hány répát gyűjtött.	Differenciálás: A segítségnyújtás mértékében a csipeszhasználat során, valamint számolási képesség alapján. Továbbá a differenciálás megjelenik a létszám meghatározásában. Célszerű a gyengébb csipeszhasználó gyermekeket egyéni játékban fejleszteni, hogy ők is pozitív élményhez jussanak a játék alatt.
A tevékenység lezárásaként felajánlom a gyerekeknek az asztaloknál elhelyezett, saját készítésű játékaikat, illetve fenntartom a szabad játék lehetőségét is.	

Önreflexió

A gyakorlati záróvizsga egy nagy lépés volt számomra saját pályám elindulása felé. A diploma megszerzése hosszú és intenzív elsajátítást igényelt, ám most, hogy a célhoz értem, úgy érzem, hogy minden egyes kihívás és feladat megérte. Az óvodai gyakorlatok során szerzett tapasztalatok és az elméleti tanulmányok összefonódása lehetővé tette számomra, hogy sikerrel zárjam a képzésemet.

A tevékenység során a néphagyomány-ápolásra építve a húsvéti jelképekkel, szokásokkal ismerttettem meg a gyermekeket, játékos tapasztalatszerzéssel. Mindemellett komplexitásra törekedtem a tevékenység tervezésénél, valamint az újrahasznosítás és a környezettudatosságra nevelés is lényeges komponens volt. Ennek folyamán a csoportszoba megfelelő átalakítása, a szellőztetés, az eszközök és játékok előkészítése a tevékenységet megelőzően sikeresen megtörtént. A beszélgetést megelőzően kellőképpen felkeltettem a gyermekek érdeklődését, bevonva ebbe a különböző érzékszerveiket is. A tevékenység során alkalmazott módszerek segítették a célok és feladatok megvalósulását. Próbáltam arra törekedni, hogy reflektív legyek, és alkalmazkodjak a megváltozott körülményekhez vagy a gyermekek igényeihez. A beszélgetőkör alatt inkább én adtam át az információkat a gyermekeknek, de próbálkoztam kérdésekkel is, hogy felmérjem a gyermekek előzetes tapasztalatait. A csoport hangulata pozitív és vidám volt, sikerült a nyugodt légkört megteremteni. A motivációt a foglalkozás egésze alatt fenntartottam, különböző matematikai játékok, ének, valamint mese segítségével. Törekedtem arra, hogy érthetően és szakszerűen biztosítsam a gyermekek számára az ismereteket. Hangerőmmel és a metakommunikáció eszközeivel is igyekeztem pozitívan befolyásolni a gyermekek tevékenységét. A foglalkozás alkalmával próbáltam minden gyermeket egyenlően bevonni. Úgy érzem, a tevékenység során megfelelő volt az időbeosztás és a foglalkozás menete. A gyermeki tevékenységek értékelése folyamatos, pozitív visszajelzésekkel történt, hogy bátorítsam őket az új ismeretek elsajátítására.

Összességében eredményesnek ítélem meg a foglalkozást. Szívmelengető visszajelzés volt számomra, amikor a gyermekek láthatóan élvezték a foglalkozást, és mosolyt csalt az arcukra a sok vidám, közös játék. Ez az élmény megerősített abban, hogy ezt a hivatást szeretném a jövőben gyakorolni.

Irodalom

Forrai Katalin (1991): *Ének az óvodában*. Editio Musica, Budapest.

Lengyel Péter Pál (2022): *A kis sárga csibe és barátja. Gyerekektől-gyerekeknek*. <https://vira.hu/2022/08/13/gyerekektol-gyerekeknek-a-kis-sarga-csibe-es-baratja/> (2024.04.17.)

Mentovics Éva (2010): *Locsolóversek. Locsolóvers 10. Óperencia. Magyar gyermekirodalmi és természettudományi gyűjtemény*. <https://www.operencia.com/mentovics-eva-locsoloversek/> (2024.04.17.)

A Kalandozás a tükörben című Pilinszky-mese hatásának vizsgálata óvodáskorú gyermekek körében. Illusztrációelemzés.

Meszlényi Viktória

meszlenyiviki.jgypk@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Tanulmányomban a címben jelzett irodalmi alkotást Orosz István és Bálint Endre illusztrációsorozatának egy-egy képi elemén keresztül értelmezem. Kiemelt figyelem irányul a tükör motívumára, mint a valóság és a fikció határát szimbolizáló metaforára. Vizsgálatom során feltárom, hogy a vizuális elemek, mint például a geometriai formák, a színek szimbolikája, a térszervezés és a tárgyak jelenléte vagy hiánya miként befolyásolják a befogadói értelmezést és támogatják a narratíva kibontását. A szemiotikai és intermediális elemzés során a szöveg és kép közötti párhuzamok és eltérések kerülnek feltérképezésre. Az eredmények azt mutatják, hogy a két illusztrátor vizuális rétegekkel gazdagítja a történetet, ezáltal mélyebb érzelmi és gondolati bevonódást tesz lehetővé.

Kulcsszavak: tükör-metafora, színszimbolika, fikció és valóság, gyermeki befogadás



Orosz István illusztrációjának vizsgálata

„A tükör: minden képi ábrázolás előképe, tükröt tartani a világnak:
a művészet legősibb metaforája”
(Orosz, 2013. 147. o.).

A vizsgált képsorozat illusztrátora, Orosz István által megfogalmazott, nyelviileg kifejezett metafora képi reprezentációját láthatjuk a grafikákon, különös tekintettel arra a képre, amely bizonyos értelemben a tér „szétbontását” valósítja meg (1. ábra). Az illusztráción ugyanis egy szoba részletét ábrázolja, melynek közepén egy teret kettémetsző tükör helyezkedik el, benne a Kisfiú alakját (csaknem egész testét) láthatjuk. Azaz a Kisfiú megjelenítődik a tükör előtt (vagyis a szétbontott tér egyik szegmensében), de a tükörben visszatükröződve is (azaz a szétbontott tér másik szegmensében). Ez a beállítás akár szimmetrikus kompozíciót is eredményezhetne, Orosz István azonban egy, a képi világot „izgalmasabbá tevő” perspektívát használ: a nézőpontot a vertikális tengelytől jobbra jelöli ki (így a szereplő testét kissé „elforgatva” látjuk). A tárgyak szétszórtan, rendszertelenül helyezkednek el, függő sokszögekből álló gömböket,

poliédereket ábrázol a kép. Az illusztráción tehát két világ jelenik meg, egy virtuálisan valóságosnak beállított világ és egy „valóságon” túli, fiktív világ, amelyet a tükör túloldalán találunk.

Egy geometriai forma és egy könyv megjelenik a tükörben is, vizuális értelemben tehát a fiktív világ részeként. Ezeknek az elemeknek/képi részleteknek az illusztrátor így kiemelt szerepet ad tartalmi szempontból is. Az egyes tárgyak a képi síkkal 30, 45, 90 fokos szöget zárnak be. A nyitott könyvek és a szandál egyik párja jellemzően 30 és



1. ábra: Orosz István illusztrációja Pilinszky János Kalandozás a tükörben című meséjéhez

45 fokban rendeződik el, valamint a kép központi eleme, a tükör pedig 90 fokban szöget zár be. A szandál másik párja párhuzamosan helyezkedik el a képi síkkal. Az egymásra merőleges, illetve egymással párhuzamos parkettaelemek térbeli hatást keltenek. Néhány élénk szín feltűnik a képen: a sárga, a kék és a rózsaszín. Ezekkel a színekkel kiemeli a sokszögekből alkotott gömbszerű formákat, poliédereket. Alapvetően paszellszíneket láthatunk, inkább a sötét színek és az árnyékok dominálnak. A sárga szín a boldogságot, optimizmust szimbolizálja. A kék a víz és az égbolt jelképe, valamint biztonságérzetet is jelent. A halvány rózsaszín az ártatlanság, gyengédség szimbóluma. Ezen az illusztráción arányosan ábrázolja a művész a Kisfiút, illetve az őt körülvevő tárgyakat. A középpontban a Kisfiú áll, rá irányul a tekintet, megvilágított kompozícióban láthatjuk. Ez a fény-árnyék hatásnak köszönhető, mely alapján a sötét függöny és a tükörben visszatükröződő sötétség kontúrt ad a Kisfiú alakjának, így kiemelt szerepet kap a képen. A földön lévő tárgyak kevésbé hangsúlyosak.

A befogadás folyamata Varga Emőke írása alapján három fázisra bontható. A megfelelések, a spáciumok és az entrópiák szintjére. (Varga, 2012. 37. o.). Az olvasás-nézés folyamatának, amely során a képet és a szöveget egyidejűleg fogadjuk be, az első szintje tehát a megfelelések szintje. Ezen a szinten a befogadó a szöveg és a kép, azaz a két médium közötti azonosságokat észleli. „A befogadói tudatban a verbális médium egy témaeleme, egy motívuma, egy metaforája stb. a vizuális médium egy-egy figurájának, ikonikus elemegyüttesének, a megnevezett szín a megfestett színnek, a leírt forma egy alak képi reprezentációjának stb. felel meg” (Varga, 2007. 16. o.). A szöveg és kép vonatkozásában számos azonosság mutatkozik az 1. ábrán. Az illusztráción a Kisfiú előtt láthatjuk a tükröt, mint egy ajtót, ami a szövegben a következőképpen jelenik meg: „akár egy szárnyas üvegajtó, lassan/ megnyílt előtte a tükör.” Amint a Kisfiú megérkezett Tükörországba, a szöveg alapján „színes lámpák függték alá/ a fekete magasból:/ kékek, sárgák, lilák, mindenfajta színűek.”. A képen erre a szövegrészre vonatkozó, azonosítható elemek: a színes geometriai formák, a poliéderek, melyek a fiktív világ tükör által megjelenített részén, illetve a valóság oldalán is megjelennek. A szövegben említett „fekete magas” a képen sötét kontrasztként látható a tükörben.

A megfelelések szintje után eljutunk a spáciumok szintjére, ahol a szöveg-kép viszonylatában a hiányokat és a többleteket vizsgáljuk. Előfordulhatnak olyan képi reprezentációk, melyek a hozzá kapcsolódó szövegrészben nem jelennek meg, ezek a hiányok. Tehát „a médiumok, illetve a jelrendszerek, a szöveg és a kép, teljes mértékben soha nem hozható egymással fedésbe” (Varga, 2007. 18. o.). A vizsgált illusztráció esetében a szövegben nem jelenik meg a képen ábrázolt négy nyitott könyv, amelyek a padlón hevernek, valamint egy pár szandál, és a függöny sem kerül említésre a szövegben, ezek tehát a szövegmű szempontjából hiányok. Éppen ezért pluszjelentéssel bírnak a kép szempontjából, hiszen az illusztráción kiemelt szerepet kapnak. Úgy vélhetjük, hogy a könyv az univerzum szimbólumaként jelenik meg. A Szimbólumtár (Pál és Újvári, 2001, szerk.) magyarázatában a nyitott könyv a tanulás, a bölcsesség jelképe, bárkinek gondolatokkal, tudással szolgál. Az univerzumban a két világ megjelenése bekövetkezik

a történet során (a valóságos világ és a fiktív világ). Emellett a könyv, mint a tudás, mint valami újnak a megismerése (illetve ennek lehetősége) a fiktív világba történő átlépést is szimbolizálja. A szandál (lábbeli, cipő) az utazás jelképe lehet, egyúttal megfelelője a nyelvi kifejezett történetnek, hiszen a Kisfiú egy utazás előtt áll, egy másik világ megismerésére vállalkozik. A függöny jelentése az általános szimbolika szerint a titok elfedése, az elválasztás, valaminek az elrejtése. Jelen illusztráció esetében Tükörországot rejt el, a fiktív világ titkait határolja el a valóságos világtól. A képen a tükör mögött helyezkedik el, tehát már lerántották a leplet az elrejtett világról, ezáltal megnyílik az út a Kisfiú előtt Tükörországba. Van olyan eset is, amikor a szövegben meghatározott tárgyi elemek az illusztráción nem kerülnek megjelenítésre. „A Kisfiú belépett a tükörbe” szövegrész nem jelenik meg a képen, nem látunk lépésre utaló mozdulatot. Ahogy megérkezett a fiú Tükörországba, azaz a tükör másik oldalára, a képen feketén megjelenített fikcióba, a szöveg szerint „a határmezsgyét puha fű takarta” – ezt a részletet sem jeleníti meg a kép. A médiumok közt megjelenő többletek vizsgálata során szembeötlő továbbá, hogy a képen a virtuálisan valóságosnak beállított világban négy színes geometriai formát ábrázol a művész, a fiktív világ oldalán, a tükörben pedig csak egy ilyen forma jelenik meg, tehát a valóságos oldalon többletben vannak a poliéderek, pedig a szöveg alapján ebben a világban nem fordulnak elő. A textus alapján a fiú „átosont az/üres szobába, a tükörhöz”, de a képen nem üres a szoba, hanem könyvek és egy pár szandál látható a tükör körül és a magasból lógó poliéderek is megtöltik a teret.

„A maradványok és az üres helyek erejének, inspiratív hatásának köszönhetően a befogadás folyamatában ezzel eljutunk a harmadik szintre, az entrópiák szintjére” (Varga, 2007. 18. o.). Az értelmezés során belátjuk, hogy a művész miért jelenít meg egyes elemeket, információkat az illusztráción, továbbá miként jelenik meg a metaforikus, illetve a kozmikus ábrázolás. Valamint belátjuk, hogy a kép, illetve a textus milyen pluszjelentéseket hordoz, milyen magasabb tudati szint, emberen túli világ jelenik meg. A kép központi helyén megjelenített tükör, mint a szövegben is említett ajtó kerül ábrázolásra. Ez az itteni és a távoli világ kozmikus ábrázolása, amely a kint és a bent ellentétet is megjeleníti. A tükör, mint a valós és a képzeletbeli világok közötti kapu metaforája értelmezhető. Az emberen túli világba való átlépést tudja biztosítani. A szöveg által említett „fekete magas” a kozmikus világ messzeségét, rejtelmességét mutatja, ahova egyetlen lépéssel jut át a történet főszereplője.

Bálint Endre illusztrációjának vizsgálata

Bálint Endrének a meséhez kapcsolódó első illusztrációja (2. ábra) párhuzamba állítható Orosz István fentebb elemzett illusztrációjával, hiszen a kép koncepciója lényegében azonos. Annyiban legalábbis, hogy a Kisfiú figurájának teljes egészét láthatjuk itt is, de ez esetben háttal ábrázolva. A főszereplőt mozdulat közben láthatjuk, amikor is egy ajtón lép át a fiktív világba. A jobb lába ugyanakkor úgy van ábrázolva, hogy egyszerre

percepcionálhatjuk az ajtókeret előttre és mögé is. A mozdulat tehát két időpillanatot is mutathat, amikor még a valóságos világban van a fiú, illetve amikor már átlépte a valóság határát, belépve ezzel a fikcióvalóságba. Jobbra és balra, mint egy ablaküveg, szárnyas ajtó, egyfajta kettős tükör látható. Egy „szárnyas tükör”, ahogyan a szövegben említi Pilinszky. Tehát jelen esetben a Kisfiú egy ajtón lép át, és az őt két oldalról körülvevő tükörben visszatükröződő alakját láthatjuk. Ugyanakkor elgondolkodtató, hogy a bal oldali tükör miért nem a középén átlépő alakot tükrözi. Ha megfigyeljük a két oldalsó szárnyat, akkor feltűnik, hogy a jobb és bal oldali tükör egymást mutatja.

Rátapasztotta kezét a tükörre.
Érezte az üveglap hidegét, s ime,
akár egy szárnyas üvegajtó, lassan
megnyílt előtte a tükör.
A kisfiú belépett a tükörbe.



