

2.

Módszertani
Közlemények

62. évf.
2022



SZTE JGYPK
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Tartalom

Tanulmányok

**Hódi Ágnes, Gál Anikó,
Soós Katalin, Varga Emőke,
Tóth Edit és B. Németh Mária**
Infokommunikációs technológia
az óvodában, az óvodáskorúak
otthonában és az óvodapedagógus-
képzésben: áttekintés az elmúlt
évtized eredményeiről. 3

Haramza Klára
Az énekes népi játékok
jelentősége az óvodai nevelésben 19

**Gajdóné Gődény Andrea, Koósné
Sinkó Judit és Merényi Hajnalka**
*Irodalmi mese, papírszínház,
drámapedagógia.*
Lázár Ervin: A Kék meg a Sárga. 33

Műhely

Havlikné Rácz Andrea
A személyre szabott nevelés az
óvodai nevelésben. Az egyéni
tanulási út alkalmazási lehetősége. . . . 57

Bozókiné Hefkó Erzsébet
Hurrá, sakkozzunk!. 66

Wolf Katalin
Mozgás és mozgásfejlesztés
az óvodában 96

Mappa

**Pécsiné Kormos Renáta és
Turcsányi Enikő**
Kötődési problémák megnyilvánulása
beszoktatás esetén – a megfigyelés
mint módszer alkalmazása. 103

Hanák Adél és Kovács Krisztina
Visszaemlékezések: a vajdasági
óvodai nevelés (1970–1980)
sajátosságai óvodapedagógusokkal
készült interjúk alapján. 118

Szemle

Géczi Anett
Lukács Józsefné: A részképességek
játékos fejlesztése az óvodában –
ősz, tél, tavasz. 132

Tóth-Molnárné Papp Dóra
Domján Zsófia: Fülelős kalandok –
Tematikus gyűjtemény a beszéd-
észlelés és a beszédmegértés játékos
fejlesztéséhez 136

Hanák Adél
Tabu a gyermekirodalomban. 142

**English summaries of
the studies in this issue 146**

Főszerkesztő: Fizel Natasa

Felelős szerkesztő: Varga Emőke

Olvasósszerkesztő: Basch Éva

Technikai szerkesztő: Roszik Dóra és Forró Réka

A tanulmányok absztraktját fordította: Hódi Ágnes és Turcsányi Enikő

Lektorálták: Urbanik Tímea, SZTE JGYPK (1.), Varjasi Gyula, SZTE JGYPK (2.), Szinger Veronika, KRE PK (3.), Helena Pataiová, Univerzita Konštantína Filozofa Fakulta (4.), Süle Emese, SZTE JGYPK (5., 6.), Szél Erzsébet, SZTE BTK (7.), Tímár Marietta, SZTE JGYPK (8.), Petres Cszimadia Gabriella, Univerzita Konštantína Filozofa Fakulta (9., 10., 11.)

Infokommunikációs technológia az óvodában, az óvodáskorúak otthonában és az óvodapedagógus-képzésben: áttekintés az elmúlt évtized eredményeiről

Hódi Ágnes

hodi.agnes@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Varga Emőke

magonyne.varga.emoke@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Gál Anikó

gal.aniko@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Tóth Edit

tothedit@edpsy.u-szeged.hu

SZTE Neveléstudományi Intézet

Soós Katalin

soos.katalin@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

B. Németh Mária

mary@edpsy.u-szeged.hu

SZTE Neveléstudományi Intézet

Az óvodába lépve a gyerekek jelentős része már használja az infokommunikációs technológiákat. Az óvodapedagógus-képző intézményeknek fel kell készülniük arra, hogy a módszertani repertoárjukban digitális eszközöket alkalmazó szakembereket képezzenek. Az óvodapedagógusoknak késznek kell lenniük arra, hogy pedagógiai munkájukba beépítsék az IKT-eszközöket, s a szülővel együttműködve segítsék a gyermekek fejlődését, médiahasználatát. A tanulmány a digitális pedagógia főbb, a pedagógusképzésben megjelenő irányait mutatja be, illetve azokat a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai Intézetéhez kapcsolódó kutatásokat, amelyek az IKT-eszközök kisgyermekkorú és óvodai használatának jellemzőit írják le.