2. ábra: Bálint Endre illusztrációja Pilinszky János *Kalandozás a tükörben* című meséjéhez

A színek tekintetében minden Bálint-illusztráción a zöld és a fekete szín jelenik meg. Ezek jelentését a későbbiekben részletezem. A téri távolságok nem érzékelhetők a képeken, mert a művész mindent síkban ábrázolt. Nincsenek tériesített testek, a távolságokat úgy érzékelteti, hogy egymás fölé és alá helyezi el a szereplőket, tárgyakat. Az illusztrációk képi világa a gyermekrajzokéhoz hasonlatos, Bálint Endre egyszerű vonalakkal rajzolja meg a képeket, a satírozás, a kontúrvonalból kifutó színezés jellemzi az illusztrációkat. A vizsgált kép esetében a fiú a tükörhöz mérten a valóságos arányoknak megfelelően van ábrázolva.

Kibédi Varga Áron modellje alapján az illusztráció szemiotikáját (jelek, jelrendszerek vizsgálatát) három szinten, morfológiai, szintaktikai és szemantikai szinten végezhetjük el (*Kibédi Varga*, 1998).

A morfológiai szinten, a Kibédi-modell alapján megvizsgálhatjuk az illusztrációk helyét és formátumát a fizikai értelemben vett szöveg-kép viszonylatban. Az elemzett illusztráció (2. ábra) a szöveg alatt helyezkedik el, ezzel megtöri a folyamatosságot, a szöveget tipográfiai szempontból tagolja. Nem egész oldalas a kép, csak az oldal háromnegyed részén helyezkedik el. A fölötte lévő szöveg lényegében „leírja”, amit a képen látunk. A szöveg értelmezése alapján értjük meg az illusztrációt, hiszen nem tartozik külön magyarázat, felirat az ábrához. A kép a szöveg lényegi elemeit emeli ki, ezáltal megkönnyíti a médiumok egymásra vonatkoztatásának feladatát.

A színek vizsgálata során észrevehetjük, hogy Bálint Endre csak két színnel, zölddel és fekete színekkel dolgozott. A zöld szín nyugalmat, harmóniát, biztonságot sugall. Ez jelentéssel bír, hiszen a Kisfiú egyrészt egy biztonságos környezetben találja magát, amikor átlép Tükörországba. Másrészt azonban, miként a fekete szín a félelmet, az ismeretlent és a halált szimbolizálja, a Kisfiú a fiktív világba való átlépéssel egy ismeretlen világban találja magát, ahol a halál és a félelem is megjelenik.

Előfordul, hogy egy-egy oldalhoz nem tartozik konkrét illusztráció, ebben az esetben az illusztráció hiányáról beszélünk. A *nap születése* című kötetben a műhöz 16 illusztráció tartozik. Három olyan oldal van, amelyen nincsen kép (73. oldal, 84. oldal, 88. oldal), az összes többi oldalon ábrázolja a cselekményt. Ennek az lehet az oka, hogy a történet első oldalát nem akarta megtörni a művész egy illusztrációval, illetve a következő oldal illusztrációja nagyban kapcsolódik a történet első oldalán leírtakhoz. Az illusztrációt nem tartalmazó oldalon a tükörről van szó, és a történet első illusztrációja egy tükröt ábrázol a Kisfiúval. A 84. oldal esetében a textus történetének lényege, hogy a Kisfiút milyen feladattal bízza meg a király, tehát a jövőben mit kell teljesítenie, hogy megmenthesse a királylányt. Ebben az esetben, vélhetően, a jövőre utaló időábrázolás miatt hiányzik az illusztráció. A harmadik olyan oldal, ahol nincs ábrázolás, azzal magyarázható, hogy a szöveg előtt, illetve után található illusztrációk kapcsolódnak a 88. oldal szövegrészéhez.

A szintaxis a nyelvtannak a szószerkezetekkel foglalkozó része, azaz szószerkezettan. Az illusztrációk esetében a szintaxis a képsorozaton belül az egyes képek közötti összefüggéseket vizsgálja. Arra irányul, hogy a befogadó számára a szöveg nélkülözhetetlen

a képek teljes megértéséhez. Hiszen „*az illusztráció narratív folytonossága szaggatott: a teljes történetet belőlük 'kiolvasni' lehetetlen, de a képek kölcsönösen hozzájárulnak egymás felismerhetőségéhez: azáltal, hogy a színek és formák nem változnak váratlanul és a szövegből nem magyarázható módon, azáltal, hogy (legalábbis részben) ugyanazokat a lényeket és tárgyakat ábrázolják, azáltal, hogy az egyes jelenetekben mindig van olyan elem, amelyik egy előző vagy következő képben fellelhető elemre utal*” (Kibédi Varga, 1998. 211. o.). Számos összefüggést fedezhetünk fel a képsorozat egyes elemei között. Bálint Endre képei esetében felismerhetjük a Kisfiú alakját, noha a legtöbb illusztráció a fiút háttal ábrázolja. A történet előrehaladtával a többi szereplő is megjelenítődik, akiket ugyancsak felismerhetünk, de a szöveg elolvasása nélkül nem értjük meg a képi összefüggéseket. Fellelhetünk az illusztrációk között összekötő elemeket, amelyek az előző illusztrációról átvezetik a történetet a következő képre. Ilyen összekötő elemek a következők: a Kisfiú, az öregasszony, a király, a katonák, a füst, a növények, a tükör. Ezek a személyek és tárgyak kötik össze a történet képeit.

A Kibédi-modell harmadik szintje, a szemantikai szint, a beszéd vagy szöveg nyelvi jeleinek a belső gondolati, tartalmi képzetait, a képzetek közti összefüggéseket vizsgálja. A történethez kapcsolódó illusztrációk közül 14 illusztráció tartalmaz emberalakot. Megjelenik a Kisfiú, a király, az öregasszony, a katonák és a Kislány is az ábrázolt figurák közt. Két oldal illusztrációja viszont nem tartalmaz emberalakot. Az egyik ilyen képen egy gyertya jelenik meg a gyertyatartóban, és egy cserepes virág. Ezeket mind említi a szöveg (a képek mellett elhelyezett szövegrészek). A másik képen, ahol nem jelenik meg emberalak, ott a Tükörország tengerpartján lévő házikő látható. Minden leírt elemet ábrázol az illusztráció „*a kép sohasem mond ellent a szövegnek, hanem aláhúzza, megerősíti mondanivalóját*” (Kibédi Varga, 1998. 212. o.).

Irodalom

- Kibédi Varga Áron (1998): *Szöveg és illusztráció: A „Kis Herceg” ürügyén.* In: Petőfi S. János, Békési Imre és Vass László (szerk.): Szemiotikai szövegtan 11. JGYF Kiadó, Szeged. 207-214.
- Orosz István (2013): *Válogatott sejtések.* Typotex Kiadó, Budapest.
- Orosz István (2021): *Mekkora kép.* Typotex Kiadó, Budapest.
- Pál József és Újvári Edit (2001, szerk.): *Szimbólumtár.* Balassi Kiadó, Budapest.
- Pilinszky János (1974): *A nap születése.* Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Pilinszky János (2007): *Mesék.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Propp, V. J. (1999): *A mese morfológiája.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Tüskés Tibor (1986): *Pilinszky János alkotásai és vallomásai tükrében.* Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- Varga Emőke (2007): *Kalitka és korona. Kass János illusztrációi.* L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Varga Emőke (2012): *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban.* L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Az óvodapedagógusok IKT-attitűdjének, és az óvodai csoportszobában megjelenő IKT-eszközök felhasználásának vizsgálata

Ale-Szilágyi Anett

aleszilagyianett@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Napjainkban a digitális eszközök pedagógiai alkalmazása kulcsfontosságú kérdéssé vált már a köznevelés első szintjén is. Ezt az a tény is alátámasztja, hogy míg 2019-ig csekély számú tanulmány foglalkozott az óvodáskorúakat érintő infokommunikációs technológia (továbbiakban IKT) használatának vizsgálatával (Hódi, Gál, Soós, Varga, Tóth és B. Németh, 2022), addig 2022-re már a kiemelt kutatási területek közé tartozik a digitális eszközök kora gyermekkorban történő használata (Tóth, Hódi és B. Németh, 2022a). Ennek okán jelen tanulmány célja annak a még kevésbé feltárt területnek a vizsgálata, hogy hazánkban a jelenleg pályán lévő óvodapedagógusok hogyan viszonyulnak az IKT-eszközök használatához és hogy hogyan használják fel ezeket az eszközöket a csoportszobában, figyelembe véve hozzáférésük lehetőségeit.

A kutatás kulcseredményei azt mutatják, hogy igen erős ellentét húzódik az óvodapedagógusok IKT-attitűdje és a csoportszobában történő valós eszközfelhasználás között. Ugyanakkor látnunk kell azt is, hogy a vizsgált intézmények IKT-felszereltsége és az internet-hozzáférés lehetősége az intézmények közel felében nem megfelelő. Az eszközfelhasználás tekintetében az eredményeket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok jelentős része inkább adminisztratív és kommunikációs célra használja az IKT-eszközöket a csoportszobában. A gyermekek fejlesztésére és mérésére csak 42%-a használja ezen eszközöket, jellemzően a számítógépet/laptopot. A programok tekintetében pedig az eDIFER jelenik meg jelentősebben a gyermekek mérésének és fejlesztésének felhasználása terén.

Kulcsszavak: IKT, óvodapedagógus-attitűd, csoportszobai IKT-eszközhasználat



Elméleti háttér

A digitális pedagógia értelmezése

A digitális pedagógia a digitális kompetencia egy szűkebb fogalmi körébe tartozik¹. A digitális pedagógia önmagában nem létező jelenség. A fogalmat folyamatosan újraalkotja az információs társadalom, újrakonstruálja az internetes kommunikáció és a média, valamint a digitális kultúra és a gazdaság egésze. A digitális pedagógia

¹ NAT (2012): Magyar Közlöny. 66. sz. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2025.04.08.)

tehát egy gyűjtőkifejezés, mely a pedagógiai célok és eszközök elérését szolgálja, mely során hatást gyakorol az oktatási, nevelési módszerekre. Egyszerűbben fogalmazva: a digitális pedagógia kifejezést használjuk minden olyan jelenségre, mely az IKT-eszközök és -munkaformák felhasználását jelenti az oktatási, nevelési folyamatban (Szűts, 2020). A pedagógus kompetenciaterületek első, 2013-as meghatározásában maga a digitális pedagógia fogalma még nem különült el mint kulcskompetencia, azonban komplex tartalmi elemei már beágyazódva megjelentek az egyes kompetenciaterületekben, és indikátorként való használata is több területen előkerült (Dringó-Horváth és Dombi, 2020). 2015-ben már az Oktatási Hivatal által kiadott, Önértékelési kézikönyv óvodák számára² című anyagban is felfedezhetjük ezt a tendenciát. Látva az eddigi kutatásokat, megállapíthatjuk, hogy az óvodapedagógusoknak figyelembe kell venniük a felnövekedő generációk IKT-eszköz-használatát és azok hatásait (Nagy és Devosa, 2021; Hódi, Tóth, B. Németh és Fáyné, 2019). Ugyanakkor az erre építő tudatos pedagógusok, akik alkalmazzák a digitális pedagógiát, növelhetik oktatási, nevelési hatékonyságukat. Ezzel ellentétben a kevésbé tudatos felhasználás a hatékonyság csökkenéséhez vezethet (Szűts, 2020). Az óvodapedagógusok felelőssége tehát, hogy a csoportszobában miként használják fel a digitális eszközöket, hogyan igazítják azokat tevékenységeikhez (Rausch és Pásztor, 2021).

Mindezek okán már az óvodapedagógusok attitűdjében is meg kell jelennie az innovációra és a tantervi átalakulásra való felkészülésnek (Turzó-Sovák, 2020). Már a képzési és kimeneti követelményekben is konkrét elvárásként szerepel az óvodapedagógus-képzésben részt vevők IKT-ismeretre és annak alkalmazására irányuló nyitottság (Hódi és mtsai., 2022).

A mérés-értékelés lehetőségei

Az IKT-eszközök egyik hatékonyságnövelő felhasználási módja a mérő- és fejlesztőeszközként való felhasználása, melyben számos lehetőség rejlik (Csapó, Molnár és Nagy, 2015). Ilyen mérőeszköz például a FOCUS, mely a 3-tól 8 éves gyermekek elsajátítási motivációját, szám- és betűismeretét, valamint végrehajtó funkcióját tárja fel játékos online tesztfeladatokkal (Józsa, Barrett, Józsa és Morgan, 2019). Továbbá az eDIFER, azaz a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER) online platformra átdolgozott változata. Az online mérőeszközt úgy tervezték, hogy óvodapedagógusok számára is könnyen használható legyen, az alkalmazása ne igényeljen különösebb szakértelmet. A feladatokat a gyermekeknek beépített hang olvassa fel, és a kiértékelés is automatikus, nem az óvodapedagógusoknak kell pontoznia. Hátránya viszont, hogy szintén

2 Oktatási Hivatal (2015): Önértékelési kézikönyv óvodák számára. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/onertekelesi_kezikonyv_ovoda.pdf (2023.05.08.)

egyéni felmérést igényel, mely akár több óráig is eltarthat (Csapó, Molnár és Nagy, 2015). További lehetőségként jelenik meg az eDia online platformrendszere is, melynek Óvodás tesztek modulját kifejezetten az óvodáskorúak mérésére és fejlesztésére, valamint az iskolakészültségük támogatására hoztak létre. Az eDia ezen tesztmoduljainak használata szintén ingyenes, csak regisztrációhoz kötött (Molnár, Pásztor, Kiss és Csapó, 2021). Az eDia fejlesztő párja az eLea rendszer, amely ugyancsak lehetővé teszi az egyénre szabott, technológiaalapú mérést és visszajelzést, játékos online feladatok keretében. A két rendszer közti lényeges különbség abban nyilvánul meg, hogy míg az eDia-platform csak a teszt végén ad visszacsatolást, addig az eLea azonnali visszajelzést nyújt már item- és feladatszíntben is (Molnár, Pásztor és Csapó, 2019).

Láthatjuk tehát, hogy a célzottan kisebb gyermekeknek szánt eszközök és programok fejlődésével az óvodapedagógusok eszköztára ugyancsak egyre bővül (Rausch és Pásztor, 2021).

Az IKT-eszközök fejlesztőeszközként való felhasználása

Növekvő tendenciát mutat a digitális eszközök fejlesztő konstrukcióként való felhasználása (Verhoeven, Voeten, van Setten és Segers, 2020). Az IKT fejlesztő célokra való felhasználásának előnye, hogy erős motivációs hatásával magas figyelmi szintet tart fent a gyermekeknél, valamint gyors és pontos visszajelzést tesz lehetővé (Szabóné, 2018). Több olyan programról is tudunk, melyeknek fejlesztőhatása kimutatható az óvodáskorúak tekintetében (Verhoeven és mtsai., 2020). Ilyen, óvodásoknak készült alkalmazások például a Farkas és Berecz kutatásában (2019) tárgyalt matematikai készségfejlesztő applikációk, mint például a ROBI-matek. Továbbá a zenei készségek fejlesztését célzó programok (mint a Zenesziget), melyeket Szabó Norbert vizsgált tanulmányaiban (2018a; 2018b). Nyelvi fejlesztő alkalmazás tekintetében Szabóné Vékony Andrea 2018-as kutatásában gyűjtött össze számos fejlesztőjátékot (pl.: Játékosan Magyarul, Baby Touch Sounds, BOOKR Kids stb.). Az iskolaérettséghez szükséges képességek átfogó, IKT-eszközökkel történő fejlesztéséről pedig Kulcsár Mihályné 2011-es könyvében olvashatunk. Továbbá Fáyné, Hódi és Kiss 2016-os tanulmányában több ingyenes programcsomagot is bemutat (például Varázsbetű-programcsomag, Egyszervolt-programcsalád, Varázsvonal-programcsalád). Ugyanakkor nemcsak applikációk, programok formájában történhet az IKT-val történő fejlesztés. Időnként találkozhatunk olyan rendezvényekkel, melyek keretein belül a gyermekek megismerkedhetnek a robotikával, a játékos kódolással. Ennek kipróbálására jó lehetőséget nyújt például a LEGO-robotikával való megismerkedés (Fehér, 2020).

Kutatási kérdések

Napjainkban a digitális eszközök pedagógiai alkalmazása kulcsfontosságú kérdéssé vált a köznevelés óvodai szintjén is (Hódi és mtsai., 2022; Tóth, Hódi és B. Németh, 2022b; 2022c), ezáltal érdemes görcső alá vennünk a még esetlegesen nem vizsgált területeket. Ezért tanulmányomban az óvodapedagógusok IKT iránti attitűdjét, valamint IKT-eszköz-felhasználását vizsgálva a következő kutatási kérdésekre keresem a választ.

- K1: Milyen attitűddel rendelkeznek a szakmában lévő óvodapedagógusok az IKT-eszközök csoportszobai felhasználása kapcsán?
- K2: Milyen IKT-eszközöket használnak az óvodapedagógusok, és ezeket milyen gyakran használják a csoportszobai foglalkozások során?
- K3: Milyen tevékenységekre használják az óvodapedagógusok az IKT-eszközöket a csoportszobában általában?

Módszerek

Minta

A vizsgálatban 62 óvodapedagógus vett részt. A mintában a női válaszadók túlsúlya jelenik meg (98,4%). Ez az arány jól reprezentálja az országos tendenciát az óvoda intézményrendszerében, miszerint a női óvodapedagógusok aránya közel 100% (Varga, 2022). A résztvevők életkori eloszlását tekintve a 46 és 55 év közötti korosztály aránya volt számottevő a kitöltők között, mintegy 33,9%-kal, de jelentős a 36–45 év közötti kitöltők aránya is, ez 24,2%. A legkisebb a 65 év feletti kitöltők aránya, mely mindössze 1,6%.

Mérőeszköz

A kutatási kérdések vizsgálatához online kérdőívet állítottam össze, melyhez egyrészt Dringó-Horváth és Gonda 2018-as tanulmányának kérdőívét adaptáltam, másrészt Beták és Szabó-Váradi 2023-as kutatását használtam fel. A kérdőívem 14 tételt tartalmaz (Cronbach- $\alpha=0,81$), melyből egy nyílt végű. A kérdőív öt tematikus részből áll. Az első egység a demográfiai adatokról (nem, életkor, lakóhely, intézményfenntartó típusa, szakmai tapasztalat éveinek száma) gyűjt információt. A második nagyobb egység az óvodapedagógusok IKT-attitűdjét térképezi fel (az IKT-eszközök használatáról). A harmadik egység az IKT-eszközök motivációs, fejlesztő és mérő felhasználásához való viszonyulást vizsgálja, valamint az óvodapedagógusok továbbképzési lehetőségeire kérdez rá. A negyedik rész a csoportszobai tevékenységek, foglalkozások során használt IKT-eszközök gyakoriságát méri, valamint ezen eszközök felhasználásának

céljait (gyermek nyomonkövetése, adminisztratív feladatok ellátása, kommunikáció a szülőkkel és más kollégákkal, interaktivitás játékokkal, képek és videók prezentálása). A kérdőív ezen része felméri az óvodapedagógusok IKT-eszköz-használatán belül, hogy milyen technológiai alapú, a gyermekek fejlődésének nyomonkövetésére, képességeinek mérésére, valamint készség- és képességfejlesztésére alkalmas programokat, applikációkat ismernek és melyeket alkalmaznak is ezek közül. A kérdőív zárásaként az ötödik egységet alkotó tételek a gyermekek csoportszobai eszközhasználatára vonatkoznak.

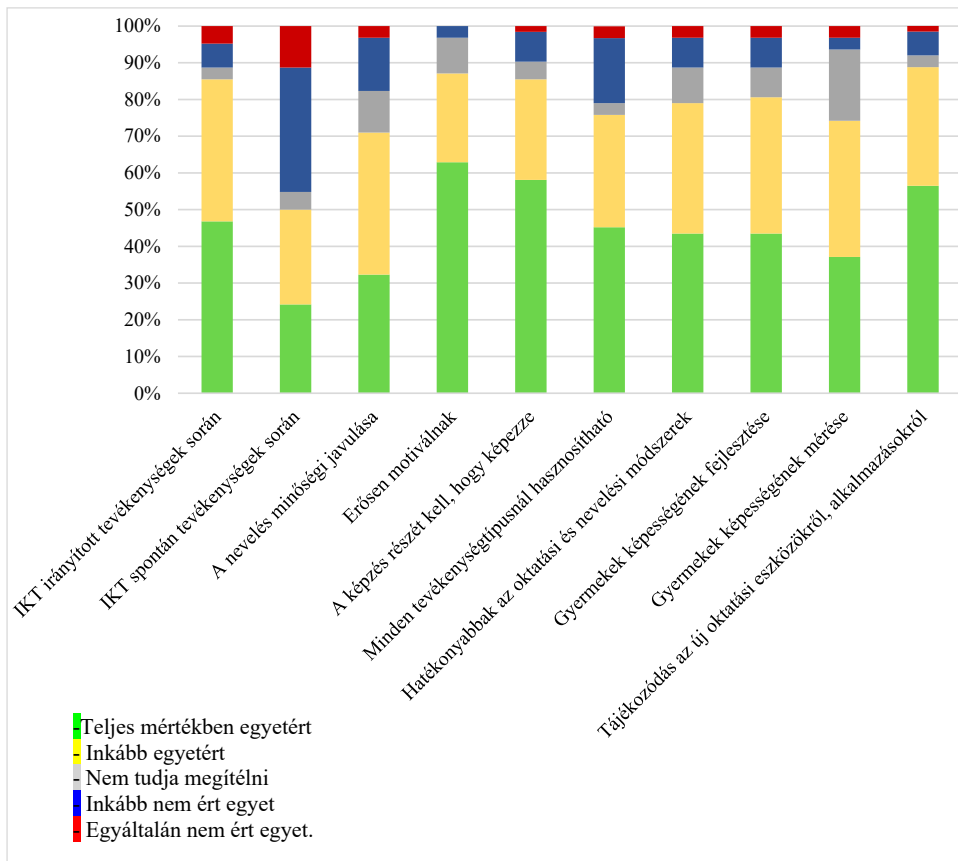
Eredmények

Az óvodapedagógusok IKT iránti attitűdje

A feldolgozott válaszok adatai szerint (1. diagram) az óvodapedagógusok döntő többsége fontosnak tartja, hogy alkalmazzon IKT-eszközöket a csoportszobai irányított tevékenységei során. Ötfokú Likert-skálán mérve az egyetértés mértékét, az óvodapedagógusok 46,8%-a tartja nagyon fontosnak, és 38,7% tartja fontosnak a használatát az irányított tevékenységek közben. Az óvodapedagógusok 3,2%-a nem tudta megítélni ennek fontosságát, és mindössze 4,5% nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem tartja fontosnak az IKT-eszközök használatát a csoportszobai irányított tevékenységek során. A konkrét tevékenységtípusokat (verselés, mesélés; rajzolás, festés, mintázás; külső világ tevékeny megismerése; ének, zene, énekes játék, gyermektánc; mozgás) tekintve az óvodapedagógusok 45,2%-a tartja teljes mértékben igaznak, hogy az IKT-eszközök minden tevékenységtípusnál hasznosíthatók a csoportszobában. Továbbá 30,6%-a inkább egyetért ezzel az állítással, és csak 3,2% nem tartja ezt egyáltalán igaznak. Ugyanakkor az IKT spontán (például játék) tevékenység során vizsgált eszközhasználatot tekintve megállapíthatjuk, hogy ez az arány jóval kisebb. Az óvodapedagógusok mindössze 24,2%-a véli fontosnak a spontán tevékenységek közbeni IKT-eszköz-használatot a csoportszobában. A pedagógusok 11,3%-a nyilatkozik úgy, hogy egyáltalán nem tartja fontosnak, 33,9%-a inkább nem, 4,8%-a nem tudja megítélni, és 25,8%-a tartja inkább fontosnak a spontán tevékenységek közbeni IKT-eszköz-használatot.

Az IKT-eszköz-használat nevelésre tett hatása tekintetében többségben vannak azok, akik úgy ítélik meg, hogy az IKT megfelelő használata a nevelés minőségi javulását eredményezi. Az óvodapedagógusok 32,3%-a ért teljesen egyet ezzel, és 38,7%-uk tartja inkább igaznak az állítást. A pedagógusok mindössze 3,2%-a nem ért ezzel egyáltalán egyet, és 11,3%-uk nem tudta megítélni. Ezzel párhuzamosan elenyésző százalékban (1,6%) vélik úgy az óvodapedagógusok, hogy az IKT alkalmazása csökkenti a pedagógusok szerepét és jelentőségét a nevelés folyamatában. A pedagógusok 11,3%-a nem tudta megítélni a tézist. Továbbá az óvodapedagógusok 43,5%-a azon az állásponton van, hogy nemhogy csökken a pedagógusok szerepe az IKT-eszköz-használat során,

hanem egy hatékony eszköz számukra, mely megfelelő alkalmazásával hatékonyabban tudják megvalósítani egyes oktatási és nevelési módszereiket. Ezzel az óvodapedagógusok mindössze 3,2%-a nem ért egyet teljesen, és 9,7% nem tudta megítélni.



1. diagram: Az óvodapedagógusok véleménye az IKT eszközök alkalmazása kapcsán (N=62)³

Az IKT-eszközök felhasználása

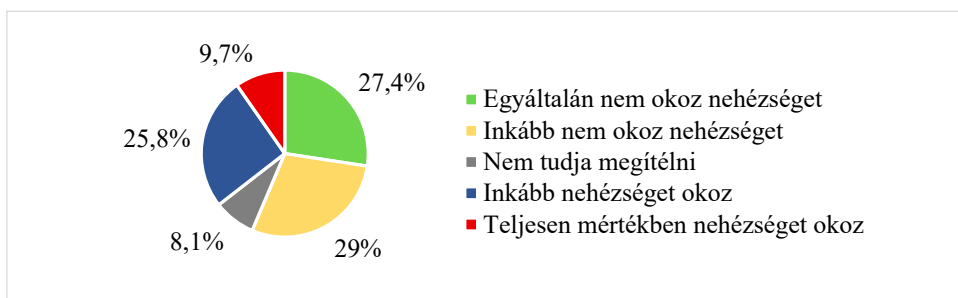
Az IKT-eszközök gyermekekre gyakorolt motivációs hatása kapcsán az óvodapedagógusok több mint fele (62,9%) teljesen egyetért azzal, hogy az IKT-eszközök erősen motiválják az óvodáskorú gyermekeket. 24,2%-uk szintén inkább egyetért az állítással, és a pedagógusok mindössze 3,2%-a nem ért ezzel egyet. Továbbá az óvodapedagógusok

3 Saját szerkesztés

43,5%-a teljes mértékben és 37,1 %-a inkább egyetért azzal, hogy az IKT jó lehetőséget kínál a gyermekek képességének fejlesztésére is. Ezzel a pedagógusok 3,2%-a nem ért csak egyet. Kicsit alacsonyabb a százalékos arány a gyermekek képességének mérése kapcsán. Ugyanis az óvodapedagógusok 37,1%-a tartja teljesen alkalmasnak, valamint ugyanennyi százaléka tartja inkább alkalmasnak az IKT-eszközök által nyújtott lehetőségeket a gyermekek képességének mérésére. A teljesen egyet nem értők aránya változatlan ebben a kérdésben is, 3,2%.

A képzések és a további tájékozódás felé irányuló attitűd

Azzal a kijelentéssel, hogy az IKT megfelelő és gyakorlatorientált használatának az óvodapedagógus-képzés kötelező részét kell képeznie, az óvodapedagógusok több mint fele (58,1%) ért teljes mértékben egyet. 27,4%-uk pedig inkább egyetért a megállapítással, mint sem. Mindössze 1,6% nyilatkozott úgy, hogy teljes mértékben elutasítja azt. Ezzel összhangban az óvodapedagógusok szintén több mint fele, 56,5%-a tartja teljes mértékben fontosnak, hogy tájékozódjon az új oktatási eszközökről és alkalmazásokról. Továbbá 32,3%-a inkább fontosnak tartja. Az egyáltalán nem egyetértők aránya szintén 1,6% ennél a tételnél is. Abban a kérdésben viszont, hogy mennyire okoz nehézséget az adott óvodapedagógusnak lépést tartani a technológia fejlődésével, megoszlanak az eredmények (2. diagram).



2. diagram: Mekkora nehézséget okoz a technológiai fejlődéssel való lépéstartás az óvodapedagógusok szerint? (N=62)⁴

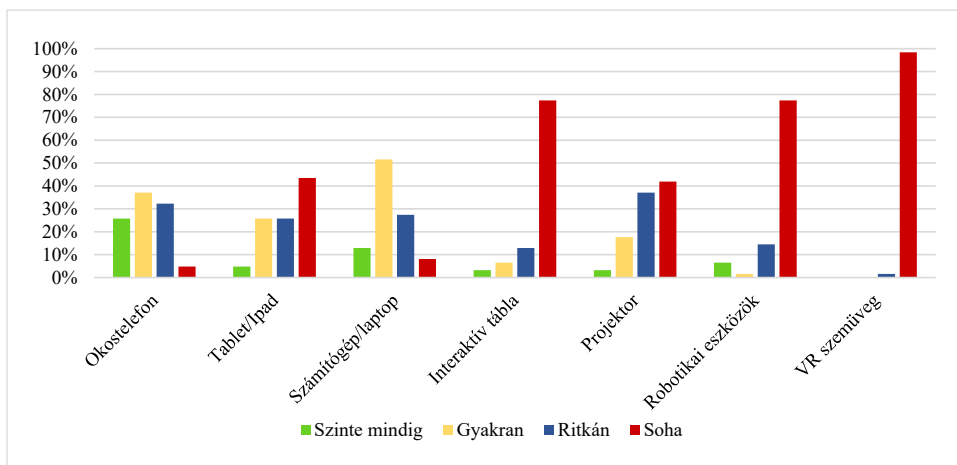
Az óvodapedagógusok kis hányadára (9,7%) jellemző csak, hogy teljes mértékben nehézséget okoz számára lépést tartani a technológia fejlődésével. Ugyanakkor érdekes, hogy azok között, akiknek inkább nem okoz nehézséget (29,0%) és azok között, akik számára inkább nehézséget okoz (25,8%), csak pár százalékos eltérés mutatkozik. A harmadik nagyobb csoportba a válaszok alapján azok tartoznak, akiknek egyáltalán

⁴ Saját szerkesztés

nem okoz nehézséget a technológia fejlődésével lépést tartani, ez a válaszadók mintegy 27,4%-a. Emellett vizsgáltuk az óvodapedagógusok továbbképzési lehetőségeit is az IKT-tudásuk fejlesztésére vonatkozóan. Az óvodapedagógusok többségének van lehetősége továbbképzésen részt venni (80,7%), azonban közülük több mint felének (58,1%) csak önköltséges formában van erre lehetősége.