Kulcsszavak: IKT, interaktív könyv, óvodapedagógus-képzés, áttekintés



Bevezetés

Az élet ma elképzelhetetlen az infokommunikációs technológia (IKT) nélkül. Szinte életünk részévé vált az okoseszközünk is, melyet néha még alvásakor is magunknál tartunk. Az „IKT- invázió” már születéskor eléri a gyermekeket, akik így egészen fiatalon válnak médiafogyasztóvá (*Holloway, Green és Livingstone, 2013*). Az internetes platformokon tömegével láthatók IKT-t használó csecsemők (*Kucirkova, 2011*), a fejlett világban már a 2 éveseknek is van digitális lábnyoma (*Brito és Ramos,*

2016). Az IKT a kisgyermek életében „digitális cumiként” szolgál (Donoso és Ribbens, 2014), melynek elérése lehet jutalom vagy büntetés (Seo és Lee, 2017). Emellett gyakran bébiszitterként is funkcionál (Plowman és McPake, 2013), melynek során a „kütyük” helyettesítik a szülőt, a „személyes” kapcsolatokat – a tablet az „örökké a legjobb barát” („best friend forever”; Brito és Dias, 2016. 38. o.). Mindez új kihívások elé állítja azokat, akik a gyermekek fejlődésének segítésében érintettek. Miközben a szülők, a pedagógusok, az egészségügyi szakemberek aggódnak az ismert és a feltételezett hatások miatt, egyszersmind szeretnék kihasználni is a digitális világ nyújtotta lehetőségeket.

Az infokommunikációs technológia nyújtotta előnyök, lehetőségek kiaknázáshoz és a nem kívánt következmények minimalizálásához meg kell tanulni, a gyermekeknek pedig meg kell tanítani annak optimális és biztonságos használatát. Az IKT jelenlétére és korábban sosem látott ütemű fejlődésére az intézményes nevelésnek is reagálnia kellett, annak minden képzési szintjén, az óvodai neveléstől a pedagógusképzésig. A formális oktatás IKT-infrastruktúrájának kiépítése az ezredfordulón mind az óvodákban, mind az iskolákban megtörtént, s folyamatosan zajlik a digitális médiumokat a nevelés tradicionális folyamatába integráló pedagógiai programok, oktatási segédanyagok fejlesztése, valamint az ezeket a munkájukban használni tudó pedagógusok képzése. Az elmúlt húsz évben a pedagógusképző programokban mind nagyobb hangsúlyt kap az IKT-használat, az IKT-eszközökkel támogatott tanítás, tanulás – a tanítási-tanulási folyamat minden szakaszát lefedve, a tervezéstől az értékelésig – expliciten, tehát kifejezetten erre a témára fókuszáló kurzusokon, de szinte minden tantárgyban megjelenik valamilyen formában a digitalizáció témája. Továbbképzések sokasága segíti a pedagógusok felkészülését, a legújabb kutatási eredmények megismerését, és támogatja azok alkalmazását. Mindezen kurzusok, továbbképzések mögött ott vannak a tudományos eredmények. A kutatási irányok szerteágazók akár a kognitív fejlesztésben betöltött szerepet, akár az IKT-hoz való viszonyulásokat nézzük, a kutatásokban részt vevők köre szinte az egész társadalomra kiterjed. Az SZTE JGYPK API tevékenysége mind a pedagógusképzésben, mind a továbbképzésben, mind pedig a kutatásokban szignifikáns a hazai felsőoktatásban. Reagálva a kihívásokra, képzéseiben jelen van az IKT, s számos kutatás zajlott a területen. Ezek elsősorban az óvopedagógus-képzésben részt vevő hallgatók, szülők, gyerekek percepcióit, eszközhasználati szokásait vizsgálták. Tanulmányunk elsősorban a digitális pedagógia képzésben betöltött szerepéről, helyéről, gyakorlatáról ad információt, illetve az intézményben folyó kutatások körére mutat rá.

Digitális pedagógia a hazai óvodapedagógus-képzésre vonatkozó oktatási irányelvekben

A számítógépek a hazai óvodákban számottevő mértékű elterjedésének, programszerű jelenlétének első kézzelfogható momentumai a 2000-es évekre tehető. Ekkor számítógépek és korlátozott számú szoftver gazdagította a csoportszobai tárgyi eszköztárat.

Az infokommunikációs eszközök a nevelési-oktatási intézményekben kuriózumnak számítottak, s joggal indított el a témában a 3–7 éves korú gyermekek nevelése kapcsán gondolkodást és vizsgálatokat. Eredményeit egyre gyarapodó, de arányaiban, más kutatási problémákhoz viszonyítva, még mindig csekély számú publikáció tartalmazza. Az IKT térnyerése sürgető feladatok elé állította az óvodapedagógus-képzést, felvette annak korszerűsítését, mind eszközhasználati, mind módszertani vonatkozásban. Egyik kiemelt területként került előtérbe a médiapedagógia, „amelyre már a pályakezdes szakaszában felkészültknek kell lenni” (Kovács és Bakosi, 2009. 84. o.). Problémát jelentett ugyanakkor, hogy az alapképzésben akkor csak minimális órakeretben volt lehetőség foglalkozni többek között a médiapedagógiával.

Mára a digitális eszközök és a digitális környezet aktív, kreatív pedagógiai alkalmazása a pedagógusok szakmai rugalmasságának egyik fontos fokmérőjévé vált a köznevelés minden szintjén. Ezt tükrözi a köznevelési rendszer minőségének javítása érdekében bevezetett irányítási és ellenőrzési modell egységes, nyilvános szempontsora, elvárás- és eszközrendszere. Intézményi szinten a pedagógiai működés feltételei között szerepel annak számbavétele, hogy milyen mértékű az IKT-eszközök kihasználtsága, illetve hogy „az intézmény az IKT-eszközöket rendszeresen alkalmazza a nevelő/tanító munkájában, az eszközök kihasználtsága, alkalmazásuk nyomon követhető-e” (Önértékelési Kézikönyv, 2022. 92. o.). Az Oktatási Hivatal által kiadott Önértékelési Kézikönyv (2022) szerint az intézmény működésének minőségét nagymértékben meghatározza a rendelkezésre álló IKT-infrastruktúra. Az óvodapedagógusokkal szemben elvárás a „hagyományos és az információ-kommunikációs technikákra épülő eszközök, digitális tananyagok megfelelő arányú használata, célszerű és kritikus alkalmazásuk megismertetése a gyermekekkel” (Önértékelési Kézikönyv, 2022. 41. o.). A pedagógus szintjén az önértékelő kérdőívben jelenik meg, hogy milyen mértékben használja ki pedagógiai munkájában a különböző IKT-alapú oktatási programok nyújtotta lehetőségeket, illetve használja-e az internet kínálta lehetőségeket az ismeretátadás támogatásában. Továbbá egy interjúkérdésként is megjelenik az IKT pedagógiai folyamatban betöltött fontossága (l. „Milyen módon segítik munkáját az IKT-eszközök?” Önértékelési Kézikönyv, 2022. 56. o.). Összességében elmondható, hogy a tanulási-tanítási folyamat minden elemében egyre meghatározóbb szerepet kapnak a digitális megoldások, legyen szó foglalkozástervezésről, információszerezésről, tanulásszervezésről, értékelésről vagy adminisztrációs feladatokról (Prievara, Lénárd és Katona, 2020).

Míg a korábbi képzési és kimeneti követelményekben (KKK) attitűdben szerepelt a pedagógusi hivatás gyakorlásához az információs és kommunikációs technológiák kínálta lehetőségek megismerésére és alkalmazására való nyitottság, a jelenleg érvényben lévő KKK az óvodapedagógus alapképzési szakon¹ elsajátítandó szakmai kompetenciaként mind a tudás, mind a képesség, mind az attitűd dimenziókban elvárásként/követelményként fogalmazza meg a digitális jártasságot. Az óvodai nevelés feladatainak

1 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet. *Magyar Közlöny*, 245. sz. (2021. december 29.)

ellátásához további kívánalom a digitális kultúrában való tájékozottság, az óvodás korosztály digitális eszközökhöz való viszonyának és azok a gyermeki személyiség fejlődésére gyakorolt hatásának ismerete, valamint a digitális környezet adta fejlesztési lehetőségek megragadása, azok kiaknázásának képessége is.

Digitális pedagógia a szegedi óvodapedagógus-képzésben

A hazai óvodapedagógus-képző intézmények különböző mértékben reagáltak az IKT-val kapcsolatos kurzusigények kielégítésére, illetve az ezredfordulón megfogalmazott, képzésekben mutatkozó hiány kezelésére (Zombori és Hódi, 2020).