IKT használata a csoportszobában

Kutatásomban felmértem, hogy az óvodapedagógusok a csoportszobai foglalkozások alkalmával mely IKT-eszközöket használják leginkább. A kérdőívben külön vizsgáltam az okostelefon, a tablet/Ipada, a számítógép/laptop, az interaktív tábla, a projektor, a különböző robotikai eszközök (például: Lego robotika, PlushPal, Beebot), valamint a VR szemüveg használatának gyakoriságát négyfokú skálán. A 3. diagramon az IKT-eszközök használatának százalékos eloszlását tekinthetjük meg.



3. diagram: Csoportszobai IKTeszköz-használat gyakorisága (N=62)⁵

Láthatjuk, hogy a pedagógusok több mint fele csak két IKT-eszközt használ rendszeresen, az okostelefont (62,9%) és a számítógépet vagy laptopot (64,5%). Észrevehetjük, hogy a számítógép-/laptophasználat kicsivel nagyobb gyakorisággal van jelen az óvodapedagógusoknál, mint az okostelefon-használat. Azonban a használat mértékét tekintve az okostelefon megelőzi (25,8%-ával) a számítógép-/laptophasználatot, melyet a pedagógusok 12,9%-a alkalmaz szinte mindig a csoportszobai foglalkozások során. Az ábrán jól látható, hogy a VR szemüveg nem tartozik sem a szinte mindig, sem a

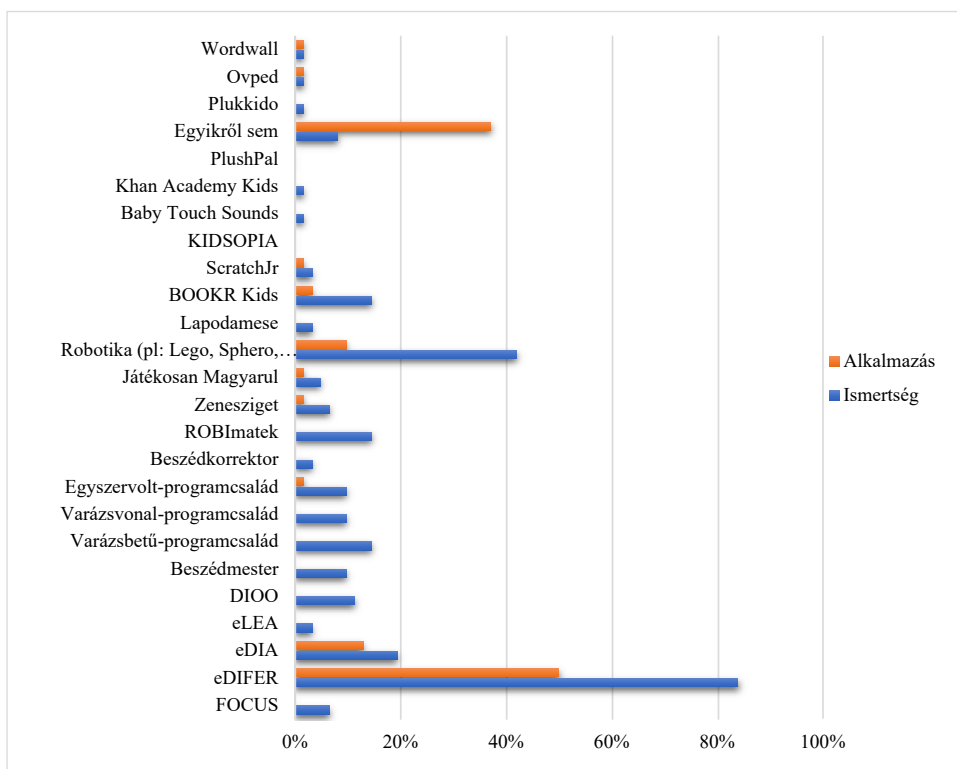
5 Saját szerkesztés

gyakran használt IKT-eszközök közé. Az óvodapedagógusok 98,4%-a nyilatkozott úgy, hogy soha nem használ VR szemüveget, és mindössze 1,6% csak ritkán.

Programok, applikációk ismerete és használata

A következőkben azt tekintjük át, hogy az óvodapedagógusok milyen programokról, applikációkról hallottak már, ezekből melyeket ismerik, amelyek alkalmasak lehetnek a gyermekek nyomonkövetésére, készségeik és képességeik mérésére, valamint fejlesztésére. A kérdőív 21 ilyen programra kérdez rá, valamint egyéb alkalmazás megadását is lehetővé teszi. A válaszadás során egyszerre több program is megjelölhető, emellett pedig az a választási lehetőség is adott, hogy egyikről sem hallott a kitöltő. Az adatok azt mutatják, hogy az eDIFER magas arányban (83,9%) a legismertebb az óvodapedagógusok körében. Ezt a robotika (pl.: Lego, Sphero, Beebot stb.) programok ismertsége követi 41,9%-kal. A harmadik legismertebb alkalmazás pedig az eDia rendszere, 19,4% ismertséggel. Kevésbé ismert alkalmazásnak pedig a Khan Academy Kids (1,6%), a Baby Touch Sounds (1,6%), a ScratchJr (3,2%), a Lapodamese (3,2%), a Beszédkorrektor (3,2%) és az eLea (3,2%) tekinthető. A válaszadó óvodapedagógusok a PlushPal és a KIDSOPIA programját pedig egyáltalán nem ismerik, nem hallottak még róla. Az is megállapítható az adatokból, hogy a válaszadó óvodapedagógusok 8,1%-a egyik felsorolt programot, applikációt sem ismeri. A felsorolt (21) programon kívül három új választ kaptunk, melyek a következők: Plukkidoo, Ovped és a Wordwall, melyek esetében mindhárom ismertsége 1,6% (1 fő).

Az alkalmazások ismertségi szintjén kívül azok valós csoportszobai használatát is felmértem a kérdőívben. Így összehasonlítást kaphatunk az ismert és a valóban fel is használt programok, applikációk listájáról (4. diagram).



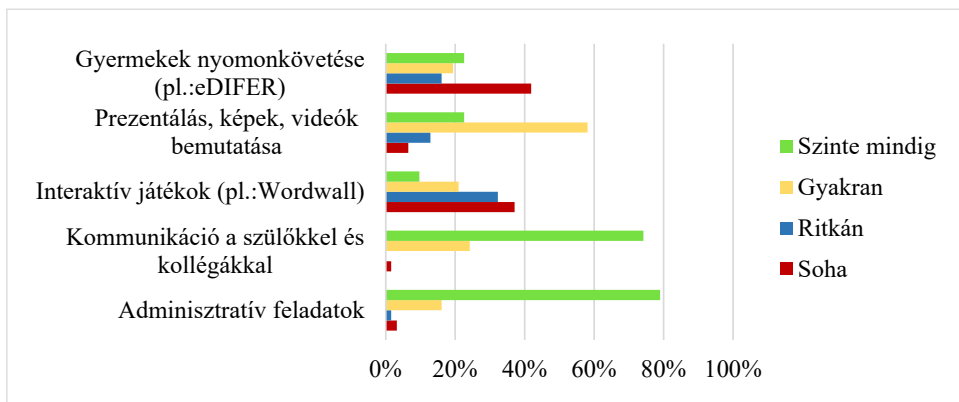
4. diagram: Az ismert programok és csoportszobai használatuk (N=62)⁶

A diagram jól mutatja, hogy igen nagy eltérést láthatunk az ismert programok és azok valós felhasználása között. Az első három legismertebb programot tekintve is megállapíthatjuk, hogy szintén jelentős különbség mutatkozik a felhasználás terén. Az eDIFER-t, melyet az óvodapedagógusok 83,9% ismer, csak a kitöltők fele (50%) alkalmazza is a gyakorlatban. A robotikai programok 41,9% ismertségéhez képest a valós felhasználás mindössze 9,7%. Az eDia használatát tekintve ekkora különbséget nem láthatunk, de itt is mutatkozik különbség (6,5%) az ismeret és a felhasználás terén. Mindemellett azoknak az óvodapedagógusoknak (91,9%), akik valamely programról hallottak már vagy ismerik, 37,1%-a nyilatkozott úgy, hogy ennek ellenére nem használja a gyakorlatban azt. Érdekes, hogy az egyéb válaszlehetőség megjelölésével létrehozott egyik újabb program, a Plukkido tekintetében a válaszadó ugyan megjelölte, hogy ismeri ugyan a programot, de az adatok azt mutatják, hogy nem alkalmazza azt. A másik két megadott egyéb válaszlehetőség, a Wordwall és az Ovped tekintetében 1,6%-os az ismeret és az alkalmazás is.

6 Saját szerkesztés

IKT felhasználásának módjai

Kérdőívemben arról is információt gyűjtöttem, hogy az óvodapedagógusok az IKT-eszközöket milyen típusú tevékenységekre és milyen gyakran használják a csoportszobában (5. diagram).



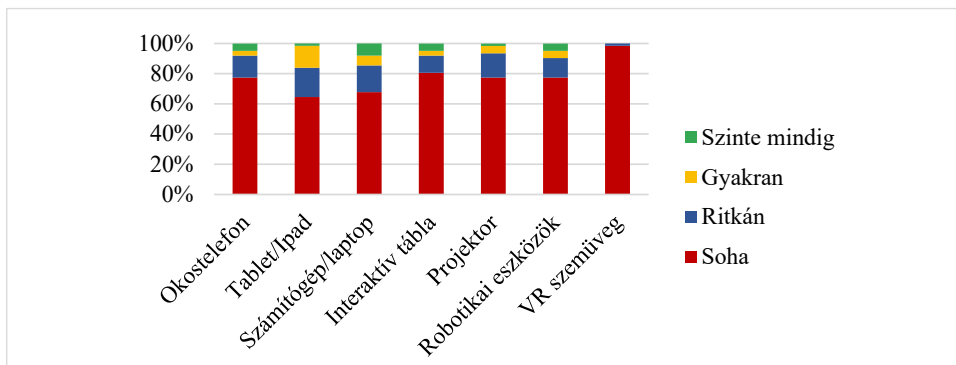
5. diagram: Az IKT-felhasználás megjelenéseinek gyakorisága (N=62)⁷

Láthatjuk, hogy az óvodapedagógusok többsége (79%) az adminisztratív feladatok ellátására, mint például a hiányzások vezetésére, csoportnapló írására stb. használja szinte napi rendszerességgel az IKT-eszközöket a csoportszobában. Ezt követi szorosán a kommunikációra való használat a szülőkkel és más kollégákkal. Ilyen felület lehet például a Messenger, Facebook-csoport vagy Moodle-csoport. Az óvodapedagógusok 74,2%-a használja ebből a célból az IKT-eszközöket szinte mindig. Emellett az óvodapedagógusok nagyobb része (58,1%) gyakran használja az IKT-eszközöket különböző képek, videók és prezentációk mutatóására a gyermekeknek, mint például a YouTube vagy PowerPoint-diavetítés. A legritkábban előforduló tevékenység a gyermekek készségének-képességének IKT-eszközzel történő nyomonkövetése, melyről az óvodapedagógusok 41,9%-a nyilatkozott úgy, hogy soha nem használja ilyen célra az IKT-eszközöket a csoportszobában. Ez összecseng előző eredményemmel, miszerint az óvodapedagógusok 83,9%-a ismeri az eDIFER-programcsomagot, azonban csak 50%-uk alkalmazza azt. A ritkán vagy egyáltalán nem előforduló másik felhasználtságot az interaktív játékok használata mutatja a gyermekekkel. Ilyen játékok találhatók például az eDia vagy a Wordwall honlapján. Az óvodapedagógusok 32,3%-a jelölte, hogy csak ritkán használ ilyet, és 37,1% nyilatkozott úgy, hogy soha.

⁷ Saját szerkesztés

A gyermekek IKT-eszköz-használata

Az óvodapedagógusok eszközhasználatának vizsgálata után, a kérdőív végén a gyermekek csoportszobai IKT-eszköz-használatáról is gyűjtöttem információkat (6. diagram).



6. diagram: A gyermekek csoportszobai eszközhasználatának gyakorisága (N=62)⁸

Az óvodapedagógusok válaszai alapján nem jellemző a gyerekek IKT-eszköz-használata a csoportszobában. 77,4% szerint soha nem használnak okostelefont, 64,5% szerint soha nem használnak tabletet/Ipadet, 67,7% szerint soha nem használnak számítógépet/laptopot, 80,6% szerint soha nem használnak interaktív táblát, 77,4% szerint soha nem használnak projektort, 77,4% szerint soha nem használnak robotikai eszközöket és 98,4% szerint egyáltalán nem használnak VR szemüveget az óvodai csoportszobában.

Kutatási eredmények elemzése

A következőkben az óvodapedagógusok IKT-attitűdjére és az IKT csoportszobai eszközhasználatára vonatkozó kutatásom főbb eredményeit vitatom meg.

Első kutatási kérdésemben (K1) arra kerestem a választ, hogy milyen attitűddel rendelkeznek a szakmában lévő óvodapedagógusok az IKT-eszközök csoportszobai felhasználása kapcsán. Az eredmények arra utalnak, hogy az óvodapedagógusok többsége pozitív attitűddel rendelkezik az IKT-eszközök használatával kapcsolatban. Egy tényezőnél azonban eltérést láthatunk a vélemények között. Az IKT-eszközök spontán tevékenység közbeni csoportszobai használatánál az óvodapedagógusok fele a használatra, a másik része pedig inkább az ellen voksol. Ennél a tényezőnél tehát megoszlanak a vélemények. Ugyanakkor az összes többi vizsgált tételnél magas százalékarányú egyetértést láthatunk. Az adatok alapján elmondhatjuk, hogy az óvodapedagógusok pozitív

⁸ Saját szerkesztés

attitűdöt mutatnak az IKT-eszközök csoportszobai felhasználása terén. A legnagyobb arányban (a pedagógusok 88,8%-a) úgy vélekednek, hogy fontos a tájékozódás az új oktatási eszközökről és alkalmazásokról. Ennek fényében pedig a pedagógusok a csoportszobai irányított tevékenységeik során inkább használnak IKT-eszközöket, mint sem. Továbbá az óvodapedagógusok azt is érzékelik, hogy ezek az eszközök igen nagy motivációs erővel rendelkeznek a gyermekekre nézve, valamint ezáltal alkalmasak a gyermekek fejlesztésére és mérésére is. A pedagógusok nagyobb része (75,8%) véli úgy, hogy minden tevékenységtípusba be lehet ágyazni az IKT-eszközök használatát, ezáltal pedig hatékonyabbak lesznek az oktatási és nevelési módszerek. Mindezek tekintetében az óvodapedagógusok 85,5%-a gondolja úgy, hogy az IKT-eszközök megfelelő és gyakorlatorientált használatának az óvodapedagógus-képzés kötelező részét kell képeznie. Ez a magas arány jól mutatja a jelenleg pályán lévő óvodapedagógusok véleményét a megfelelő IKT-tudás fontosságáról.

Emellett lényeges megemlíteni, hogy az óvodapedagógusok 35,5%-a úgy érzi, hogy jelenleg nem tud megfelelően lépést tartani a technológia fejlődésével. Valamint a válaszadók 8,1%-a nem tudta megítélni ezt. Az adatok arra is rávilágítottak, hogy szignifikáns összefüggést mutat a technológiával való lépéstartás mértéke az óvodapedagógusok életkorával ($p < 0,01$), tehát minél idősebb az adott óvodapedagógus, annál nehezebb számára lépést tartani a technológia fejlődésével. Ezt sajnos a továbbképzések lehetősége sem könnyíti meg. Az adatok azt mutatják, hogy az ingyenes, IKT-tudás fejlesztésére irányuló továbbképzések lehetősége az óvodapedagógusok mindössze 22,6%-ának elérhető. Ha az óvodapedagógusok ilyen képzéseken kívánnak részt venni, azt inkább (58,1%) önköltséges formában tehetik meg. Ugyanakkor a válaszok azt mutatják számunkra, hogy az óvodapedagógusoknak lenne erre igénye (88,7%). Azt vizsgálva, hogy az óvodapedagógus-képzésben részt vevő hallgatók IKT-attitűdje eltér-e a jelenleg a szakmában lévőektől, azt a választ láthatjuk, hogy nem igazán. Gál 2019-es kutatása alapján közel megegyezőnek mondható. Emellett azonban az IKT-eszköz-használat terén a jelenleg pályán lévő óvodapedagógusok jóval pozitívabb attitűdöt mutatnak (1. diagram), mint a képzésben részt vevők, ahol csak közel 52%-os a támogatási arány (Gál, 2019).

A második kutatási kérdésemben arra kerestem a választ, hogy milyen IKT-eszközöket használnak, és ezeket milyen gyakran használják az óvodapedagógusok a csoportszobai foglalkozások során. Ez az eredmény megmutathatja számunkra, hogy az óvodapedagógusok IKT-attitűdje mennyire jelenik meg a csoportszobai eszközhasználatukban. Vargáné 2021-es felmérése alapján az IKT-felszereltség és -hozzáférés lehetőségét is számba kell venni, mint lehetséges gátló tényezőt. Jelenlegi adataink azt mutatják, hogy az óvodai intézmények mintegy fele rendelkezik kellő felszereltséggel ahhoz, hogy a csoportszobai tevékenységek során megfelelő internethasználatot biztosítson. Az intézmények 48,4%-a tud csak megfelelő IKT-felszereltséget biztosítani az óvodapedagógusok számára a csoportszobai digitális tevékenységeikhez. Mindebből következően számításba kell vennünk, hogy a megfelelő felszereltség hiánya hatással lehet az IKT-eszközök használatára az óvodai intézményeken belül (Vargáné, 2021).

Kutatási kérdésünket tekintve az adatok azt mutatják, hogy kétféle IKT-eszközt használnak rendszeresen az óvodapedagógusok, a számítógépet/laptopot és az okostelefont. Az óvodapedagógusok IKT-eszköz-használatát és annak gyakoriságát összehasonlítva az IKT-attitűdjükkel megállapíthatjuk, hogy azok nem fedik egymást. Míg az óvodapedagógusok túlnyomó többsége pozitív viszonyulást mutat, és fontosnak tartja, hogy alkalmazzon IKT-eszközöket a csoportszobai irányított tevékenységek során, addig a valós IKT-eszköz-használatuk igen alacsony. Az, hogy az intézmények közel fele rendelkezik csak megfelelő internethasználati lehetőséggel és felszereltséggel, valószínűsítethetően hozzátesz e kettősség kialakulásához.

A harmadik, egyben utolsó kutatási kérdésem arra irányult, hogy megtudjam mire használják leginkább az óvodapedagógusok az IKT-eszközöket. Az óvodapedagógusok leginkább az adminisztratív feladatok (hiányzások vezetése, csoportnaplóírás stb.) ellátására használják az IKT-eszközöket. Emellett még magas arányban megjelenik a kommunikációra való használat is a különböző online oldalak használatával. A gyermekek felé irányuló felhasználás tekintetében a prezentálás, a képek, videók bemutatása jelenik még meg jelentősebben, melyet a pedagógusok kicsit több mint fele használ gyakran. Ugyanakkor itt is érezhetjük az attitűd és a felhasználás közti különbséget a gyermekek fejlesztése és mérése terén. Az óvodapedagógusok 80,6%-a nyilatkozott úgy, hogy egyetért azzal, hogy az IKT jó lehetőségeket kínál a gyermekek képességeinek fejlesztésére, valamint 74,2%-uk értett egyet azzal, hogy ez jó lehetőség a képességeik mérésére is. Ezzel szemben az adatok azt mutatják, hogy az óvodapedagógusok mindössze 42%-a alkalmazza csak az IKT-eszközöket ilyen célra számottevően. Ráadásul ők is csak egy programot, az eDIFER-t használják többségben. Ugyan ismereteik vannak más applikációkról és programokról, de ezek felhasználási aránya a 20%-ot sem éri el. Érdekes lehet még összehasonlítani a kutatásból nyert eredményeket az óvodapedagógusok IKT-attitűdjére vonatkozóan *Tóth, Hódi és B. Németh* (2022c) kutatási eredményeivel, melyben a szülők attitűdjét vizsgálják gyermekük eszközhasználatát tekintetében. A szülők attitűdjét tekintve jellemzően inkább elutasítják az óvodai csoportszobában történő IKT-eszköz-használatot, egy részük azonban (44,7%) a gyermekük nyomonkövetésére alkalmas eszközként, valamint 43,7%-uk képességfejlesztésre alkalmas technológiaként elfogadják azt. Ugyanakkor inkább az óvodapedagógusok IKT-eszköz-használatát támogatják, gyermekük eszközhasználatával szemben (*Tóth, Hódi és B. Németh*, 2022c). Jelenlegi kutatásom adatai azt mutatják, hogy a gyermekek jelentős része nem használ IKT-eszközöket a csoportszobában. Ez tehát megfelel a szülők elvárásainak. A gyermekek nyomonkövetése és képességfejlesztése tekintetében az óvodapedagógusok kevesebb mint fele (42%) alkalmaz szinte mindig vagy gyakran IKT-eszközöket, tehát ez is megfelelőnek mondható a szülők elvárásainak tekintetében. Mindezek következtében megállapíthatjuk, hogy a szülők IKT-eszközökkel kapcsolatos elvárásai teljesülnek az óvoda színterében. Ugyanakkor érdekes kettősséget vélhetünk felfedezni az óvodapedagógusok IKT-attitűdjé és a valós eszközhasználatuk között. Bár többségük elméletben elismeri az IKT-eszközök potenciálját, a gyakorlatban csupán

kevesen alkalmazzák ezeket rendszeresen. Tehát hiába rendelkeznek az óvodapedagógusok pozitív IKT attitűddel, az eszközhasználatukban ez nem jelenik meg. Éppen ezért lehetséges az, hogy az óvodapedagógusok IKT-attitűdje ugyan nem egyezik meg a szülők vélekedésével, ugyanakkor mégis olyan pedagógiai gyakorlat van jelen az óvodákban, mely valószínűleg a szakmai meggyőződés és a társadalmi elvárások közötti egyensúly megteremtésére törekszik.

Összegzés

Az óvodapedagógusok IKT-attitűdjére és az IKT-s eszközök felhasználására vonatkozó vizsgálatom hiányt tölt be a hazai kutatások között. Eredményeim rávilágítottak arra, hogy igen erős ellentét húzódik az óvodapedagógusok IKT-attitűdje és a csoportszobában történő valós eszközfelhasználás között. Emellett meg kell említenünk, hogy a vizsgált intézmények IKT-felszereltsége és az internet-hozzáférés lehetősége az intézmények közel felében nem megfelelő. Az adatok rámutattak arra, hogy az óvodapedagógusok pozitív IKT-attitűddel rendelkeznek. Ugyanakkor az attitűd és az eszközhasználat között húzódó kettősség következtében a szülők elvárásainak is megfelelnek az óvodapedagógusok, hiszen a pedagógusok jelentős része inkább adminisztratív és kommunikációs célra használ IKT-eszközöket. A gyermekek fejlesztésére és mérésére csak az óvodapedagógusok 42%-a használja az IKT-eszközöket, jellemzően a számítógépet/laptopot. Az adatok alapján az is megállapítható, hogy az óvodapedagógusok többsége csak egy programot, az eDIFER-t használja a gyermekek mérésére és fejlesztésére. Ugyan más applikációkról és programokról is vannak ismereteik, de az egyéb programok felhasználási aránya a 20%-ot sem éri el. Úgy vélem, további kutatási téma lehetne ennek okainak feltárása.

További kutatás tárgyát képezheti annak vizsgálata, hogy vajon azért nem használnak az óvodapedagógusok más programokat, applikációkat: mert nem találják alkalmasnak azokat, vagy mert csak hallottak a programokról, de még nem próbálták ki azokat. A kipróbálás hiányának okát is érdemes lehet vizsgálni. Nem feltételezem, hogy a programok használatához szükséges anyagi forrás jelentős tényezőnek számítana, hacsak nem a használati díjra vonatkozó megfelelő információ hiánya okozza a jelenséget. Ugyanis számos program és alkalmazás ingyenes (Fáyné, Hódi és Kiss, 2016). Elképzelhetőnek tartom, hogy a regisztráció ténye visszatetsző az óvodapedagógusok számára. Tehát érdekes további kutatási témának tartom ennek feltárását. Másrészt az is érdekes lehet, hogy ha a megkérdezett óvodai intézmények megfelelő IKT-s felszereltséggel és internet-hozzáféréssel rendelkeznének, akkor vajon megszűnne-e a kettősség az óvodapedagógusok IKT-attitűdje és csoportszobai eszközhasználatuk között.

Jelen kutatás az óvodapedagógusok és az oktatási intézmények számára kínál fontos információkat és lehetőségeket az IKT-eszközök hatékonyabb és tudatosabb felhasználásához a csoportszobában. Emellett a szülők számára is érdekes információval szolgálhat, hogy mennyi mindenre lehet tudatosan használni ezeket az eszközöket.

Irodalom

- Beták Norbert és Szabó-Váradai Éva (2023): A digitális óvodapedagógus és digitális eszközhasználat az óvodai csoportszobákban. *OXIPO*, 5. 1. sz. 25–41.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Nagy József (2015): A DIFER tesztek online változatával végzett mérések tapasztalatai. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 199–225.
- Dringó-Horváth Ida és Dombi Judit (2020): A digitális pedagógia tartalmi és módszertani megjelenése a pedagógus-továbbképzésben – egy széleskörű igényfelmérés eredményei. *Iskolakultúra*, 30. 12. sz. 39–58.
- Dringó-Horváth Ida és Gonda Zsuzsa (2018): Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának jellemzői és fejlesztési lehetőségei. <https://real.mtak.hu/90202/1/02-Dringo-Horvath-Gonda-tanulmany-2018-02.pdf> DOI: 10.17165/TP.2018.2.2
- Farkas Krisztina és Berecz Antónia (2019): *Hogyan játszhatnak matematikát az óvodások okostelefonon?* Előadás: XXV. Multimédia az oktatásban konferencia. Budapest, 2019. június 6–7. https://www.researchgate.net/publication/334697910_Hogyan_jatszhatnak_matematikat_az_ovodasok_okostelefonon (2025.04.22.)
- Fáyné Dombi Alice, Hódi Ágnes és Kiss Renáta (2016): IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, 116. 1. sz. 91–117.
- Fehér Péter (2020): „Húsz év múlva” – A digitális oktatás helyzete, eszközei, trendjei világszerte. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*. 8. 2. sz. 348–370.
- Gál Anikó (2019): Óvodapedagógus hallgatók körében végzett vizsgálat az IKT-eszközök lehetséges óvodai használatáról. In: Bordás Sándor (szerk.): *Módszerek, Művek, Teóriák: A X. Tantárgy-pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia előadásai*. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja. 159–169.
- Hódi Ágnes, Gál Anikó, Soós Katalin, Varga Emőke, Tóth Edit és B. Németh Mária (2022): Infokommunikációs technológia az óvodában, az óvodáskorúak otthonában és az óvodapedagógus-képzésben: áttekintés az elmúlt évtized eredményeiről. *Módszertani Közlemények*, 62. 2. sz. 3–18.
- Hódi Ágnes, Tóth Edit, B. Németh Mária és Fáyné Dombi Alice (2019): Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány: Oktatás, Kutatás, Innováció*, 7. 2. sz. 22–41.
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26. 4. sz. 59–74.
- Józsa Krisztián, Barrett, C. Karen, Józsa Gabriella és Morgan, A. George (2019): FOCUS teszt: új, számítógép-alapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára. *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz. 111–124.
- Kulcsár Mihályné (2011): *A tanulás öröme is lehet*. Magánkiadás, Bicske.
- Molnár Gyöngyvér, Pásztor Attila és Csapó Benő (2019): The eLea online training platform. In: Molnár Edit Katalin és Dancs Katinka (szerk.): *XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia – 17th Conference on Educational Assessment*. Program és összefoglalók – Programme and abstracts. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 64. http://edu.u-szeged.hu/pek2019/download/CEA_2019_PROGRAMME_ABSTRACTS.pdf (2024.04.22.)

- Molnár Gyöngyvér, Pásztor Attila, Kiss Renáta és Csapó Benő (2021): Az eDia online diagnosztikus értékelő rendszer: a személyre szóló fejlesztés alapvető eszköze. *Új Pedagógiai Szemle*, 71. 9–10. sz. 42–53.
- Nagy Adrienn és Devosa Iván (2021): A médianevelés egy „mesés” módja: lapoda mese, mint „digitális diafilm”. *Gradus*, 8. 3. sz. 45–50.
- Rausch Attila és Pásztor Attila (2021): Mobil eszközök az óvodában: A digitális technológiával támogatott értékelés és fejlesztés lehetőségei. *Neveléstudomány*, 9. 2. sz. 5–17.
- Szabó Norbert (2018a): Zenesziget. Játékosítás (gamifikáció) digitális eszközökkel az ének-zene oktatásban. *Gyermeknevelés*, 6. 2. sz. 97–107.
- Szabó Norbert (2018b): A cél szentesíti az (IKT-)eszközt a zeneoktatásban? *Gyermeknevelés*, 6. 2. sz. 132–138.
- Szabóné Vékony Andrea (2018): IKT-alkalmazások a nyelvi fejlesztés szolgálatában. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz. 163–172.
- Szűts Zoltán (2020): A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai Szemle*, 70. 5–6. sz. 15–38.
- Tóth Edit, Hódi Ágnes és B. Németh Mária (2022a): *Mobil eszközök az óvodában? A digitális technológiával támogatott értékelés és fejlesztés lehetőségei a szülők szemüvegén keresztül*. Előadás: XVIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2022. április 21–23. <https://acta.bibl.u-szeged.hu/77359/> (2025.04.22.)
- Tóth Edit, Hódi Ágnes és B. Németh Mária (2022b): IKT az óvodában 2.0: óvodaválasztás, csoportszobai eszközhasználat, értékelés, fejlesztés. *Neveléstudomány*. (megjelenés alatt)
- Tóth Edit, Hódi Ágnes és B. Németh Mária (2022c): IKT az óvodában – szülők véleménye az IKT szerepéről az óvodaválasztásban, a csoportszobai foglalkozásokon és mérés-értékelésben. *Neveléstudomány*, 10. 3. sz. 36–61.
- Turzó-Sovák Nikolett (2020): Pedagógushallgatók digitális kompetenciáinak fejlesztési lehetőségei. *Gyermeknevelés*, 8. 2. sz. 164–173.
- Varga Júlia (2022, szerk.): A közoktatás indikátorrendszere 2021. Közgazdaság-Tudományi Intézet, Budapest.
- Vargáné Nagy Anikó (2021): A SARS COVID-19 vírus okozta helyzet a hazai kora gyermekkori intézményekben. *Különleges Bánásmód*, 7. 4. sz. 101–107.
- Verhoeven, L., Voeten, M., van Setten, E. és Segers, E. (2020): Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30. 2. sz. DOI:[10.1016/j.edurev.2020.100325](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100325)

Az apák szerepe óvodás gyermekük nevelésében

Nacsa Vivien

ivienacsa@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Jelen tanulmány egy pilotvizsgálat eredményeibe nyújt betekintést. A kismintás empirikus kutatás feltárja a mintában részt vevő apák véleményét óvodás gyermekük életében betöltött szerepéről. Továbbá arra a kérdésre keresi a választ, hogy az apák mennyire kapcsolódnak be gyermekük óvodai nevelésébe. A tanulmány első része a téma elméleti háttérét összegzi, ezt követően a vizsgálat kutatómódszertani alapvetéseit mutatja be, majd a részeredményeket elemzi és értelmezi. Az eredmények szerint a megkérdezett apák napjainkban is fontosnak tartják a hagyományos szülői szerepeket, mindazonáltal érezhető a modern családi szerepek megjelenése is az apák mentalitásában. Az apák fontosnak tartják a nevelői szerepben való megjelenést és az óvodai részvételt. Az eredmények segítenek jobban megérteni az apa-gyermek kapcsolat működését, valamint az apa és gyermek közötti közös tevékenység jellegzetességeit.

Kulcsszavak: óvoda, apaszerep, apa-gyermek kapcsolat, gyermeknevelés



Elméleti háttér

Mint ismeretes a gyermek életében a család fontos szerepet tölt be. A kisgyermek fejlődésében meghatározó mindkét szülő aktív szerepvállalása. Az anya-gyermek kapcsolat vizsgálatára számos kutatás irányul (pl. Kereki és Tóth, 2019; Sz. Makó és Veszprémi, 2017; Zsolnai, 2018). Az apák szerepének kutatása viszont még kevésbé kutatott téma. Ennek a témakörnek a feltárása az elmúlt években került a kutatói érdeklődés fókuszába. Ezek közül témánk szempontjából jelentős Benedek és Dorner (2015) egy 2014-ben 101 apa körében végzett kutatása. A szerzőpáros azt vizsgálta, hogy a férfiak mennyire gondolkodnak eltérően az apaság fogalmáról, mi az apa szerepe napjainkban, illetve milyen jellegzetességei vannak a nemi szerepelvárásoknak. Kutatásuk során megállapították, hogy a megkérdezett apák különbözően vélekednek az anyai és apai szerepekről, játéktevékenységről és a velük töltött időről. Az apai szerepet illetően kettősség figyelhető meg. A hagyományos nemi szerepelvárások mellett megjelennek a modern apai szerepek. Az apák egy része tradicionálisan inkább a háztartás vezetésébe vonódik be. A gyermek érzelmi nevelését és gondozási tevékenységeit pedig az anyák feladatának tartja. Más részük viszont már az első pillanattól bekapcsolódik gyermeke gondozásába.

Csák Zsolt és Fényes Hajnalka (2023) az apák iskolával kapcsolatos bevonódását vizsgálta egy kvalitatív interjúkutatás tükrében. Vizsgálták, hogy mi jellemzi az apák otthoni és iskolai jelenlétét, hogyan járulnak hozzá gyermekük iskolai eredményességéhez. Arra a kérdésre keresték a választ, hogy milyen tevékenységeket végeznek az interjúalanyok iskoláskorú gyermekükkel otthon, miben látják apai szerepük megnyilvánulását, és hogyan tudnak hozzájárulni gyermekük fejlődéséhez. Megállapításaik szerint az apák saját szerepüket leginkább a mozgásos tevékenységekben (pl. sport, kirándulás), a tapasztalati/gyakorlati úton történő ismeretátadásban, illetve a gyermek kihívások elé való állításában vélik felfedezni (*Csák, 2023*). Az apák iskolai bevonódását illetően arra az eredményre jutottak, hogy annak mértéke a megkérdezettek szerint elsősorban attól függ, hogy mekkora „hasznát” és „költséget” látnak az iskolai eseményeken való részvételben. Az iskolához köthető tevékenységekben a legtöbb apa rendszeresen segíti otthon gyermekét. Megállapítást nyert, hogy minden megkérdezett apának a társadalmi státusztól és iskolázottságtól függetlenül céljai között szerepelt gyermekük jobb jövőjének és nagyobb boldogságának biztosítása (*Csák és Fényes, 2023*).

Makay Zsuzsanna és Spéder Zsolt (2018) azt vizsgálták, hogy a két szülő egyenrangúsága hogyan valósul meg a családban. A kutatás eredményei alapján megállapították, hogy a nők nagyobb szerepet töltenek be a gyermeknevelésben és a háztartási feladatokban, míg a férfiak elsődleges feladatuknak a családfenntartást tartják (*Makay és Spéder, 2018*).

Összességében a szakirodalmi áttekintés rávilágít arra, hogy míg a korábbiakban a patriarchális családokban az apa szerepe szempontjából az anyagi háttér fenntartása volt az elsődleges, addig az anyák gyermekeik nevelésében és a háztartás vezetésében töltöttek be szerepet. Idővel azonban a női-férfi szerepek elkezdtek összemosódni, illetve a gyermekek újfajta nevelési szokásai is átalakultak (*Szabó-Morvai, 2018*).

Vizsgálati célok

A pilotvizsgálat célja az apák kisgyermekük életében betöltött szerepének feltárása volt az apák szemszögéből. A vizsgálat annak megismerésére irányult, hogy (1) mennyire gondolkodnak különbözően a vizsgálatba bevont apák az apaság fogalmáról; (2) hogyan gondolkodnak az apai és anyai feladatokról, valamint (3) milyen szerepet töltenek be napjainkban kisgyermekük életében. Vizsgálatunkban célul tűztük ki az apák családban betöltött szerepének és a nevelési szokásainak a megismerését. (4) Továbbá célunk volt az apák és az óvoda kapcsolatának többszempontú vizsgálata. Fontosnak tartottuk feltárni az apák óvodapedagógussal történő kapcsolattartásának sajátosságait.

Vizsgálati kérdések

A vizsgálat során a következő kérdésekre kerestük a választ: Mi az apa szerepe napjainkban a család életében és a kisgyermek életében a vizsgálatba bevont apák szerint? Hogyan vélekednek az óvodai ellátást igénybe vevő apák a saját családi és a gyermeknevelési feladatrendszerükről? Milyen tevékenységeket tartanak inkább az édesanya, illetve inkább az édesapa feladatának? Milyen kisgyermekükkel közösen végzett tevékenységeket preferálnak a kitöltő apák? Mi jellemzi az apák óvodával való kapcsolatrendszerét?

Vizsgálati módszer

Az empirikus kutatás során kérdőíves adatfelvételt végeztünk óvodás kisgyermekeket nevelő apák körében. A kérdőív összeállításához alapul szolgált *Benedek Szidónia Anna* és *Dorner László* (2015) hasonló témakörben végzett kutatásának kérdőíve. A kérdőívet a témánknak megfelelően adaptáltuk és kiegészítettük az apák óvodai bevonódására vonatkozó kérdésekkel. A kérdőívben összesen 28 kérdést tettünk fel, mely zárt és nyitott kérdéseket, valamint rangsorolási feladatokat tartalmazott. A válaszadás önkéntes és anonim módon történt. A válaszokat kvantitatív és kvalitatív módszerrel elemeztük.

A kérdőív struktúráját jellemzi, hogy a demográfiai kérdéseket követően két témakörrel kapcsolatosan szerepeltek kérdések. Az egyik kérdéskör az apák családi és gyermekük életében betöltött szerepére és feladataira irányult. Itt a kitöltőknek arról kellett véleményt formálniuk, hogy miként gondolkodnak az apai és anyai szerepekről, mennyi időt töltenek gyermekükkel, milyen gyermeknevelési szokásaik vannak. A másik kérdéskör az apák óvodában betöltött szerepére vonatkozott, valamint az óvodapedagógusokkal és az óvodával történő együttműködésre. Tanulmányunkban mindkét témakörrel kapcsolatosan részeredményeket mutatunk be.

Minta

A kismintás empirikus vizsgálatot kérdőív formájában, online felületen végeztem el. Az adatfelvétel 2023 februárjától 2023 májusáig tartott. A vizsgálatba összesen 61 apát vontunk be a kitöltők önkéntes részvételével. A kitöltők életkora 25–55 éves kor között volt, melyből 14 fő (23%) a húszas éveiben, 26 fő a (43%) a harmincas éveiben, 19 fő (31%) a negyvenes éveiben, végül 2 fő (3%) az ötvenes éveiben jár. A kérdőívet kitöltő apák több, mint fele egyetemi diplomával (29%), vagy szakközépiskolai érettségivel (27%) rendelkezik. A család szerinti megoszlás szerint a mintában szereplők közül 45 fő (74%) kiscsaládban él, 15 fő (24%) nagycsaládban és 1 fő (2%) egyedül neveli gyermekét. A kitöltő apák legnagyobb arányban városban 18 fő (29%) és megyei jogú városban

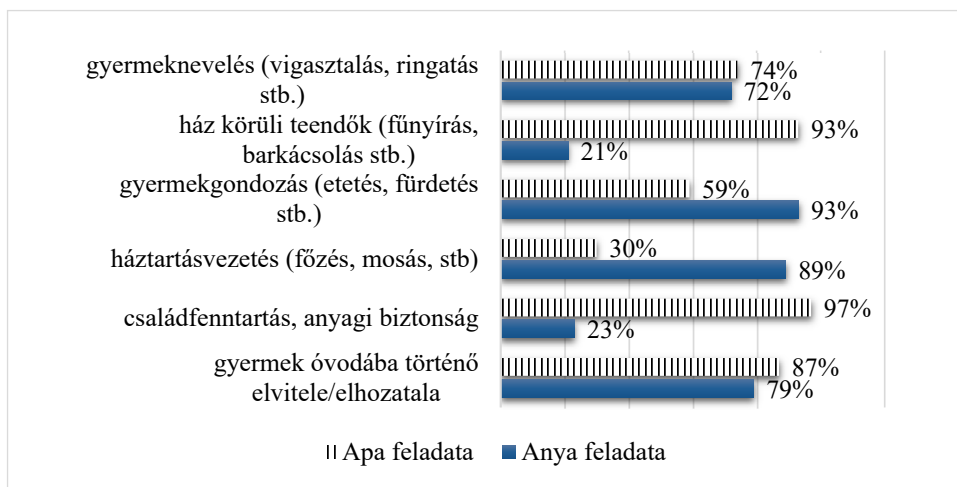
lagnak 18 fő (29%). A fővárosban a kitöltők 13%-a (8 fő), egyéb településen, községben pedig 14 fő (23%-a) él, míg legkevesebben tanyán 3 fő (6%) élnek. Összességében elmondható, hogy a válaszadók többsége városi és megyei jogú városi környezetben él.

A vizsgálat adatai nem reprezentatívak, az eredmények csak a kitöltő apák vonatkozásában érvényesek. A kutatás jelentősége, hogy tendenciákat mutat az apák otthoni nevelését és óvodai nevelésbe való bevonódását illetően.

A vizsgálat részeredményei

A kitöltő apák véleménye az apai és anyai feladatokról egy háztartásban

A nők és a férfiak háztartásvezetéssel kapcsolatos munkamegosztását befolyásolják a család háztartásbeli szokásai, a munkavállalási szokások, a vállalt gyermekek száma, továbbá a családi kapcsolatrendszerek. A gyermek fejlődése szempontjából elengedhetetlen, hogy kiegyensúlyozottan jelenjenek meg a családban a háztartásbeli szokások, hiszen a gyermek szocializációja szempontjából is lényeges, hogy milyen példát lát a szülőktől (Szabó-Morvai, 2018). Ennek megfelelően kerestük a választ arra a kérdésre, hogy a kitöltő apák milyen attitűddel rendelkeznek az anya és apa családban végzett feladatairól. A kitöltők a válaszlehetőségek közül többet is választhattak, valamint a felsorolt válaszlehetőségek megjelölése mellett egyéb válaszokat is megadhattak. Az alábbi, 1. diagramon az egyes válaszlehetőségek százalékos megoszlását ábrázoltuk sávdiagram segítségével.



1. diagram: Az anyai és apai feladatok összehasonlítása a kitöltők válaszai alapján (N=61)

Az anya családi feladatai közül legtöbbször 57 fő (93%) a gyermekgondozás (pl. etetés, fürdetés, fogmosás stb.) opciót választották. Majd ezt követte 54 fővel (89%) a háztartásvezetési feladatok (pl. főzés, mosás, takarítás). Ezután 48 fő (79%) a gyermek óvodába történő elvitele/elhozatala választ jelölte, majd 44 fő (72%) a gyermeknevelést, 14 fő (23%) a családfenntartást, végül 13 fő (21%) a háztartás körüli teendőket.

A kitöltőknek az apák feladatait rangsorolni is kellett. A megadott alternatívák közül legmagasabb százalékban, 59 fővel (97%) a családfenntartást választották az apa fő feladatának, majd ezt követte 55 fővel (93%) a háztartás körüli teendők, 53 fővel (87 %) a gyermek óvodába történő elvitele/elhozatala, 45 fővel (74%) a gyermeknevelés, 36 fővel (59%) a gyermekgondozás és végül 18 fővel (30%) a háztartásvezetés.

Összehasonlítva az apai szerepeket az anyai szerepekkel, a kitöltő apák úgy gondolják, hogy a családfenntartói szerep inkább az apáké (97%), mint az anyáké (23%). A ház körüli teendőket is inkább az apák feladatai közé sorolták (apák – 98%, anyák – 21%), míg a háztartásvezetési feladatokat inkább az anyák feladatának tulajdonítják (apák – 30%, anyák – 89%). Megfigyelhető, hogy a megkérdezett apák úgy vélik, hogy a gyermekkel kapcsolatos gyermeknevelési feladatok vállalásának közel azonosan kell megoszlania (gyermeknevelés, gyermek óvodába történő elvitele/elhozatala) az anyák és az apák között. Az eredmények alátámasztják, hogy ugyan manapság az apák már nagyobb mértékben vesznek részt gyermekeik életében, mégsem gondolják úgy, hogy gyermekeik gondozása az ő meghatározó feladataik közé tartozna.

A különböző együtt végzett tevékenységek gyakorisága a kitöltő apák körében

A továbbiakban vizsgáltuk, hogy a megkérdezett apák milyen tevékenységeket végeznek gyermekeikkel közösen. A kitöltők több választ is megadhattak. A táblázatot (1. táblázat) az apák válaszai alapján a közösen eltöltött időkeretben végzett tevékenységek csoportosításával állítottuk össze.

1. táblázat: A különböző együtt végzett tevékenységek gyakorisága a kitöltő apák körében (N=61)

Válaszaik alapján	Gyakoriság (n)	Százalékos megoszlás (%)
Közös játék	38	62
Beszélgetés	21	34
Meseolvasás	7	11
Mesenézés	6	10
Főzés, házimunka	2	3
Gondozási feladatok	2	3

A 61 fő kitöltő édesapa közül 38 fő (62%) válaszolta azt, hogy leginkább közös játékot játszik gyermekével, 21 fő (34%) szívesen beszélget gyermekével, 7 fő (11%) szokott mesét olvasni gyermekének, 6 fő (10%) néz együtt mesét a gyermekével, 2 fő (3%) bevonja a gyermekét a közös főzésbe, házimunka végzésébe, 2 fő (3%) pedig a gondozási feladatokat említette meg közös tevékenységként. A válaszadók a megadott válaszlehetőségek mellett egyéb tevékenységeket is felsorolhattak. Az egyéb kategóriában az apák sokszínű válaszokat adtak meg, mint például (betűhív közlésben): „*kártya, társasjáték, labda, tv, rajz, festés*”; „*beszélgetünk, játszunk*”; „*ritkán vagyunk kettesben*”; „*beszélgetünk, mese nézés, játék*”; „*játszunk, mesét olvasok, mesekönyvet nézegetünk, hangosmesekönyvet hallgatunk*”; „*játszani segít a ház körül*”; „*beszélgetünk, olvasunk, házimunkát végzünk, felügyelem*”. Itt említésre méltó, hogy a szakirodalom szerint a meseolvasás során a gyermekkel szorosabb kapcsolatot építhetünk ki, valamint fejleszthetjük őt, illetve a köteteket egymás között. A közösen elvégzett házimunka a gyermek számára is élvezetes lehetőséget nyújt, önállóságra neveli a gyermeket. Az óvodás gyerekek életében a házimunka elvégzése még játéknak minősül.

Az eredmények alapján feltételezhetjük, hogy a válaszadó apák szívesen választanak olyan időtöltést gyermekükkel, melyben ők is örömmel részt vesznek, mivel az adott tevékenység közel áll hozzájuk. A választott vagy megnevezett tevékenységek függhetnek a gyermek nemétől, személyiségétől, hangulatától, a család szokásrendszerétől, az apa-gyermek kapcsolat minőségétől.

Különböző játéktevékenységek gyakorisága a kitöltők körében

A játék az egyik legfontosabb tényező a gyermek fejlődésében. A játék során a gyermek megtanul társával együtt játszani, képességeit fejleszti, megtanul bizonyos szabályokat betartani, valamint céljai megvalósítására törekedni. Tehát a játék már önmagában hozzájárul a gyermek személyiségének fejlesztéséhez (Bartha, 1994). A játék kezdetlegesen utánzásos módszerrel történik. Akihez a gyermek érzelmileg kötődik, annak a tevékenységét önkéntelenül utánozza, valamint megtanulja tőle a helyes szabályhasználatot (Kovács és Bakosi, 1998). A szülő befolyásoló szereppel bír a gyermek játéktevékenységére, hiszen irányt mutat a gyermek számára a különböző játékokhoz. Ezen kívül a közös játék függ a gyermek életkorától, érzelmi állapotától, a gyermek nemétől, a szülő és a gyermek közötti kapcsolattól, illetve az aktuális hangulattól.

Vizsgálatunk során kíváncsiak voltunk arra, hogy az apák, milyen játéktevékenységet végeznek szívesen együtt gyermekükkel. A kitöltők feladata az volt, hogy a különböző játéktevékenységeket a megadott időtartam alapján rangsorolják. Meg kellett adniuk, hogy a felsorolt tevékenységeket soha, ritkán, vagy gyakran (naponta többször) végzik együtt gyermekeikkel. A kvantitatív adatokat az alábbi táblázat szemlélteti (2. táblázat).

2. táblázat: Különböző játéktevékenységek gyakorisága a gyermekkel a kitöltők körében (N=61)

	Gyakoriság (n), Százalékos megoszlás (%)		
	soha	ritkán	gyakran
birkózás, feldobálás	5 fő (8%)	16 fő (26%)	40 fő (66%)
számítógépes játékok	30 fő (49%)	26 fő (43%)	5 fő (8%)
csiklandozás	4 fő (6%)	16 fő (26%)	41 fő (68%)
társasjáték	2 fő (2%)	20 fő (33%)	39 fő (65%)
kártyajáték	4 fő (6%)	22 fő (36%)	35 fő (58%)
szerepjátékok	4 fő (6%)	16 fő (26%)	41 fő (68%)
építő játékok	2 fő (2%)	18 fő (30%)	41 fő (68%)
nemek szerinti játékok	2 fő (2%)	30 fő (49%)	29 fő (47%)
bújócska	4 fő (6%)	10 fő (16%)	47 fő (78%)
fogócska	4 fő (6%)	9 fő (15%)	48 fő (79%)

A fenti táblázat alapján megállapítható, hogy a birkózást, feldobálást a kitöltő apák többsége 40 fő (66%) gyakran játssza gyermekével, míg 5 fő (8%) soha és 16 fő (26%) ritkán. Hasonló eredményeket kaptunk a csiklandozással kapcsolatban is. A legkedveltebb játékok között szerepel továbbá a bújócska és a fogócska. A számítógépes játékok esetében a soha és a ritkán válaszok a leggyakoribbak, aminek a gyermekek alacsony átlagos életkora lehet az oka.

A gyermek óvodába elvitelének/elhozatalának gyakorisága a kitöltők körében

Az apák családban betöltött szerepe mellett vizsgáltuk az apák és az óvoda kapcsolatának jellemzőit is. Mint ismeretes, az apák aktív részvétele az óvodai nevelésben rendkívül fontos és pozitív hatással bír a gyermek fejlődésére. Az apák jelenléte hozzájárulhat a gyermek személyiségének, társas készségének és érzelmi intelligenciájának fejlesztéséhez. Emellett az apai szerepvállalás segíthet a családi kapcsolatok erősítésében. A vizsgálat második fő részében az apákat arról kérdeztük, hogy gyermekük óvodai nevelésében milyen szerepet töltenek be. Az alábbi táblázatban (3. táblázat) összesítettük az eredményeket.

3. táblázat: A kitöltők gyermeke elvitelének és elhozatalának gyakorisága (N=61)

Válaszlehetőségek	Gyakoriság (n)	Százalékos megoszlás (%)
naponta	22	35
heti egyszer-kétszer	8	13
heti háromszor-négyszer	20	33
havonta egyszer-kétszer	9	15
soha	2	4
Összesen	61	100

A válaszok azt mutatják, hogy 22 fő (35%) naponta viszi óvodába gyermekét, 20 fő (33%) heti háromszor-négyszer, 9 fő (15%) havonta egyszer-kétszer, 8 fő (13%) heti egyszer-kétszer. A kitöltők 2%-a adta azt a választ, hogy nem szokta gyermekét óvodába vinni. Összességében megállapítható, hogy az apák többsége naponta, illetve hetente többször viszi gyermekét az óvodába. Ezek az apák valamilyen szinten rendszeresen tartják a kapcsolatot az óvodával, és tudják, ki/kik gyermekük óvodapedagógusa(i).

Az apák részvételi aránya az óvoda által szervezett eseményeken

Az óvoda feladatai közé tartozik - a gyermekek nevelése mellett - az, hogy az adott intézmény tartós kapcsolatot alakítson ki a gyermekek szüleivel. A kapcsolattartást különböző módokon teremti meg, melynek célja, hogy megfelelő partneri kapcsolat épüljön ki a pedagógusok és a szülők között, a hatékony együttnevelés érdekében (Kovács, 2020). Vizsgálatunk során feltártuk, hogy a kitöltők milyen, óvodával való együttműködési formákba kapcsolódnak be leginkább. Ennél a kérdésnél több válasz megjelölése is lehetséges volt. Az alábbi táblázatban (4. táblázat) feltüntettük az egyes válaszkategóriák gyakorisági és százalékos megoszlását.

4. táblázat: A kitöltők részvételi aránya az óvoda által szervezett eseményeken (N=61)

Megadott válaszok alapján	Gyakoriság (n)	Százalékos megoszlás (%)
Családi napok	41	67
Fogadóóra	33	54
Tájékoztatók	22	36
Közös programok	33	54
Szülői értekezlet	41	67
Nem vesz részt	4	7

A fenti táblázatból az látszik, hogy a kitöltők többsége 41 fő (67%) részt vesz az óvoda által szervezett családi napokon. A kitöltők közül 41 fő (67%) adta azt a választ, hogy megjelenik a szülői értekezleten, 33 fő (54%) a közös családi programokon, 33 fő (54%) a fogóórákon, 22 fő (36%) a tájékoztatókon. A kitöltők közül 4 fő (7%) állította, hogy nem vesz részt semmilyen, óvoda által szervezett programon. Az adatok szerint a kitöltők egyaránt jelen vannak azokon az eseményeken, melyek az óvodapedagógus-szülő közötti közvetlen kommunikációra épül (pl. szülői értekezlet), és azokon is, melyek nem a közvetlen kommunikációt állítják a középpontba (pl. családi nap). A tájékoztatót, olyan szülői fórumként értelmeztük, mely egy adott témakörre irányul, és óvodai szinten minden érintett és/vagy érdeklődő szülő számára nyitott. Ilyen fórumnak minősül például a tájékoztató a gyermek óvodai beíratásáról.

A kitöltők gyermekük óvodapedagógusával való kapcsolattartásának minősége

Amellett, hogy az apák tisztában vannak azzal, hogy ki(k) neveli(k) és fejleszti(k) gyermeküket, fontos a jó kapcsolat fenntartása a pedagógussal. A szülő és a pedagógus kapcsolatát a megfelelő kommunikációja adja, ezért fontos, hogy a pedagógus és a szülő is megfelelő információkat nyújtson az óvodába járó gyermekről (Kovács, Bánfi, Irsai és Varga, 2023). Ahhoz, hogy ez működjön, a szülőnek és a pedagógusnak is nyitottnak kell lennie a jó kapcsolat fenntartására. A szülők igénylik, hogy a pedagógus visszajelzést adjon a gyermekről és az adott aznapi történésekről. A szülő és az óvodapedagógus közötti pozitív kapcsolat segíti a szülő-gyermek és az óvodapedagógus-gyermek kapcsolat kialakítását (Ranschburg, 2003). A nyílt és őszinte kommunikáció pozitívan hat a szülői kompetenciaérzésre (Garai és Kovács, 2014). Ezért a vizsgálat során fontosnak tartottuk megismerni, hogy az apák milyennek ítélik meg a gyermekük óvodapedagógusaival történő kommunikációt és kapcsolattartást. Az eredményeket az alábbi táblázatban (5. táblázat) összesítjük.

5. táblázat: A kitöltők gyermekük óvodapedagógusával történő kapcsolatának minősége (N=61)

Válaszlehetőségek	Gyakoriság (n)	Százalékos megoszlás (%)
kiváló	23	36
jó	27	44
közepes	4	7
elfogadható	6	10
nem tartja a kapcsolatot az óvodapedagógussal	1	2
Összesen	61	100

A táblázat alapján megállapítható, hogy az apák túlnyomó többsége elégedett az óvodapedagógusokkal való együttműködés minőségével. A kitöltők közül 23 fő (36%) kiválónak, 27 fő (44%) jónak, 4 fő (7%) közepesnek, 6 fő (10%) pedig elfogadhatónak tartja gyermeke óvodapedagógusával való kapcsolatát. Továbbá 2 fő (4%) azt válaszolta, hogy nem tartja gyermeke óvodapedagógusával a kapcsolatot.

Összegzés

A feltárt szakirodalmi források arra világítanak rá, hogy a modern apák idejét éljük, akik már jelen vannak gyermekük születésénél, bekapcsolódnak gyermekük gondozásába, játszanak vele. Az édesapák szerepe az elmúlt évtizedekhez képest napjainkban hangsúlyosabban jelenik meg a gyermekük életében. Mindazonáltal továbbra is jelen van az a hagyományos szemlélet és nemi szerepelvárás, mely szerint az apa feladata a családfenntartás, a ház körüli teendők ellátása. Ez a felfogás a gyermek gondozási tevékenységeinek ellátását, érzelmi nevelését pedig még mindig inkább az édesanyák feladatának tartja. A patriarchális családmodellből származó sztereotip szülői szerepek még mindig megjelennek a szülői feladatokat illetően, azonban az apák igyekeznek egyre nagyobb szerepet betölteni gyermekük életében.

Pilotvizsgálatunk megerősíti a korábbi kutatási eredményeket. A válaszadó apák körében is megfigyelhető a 21. századi modern felfogás az apasággal kapcsolatban. Erre mutat példát, hogy a megkérdezett apák fontosnak tartják, hogy bekapcsolódjanak gyermekük életébe, saját bevallásuk szerint törekednek a gyermekükkel való aktív időtöltésre, megjelenik náluk a szeretetteljes és gondoskodó apai jelenlét igénye. Ugyanakkor továbbra is fontosnak tartják a hagyományos szülői szerepeket. A vizsgálat újdonságértékeként megállapítható továbbá, hogy az óvodai bevonódás megjelenik az apák esetében is. A kitöltők többsége részt vesz gyermeke óvodai nevelésében, tartja a kapcsolatot gyermeke óvodapedagógusaival.

A vizsgálat jelentőségét abban látjuk, hogy az eredmények segítenek jobban megérteni az apa-gyermek kapcsolat működését, az apa-gyermek közös tevékenységek jellegzetességeit. További kutatás tárgyát képezhetné annak feltárása, hogy az apa-gyermek közötti kapcsolat jellemzői és az apák iskolai végzettsége között milyen összefüggés mutatható ki. Továbbá érdekes lenne vizsgálni, hogy az anyák hogyan vélekednek az apák gyermekük életében betöltött szerepéről.

Irodalom

- Bartha Árpád (1994): *A játék. Útmutató pedagógusoknak a játék szerepének, alkalmazási lehetőségeinek bemutatásához*. Tárogató Kiadó, Budapest.
- Benedek Szidónia Anna és Dorner László (2015): Az apa szerepe a kisgyermek életében. *Gyermekevelés*, 3. 2. sz. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.2.1.14>
- Csák Zsolt (2023): Az iskoláskorú gyermekes apák otthoni szerepvállalása: Az apák otthoni részvételének dimenziói, formái. *Educatio*, 32. 4. sz. 665–676.
- Csák Zsolt és Fényes Hajnalka (2023): Az apák iskolával kapcsolatos bevonódása és az ezt befolyásoló tényezők egy interjú kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, 33. 8. sz. 19–35.
- Garai Dóra és Kovács Luca (2014): Másképpen működnek-e a fogyatékos gyermeket nevelő családok? A családi működés sajátosságai sérült gyermekek családjában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69. 1. sz. 235–262.
- Kereki Judit és Tóth Anikó (2019, szerk.): *Lépések. I. kötet. Módszertani kézikönyv. A kora gyermekkori intervencióban dolgozó szakemberek számára*. Családbarát Ország Nonprofit Közhatalnó Kft., Budapest.
- Kovács György és Bakosi Éva (1998): *Játék az óvodában*. Szerzői Kiadás, Debrecen.
- Kovács Krisztina (2020): Inclusion of Intellectually Disabled Children in Early Childhood Education in Hungary in the Light of the Law. *International Dialogues on Education: Past and Present*, 7. 2. sz. 70–79.
- Kovács Krisztina, Bánfi Berta, Irsai Flóra és Varga Sára (2023): Óvoda gyermekszemmel: egy pilotvizsgálat eredményei. *Módszertani Közlemények*, 63. 3. sz. 3–22.
- Makay Zsuzsanna és Spéder Zsolt (2018): Apaság. A férfiak gyermekvállalása és családi szerepei. In: Monostori Judit, Őri Péter és Spéder Zsolt (szerk.): *Demográfiai Portré 2018*. KSH Népeségutudományi Kutatóintézet, Budapest. 65–82.
- Monostori Judit és Murinkó Livia (2015): Család és háztartásszerkezet. In: Monostori Judit, Őri Péter és Spéder Zsolt (szerk.): *Demográfiai Portré 2015*. KSH Népeségutudományi Kutatóintézet, Budapest. 153–170.
- Ranschburg Jenő (2003): *Szülők lettünk. Az élet első hat éve*. Saxum Kiadó Bt., Kaposvár.
- Sz. Makó Hajnalka és Veszprémi Béla (2017): *A párkapcsolattól a gyermekágyig - A várandósság, a szülés és a gyermekágy időszakának pszichológiája és pszichoszomatikája*. Octoport Kft., Pécs.
- Szabó-Morvai Ágnes (2018): Háztartási munkamegosztás. In: *Munkaerőpiaci tükör, 2017*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet. Budapest, 168–171.
- Zsolnai Anikó (2018): *Kötődés és pedagógia. A kötődéskutatások pedagógiai szempontú elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Steigervald Krisztián: Generációk harca. Hogyan értsük meg egymást?

Partvonal Könyvkiadó, 2020. 256 p.

Turcsányi Enikő

eniko.turcsanyi@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet



Steigervald Krisztián könyvét nagy érdeklődéssel vettem a kezembe, hiszen mind anyaként, mind oktatóként, mind iskolapszichológusként szembesültem azzal, hogy „nem egy nyelvet beszélünk” a fiatalabb generációkkal. Sokkal több odafigyelést igényel a viselkedésük értelmezése. Valahogy távolabbinak érzem a fiatalabb generációt saját magamtól, mint saját magamat a szüleim generációjától. Kíváncsi voltam, hogy Steigervald Krisztián hogyan látja ezt, és mi a javaslata a különbségek áthidalására.

A könyvet három nagy részre osztja az író. Az első részben a generáció fogalmát tisztázza, az életkori sajátosságokat különíti el a generációs jegyeiktől, felvillantva a szeretetnyelvek közötti különbséget, valamint mesél a generációs korlátainkról.

A második részben bemutatja az általa „létrehozott” generációkat, amelyeknél a csoportosító elv „azoknak a körülményeknek a változása, amelyek meghatározzák egy-egy generáció viselkedési jegyeit.” Ilyenek lehetnek a háború, a walkman megjelenése, az okostelefon elterjedése. Ezek alapján 6 generációt állapított meg az 1945 és 2010 közötti időszakra nézve, melyek időtartama 14–18 év. Szerinte mindegyik generációnak megvan a saját „élménytartománya”, ami azon élmények összessége, amelyben egész életünk során részünk van. A legerősebbek természetesen a gyerekkori élmények, amelyek meghatározzák az alapszemélyiséget, így a többi élményt már ezeken a megszerzett generációs jegyeiken keresztül értelmezi. Pl. egy igazi X generációs (1965–1979) ha délutánig nem kap választ az elküldött e-mailre, elkezd aggódni, és egy idő után kezébe veszi az irányítást. Nem bízik annyira a technikában, hogy személyesen ne nézne utána a dolgoknak. Egy mai tizenéves már nem tenne ilyet. Eleve nem ír e-mailt, hanem küld egy Messenger-üzenetet, amelynél látja, hogy a fogadott fél elolvasta vagy sem. Mind-egyik generáció élménytartományát bemutatja néhány oldalon, a végén a generációk alapélményével. Mindenki megtalálhatja magát, és eldöntheti, hogy az író által leírt jellemzés mennyire igaz rá nézve.

A könyv harmadik részében a generációk együttéléséből származó feszültségekről ír, amelyek markánsan jelentkeznek olyan alapvető területeken, mint a játék, az étkezés, az ünnepek, a közösségi média használata (TikTok, Snapchat, Instagram stb.), az új

foglalkozások (pl. influenszer) megjelenése, a munkahelyen való beválás, a párkapcsolati problémák, a tanulás és a tanítás. Az író szerint a jelenségek bemutatásából származó tudás segíthet bennünket az eltérő generációk megismerésében, a hozzájuk való kapcsolódásban.

Összességében értékes, érdekes és olvasmányos könyv Steigervald Krisztián könyve, érdemes többször is elolvasni. Kiegészítésként a YouTube-on található előadásait is ajánlom megnézni, amelyek további magyarázattal szolgálnak a generációk közötti különbségekről.

English summaries of the studies in this issue

Anett Somogyi

Kindergarten drawing practice in the light of methodological books from the era of dualism

The foreign reform efforts that began in the 1880s represented a particularly significant period in the history of art education, during which the approach to and methodology of art education were enriched with many new ideas. These diverse, exciting, and innovative efforts resulted in a transformation of drawing instruction throughout Europe, eventually reaching Hungary, albeit with some delay. The period of the dualist era was characterised by a significant expansion in the field of education, which had a considerable impact on the development of kindergarten education. The influence of both domestic and foreign factors contributed to this period, which is widely regarded as a remarkable time for the field of early childhood art education and drawing instruction.

The theoretical framework of our research was defined by the history of kindergarten education during the dualist era, with a focus on the development of drawing pedagogy for young children. In our study, we use secondary sources to provide a brief overview of the changing roles and increasing appreciation of children's drawings, and then, through historical source analysis and textbook analysis, we present the emergence of new approaches and their practical application through the contents of Hungarian kindergarten methodology, handbooks, and guidebooks.

In our analysis, we examined how the educational and child psychology views of the era, artistic aspirations, and domestic educational policy decisions influenced kindergarten drawing practices during the dualist period. We sought answers to questions such as: What innovative foreign pedagogical influences can be identified in the drawing practices of kindergarten methodology books of the period? How did the author of a given book represent the pedagogical views of his or her time, and did the work contain contemporary theoretical and methodological innovations? What are the common points and significant differences in the drawing themes of the individual books, and what are the reasons for these?

The overall aim of the research is to contribute to the historical analysis of drawing instruction by examining the early childhood stage of life, pointing out that reforms affecting drawing, albeit belatedly and perhaps with some difficulty, also appeared in kindergartens after schools.

Keywords: *children's drawings, preschool education, reform pedagogy, historical analysis, textbook analysis*

Enikő Turcsányi

Types of parental love – love language – and its impact on the parent-child relationship

his study is structured in three parts. In the first and second parts, we present the theoretical foundations of the questionnaire research conducted. Specifically, in the first part, we describe the main characteristics of the most important element of the parent-child relationship, attachment. In doing so, we present the process of attachment development and deal separately with organized and disorganized attachment forms. In the second part, we outline the characteristics and functioning of the five love languages developed by Gary Chapman (physical touch, words of appreciation, quality time, gift-giving, and favors). In doing so, we discuss the impact of the different love languages on adulthood. We point out that in the vast majority of cases, parental patterns emerge strongly (i.e. continue to live on) when the former child becomes a parent himself. After this theoretical foundation, in the third part of our study, we describe the parameters of our questionnaire research on love language (the logic of compiling the questionnaire, the number of respondents, etc.), and analyze its results in detail.

Keywords: *love language, attachment, parent-child relationship*

Klára Haramza

Singing – how?

Basic knowledge of phonation for teachers

The voice is a tool that teachers use every day. When voice production is not done properly—whether in speech or singing—the vocal cords become strained and various difficulties can arise. In order to produce sound correctly, it is useful to know the basics of voice production, because with conscious effort we can easily prevent many problems, thus preserving one of the most important tools for teachers: the speaking voice.

Keywords: *voice training, speech technique, vocal cords, health*

Viktória Horváth-Tóth

Nostalgic Classic

The beneficial effects of classical music and its application in pedagogy

The study examines the impact of music on the developing nervous system, with particular attention to the decisive role of the early years of life. According to numerous studies examining the transfer effects of music, it can be shown that music not only provides an aesthetic experience, but also significantly influences the structural and functional development of the brain, stimulating the interconnection of neural pathways and the cooperation of the cerebral hemispheres. Music education can be developed especially in preschool and primary school age, and contributes to the development of, among other things, numeracy, reading and problem-solving

skills. The study highlights the emotional and socialization role of musical experiences, and that musical habits formed in childhood can have a positive long-term effect on our physiological functions, taste and identity. In my summary analysis, I point out the pedagogical significance and preventive, personality-developing power of music education.

Keywords: *musical transfer effects, reform pedagogy, early musical influences, preventive pedagogy, art education*

Klára Karaszné Varga

„Pöttyös Panni” now and in the past: examining kindergarten teachers’ tale preferences

Fairy tales intended for children should be examined not only from an aesthetic and literary perspective, but also from a pedagogical perspective, when deciding on their use in kindergartens. With today’s rich supply of contemporary fairy tales, is there a reason for fairy tales and storybooks written in the 20th century, whose language and storytelling style do not convey today’s pattern? Is it important from the child’s point of view when the fairy tale was written, or in what era the author lived? Is it an important task for the teacher to preserve traditions, to present and convey the sophisticated fairy tales of old times to children? Do we know the life path, past and development of our fairy tale writers? Examining the general fairy tale preferences of kindergarten teachers, as well as examining the popularity, familiarity and use of the fairy tale book Pöttyös Panni, written in the 20th century, can help answer these questions.

Keywords: *children’s literature, fairy tale preference, pedagogy, past and present, history of pedagogy*

Edit Kiss-Szamosszegi

„Smart with smart devices”. Using modern ICT devices in kindergarten

Innovation and development have always been important in my pedagogical work, part of which is the use of ICT tools, from which my master’s program was born. While using these tools, it was clear to me that they have a great impact on children, their developmental power is evident. I have experienced that if used properly, within a well-designed framework, they can work effectively, as long as they are used well and wisely. It is important that these tools are naturally present in our everyday lives, paying attention to balance. In the educational practice of our member kindergarten, movement still remains a priority, but we have thoughtfully integrated ICT tools into our work, which we use as good practice. My goal is to present this good practice, from which kindergarten teachers can draw ideas from.

Keywords: *smart devices, ICT device, innovation, master’s program*

Andrea Havlikné Rácz

The importance of education in kindergarten that helps children develop self-regulation

When we review pedagogical approaches that support the development of self-regulation in our children, we are addressing an important area that is a key element in the successful transition from kindergarten to school. In reviewing the theoretical background of self-regulation, we discuss the concept of self-regulation, present the skills that support its functioning, and examine the role of environmental factors that influence development, as well as the developmental characteristics typical of early childhood and kindergarten age. Following suggestions that support the development of educational practices based on theoretical concepts, we introduce a few examples of games that help foster the development of three closely interconnected areas of self-regulation.

Keywords: *self-regulation, kindergarten–school transition, behavioral characteristics, developmental features, developmental games*

Anett Ale-Szilágyi – Marietta Timár

“Bunny sharpens his ears” – Easter idea bank Active learning about the outside world – final activity plan

The professional kindergarten practicum constitutes an essential component of the preschool teacher training program at the Juhász Gyula Faculty of Education, University of Szeged. Over the course of the six-semester program, students engage in a progressively expanding set of tasks, advancing from initial observations to independent pedagogical practice. In the final semester, students conduct a closing session in which they demonstrate the extent to which they have acquired the pedagogical competencies necessary for the education of preschool-aged children, as well as their ability to apply theoretical knowledge in practical settings.

As a mentor kindergarten teacher, my responsibility is to support students throughout all three phases of the closing session: planning, implementation, and reflection. Successful implementation is inconceivable without deliberate and well-structured planning, and professional development cannot occur without critical reflection.

In the spring of this academic year, our kindergarten organized and carried out 19 closing sessions. From these, we selected one of the most successful examples, and in this paper, we present the corresponding final session plan.

Our objective is to introduce a model session plan that may also serve as a methodological resource and source of inspiration for both teacher trainees and practicing preschool educators.

Keywords: *folk tradition, Easter, plan*

Viktória Meszlényi

An examination of the impact of Pilinszky's tale „Adventure in the mirror” on preschool-aged children. Illustration analysis.

In my study, I interpret the literary work indicated in the title through a visual element of the illustration series by István Orosz and Endre Bálint. Special attention is given to the motif of the mirror as a metaphor symbolizing the boundary between reality and fiction. In my analysis, I explore how visual elements, such as geometric shapes, the symbolism of colors, spatial organization, and the presence or absence of objects, influence the viewer's interpretation and support the unfolding of the narrative. Through semiotic and intermedial analysis, the parallels and differences between the text and the image are mapped. The results show that the two illustrators enrich the story with visual layers, enabling deeper emotional and intellectual involvement.

Keywords: *mirror-metaphor, color symbolism, fiction and reality, child interpretation*

Anett Ale-Szilágyi

Examining the ICT attitudes of kindergarten teachers and ICT use in children's development

The pedagogical application of digital tools has become a key issue even at the initial level of public education. This is evidenced by the fact that, while prior to 2019 only a limited number of studies addressed the use of information and communication technologies (ICT) among preschool-aged children (Hódi, Gál, Soós, Varga, Tóth & B. Németh, 2022), by 2022 the use of digital tools in early childhood had emerged as a prominent area of research (Tóth, Hódi & B. Németh, 2022a). In light of this development, the aim of the present study is to investigate a still relatively underexplored area: how currently practicing preschool teachers in Hungary relate to the use of ICT tools, and how they implement these tools within the classroom, taking into account the accessibility of such devices.

The key findings of the research reveal a pronounced discrepancy between preschool teachers' attitudes toward ICT and their actual use of such tools in classroom practice. At the same time, it must be acknowledged that nearly half of the examined institutions are inadequately equipped in terms of ICT infrastructure and internet access. Regarding practical usage, the results indicate that a significant proportion of preschool teachers primarily utilize ICT tools for administrative and communication purposes within the classroom. Only 42% report using these tools—typically computers or laptops—for developmental and assessment purposes with children. Among the educational software tools applied in this context, eDIFER stands out as the most commonly used program for both developmental and assessment activities.

Keywords: *ICT in early childhood education, preschool educators' perceptions, digital tool implementation in early learning environments*

Vivien Nacsa

The role of fathers in the life of their preschool child

This study provides insight into the results of a pilot study. The small-sample empirical research reveals the opinion of the fathers participating in the sample about their role in the life of their preschool child. It also seeks answers to the question of how involved fathers are in their child's preschool education. The first part of the study summarizes the theoretical background of the topic, then presents the methodological foundations of the study, and then analyzes and interprets the partial results. According to the results, the interviewed fathers still consider traditional parental roles to be important, however, the emergence of modern family roles can also be felt in the fathers' mentality. Fathers consider it important to appear in the role of an educator and to participate in kindergarten. The results help to better understand the functioning of the father-child relationship, as well as the characteristics of the joint activity between father and child.

Keywords: *kindergarten, father's role, father-child relationship, child education*

A folyóirat megjelenik évente négy alkalommal: tavasszal (Szociálpedagógia szám), nyáron (Gyógypedagógia szám), ősszel (Óvodapedagógia szám) és télen (Tanító szám). A lap a pedagógia, szociálpedagógia, óvoda-pedagógia, gyógypedagógia elméletének és gyakorlatának múltjáról és jelenéről máshol még nem publikált tudományos- (Tanulmányok) és módszertani tanulmányokat (Műhely), hallgatói munkákat (Mappa) valamint szakkönyv- és gyerekkönyvismertetések (Szemle) közöl. A benyújtott tudományos közlemények megjelentetésének fő szempontja a szakmai minőség. A kéziratokat a szerkesztőség véleményezi, majd a tudományos közélet felkért képviselői bírálják és lektorálják.

A benyújtott tudományos közlemények szerzői nyilatkozatban kijelentik, hogy másutt még nem jelentették meg írásukat. A megjelent tanulmányok szerzői megtartják a jogot arra, hogy munkájukat a Módszertani Közleményekben való megjelenés után máshol, más nyelven újra közzéjék. A kéziratokat magyar nyelven (a cím és az absztrakt angol fordításával) elektronikus formában a szerkesztőség címére kell beküldeni. A tudományos tanulmányok terjedelme 10-20 nyomtatott oldal, a módszertani tanulmányok terjedelme 5-15 oldal lehet.

A folyóirat teljes archívuma 1961-ig visszamenőleg [tanulmányokra bontva](#) és [teljes kötetenként](#) is elérhető az SZTE Klebelsberg Könyvtár repozitóriumban.

Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

A kiadásért felelős: a kar dékánja

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

Telefon: +36/62-546-071

E-mail: kiado.jgypk@szte.hu

Szerkesztőség:

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

6725 Szeged, Hattyas sor 10.

A szerkesztésért felelős: az intézet vezetője

Telefon: +36/62-546-339

E-mail cím: modszertani.kozlemenyek@szte.hu

A címlapot tervezte:

Pillerné Sonkodi Rita terve alapján Toldi Gergő

Technikai szerkesztő:

Forró Lajos

Évente négy alkalommal jelenik meg.

HU ISSN 2063-3734 (Nyomtatott)

HU ISSN 2786-3212 (Online)

Készült: Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő

Felelős vezető: Drágán György

www.innovariant.hu

www.facebook.com/Innovariant