E tényállás és a téma fontosságának felismerése indította el 2006-ban a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának óvodapedagógus szakos alapképzésében a digitális pedagógia különböző aspektusainak oktatását. A hallgatók egy évtizeden át a *Bevezetés az informatikába* (tárgyfelelős: Dr. Herendi István; oktató: Dr. Herendi István, Dr. Molnár Péter), a *Programcsomagok és alkalmazásuk* (tárgyfelelős: Dr. Herendi István; oktató: Dr. Herendi István, Dr. Molnár Péter), az *Óvoda és internet* (tárgyfelelős: Dr. Molnár Péter, Dr. Gál Anikó, Dr. Hódi Ágnes; oktató: Dr. Molnár Péter, Dr. Gál Anikó, Dr. Hódi Ágnes), valamint a *Médiapedagógia* (oktató: Dr. Gál Anikó) tantárgyak keretében bővíthették tudásukat e téren. 2017-től megújult tartalommal, de az informatika és program-, illetve alkalmazásismereteket nem nélkülözve jelent meg a hálótervben a *Digitális pedagógia az óvodában* (tárgyfelelős: Dr. Hódi Ágnes) kurzus, s azt egészítette ki továbbra is *Az óvoda és internet*, valamint a *Médiapedagógia* című tárgy. A jelen cikk megjelenésekor érvényben lévő kurzuslistában még szerepelnek a *Digitális pedagógia* és az *Informatikai alkalmazások használata a kisgyermekkorban* (tárgyfelelős: Dr. Hódi Ágnes) című kurzusok. A tantárgyak tartalmilag – folyamatosan megújulva és a trendeket, a technológiai fejlesztéseket, a tudományos eredményeket követve – egymást kiegészítve fedik le a hallgatók informatikai képzésének, illetve az információkommunikációs technológiák óvodai alkalmazási lehetőségeinek elméleti és gyakorlati aspektusait.

A fentiek mellett számos egyéb kurzus is felvonultat digitális pedagógiai elemeket, illetve megannyi további lehetőség is van az ez irányú ismeretek bővítésére, alkalmazására.

2014-től a hallgatók a *Pedagógiai kommunikációs készségfejlesztés* (oktató: Magonyiné dr. habil. Varga Emőke) című kurzus tanóráin ismerhették meg és próbálhatták ki a gyakorlatban is a nemzetközi piacon akkor még csak néhány éve, a hazai piacon pedig csak egy évvel korábban megjelent, innovatív meseközvetítési módként elismert alkalmazástípus, az interaktív mesekönyv használatát. A vonatkozó elméleti kérdéseket – az adott kurzus tematikus perspektíváinak megfelelően – a *Művészettel az oktatásért* (kurzusfelelős: Magonyiné dr. habil. Varga Emőke) és a *Képeskönyv kutatás* (kurzusfelelős: Magonyiné dr. habil. Varga Emőke) kurzus tanórái is tárgyalták. Az előbbi tantárgy célul

tűzte ki az óvodai foglalkozások során szerzett, a gyermekek interaktív könyves mese-élményeivel kapcsolatos mérési tapasztalatok feldolgozását, az utóbbi a nyomtatott és a digitális könyves meseközvetítés különbségeinek feltérképezését.

A 2015-től bevezetett, a több szakon harmonizált, szabadon választható tárgyként meghirdetett *Képeskönyvtől az interaktív könyvig* (kurzusfelelős: Magonyiné dr. habil. Varga Emőke) című kurzuson az elméleti és a praktikus (például az operációs rendszerekről, a képi interakciók funkciójáról, az életre keltés modalitásairól szóló) ismereteket a hazai felsőoktatásban elsőként bevezetett, mozgóképes mellékleteket tartalmazó digitális jegyzetből sajátíthatták el a hallgatók (Daróczy, Ruttkay és Varga, 2015). Több hazai óvodai intézmény pedagógusának nyerte el a tetszését az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Karán akkreditált, 3–7 éves gyermekeknek szóló digitális meseközvetítési módokat és jó gyakorlatokat is bemutató pedagógus-továbbképzési tanfolyam (*Olvasás- és szövegértés-fejlesztés a BOOKR KIDS digitális könyveivel*), melynek innovációiról az országos média (többek közt a Kossuth Rádió, az M1 TV, a HVG) is több alkalommal beszámolt. A tanfolyam vezetői egy, a pedagógusok felkészülését segítő, a témában első magyar nyelvű tankönyvet is kiadtak (Boldog, Daróczy, Horváth, Horváth, Richter és Varga, 2018).

Az *Online mérések az óvodában* (oktató: Kiss Renáta) című kurzus az elektronikus iskolaérettség-vizsgálatokban való részvételre nyújtott lehetőséget a hallgatóknak. A kurzus középpontjában az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoportja által kifejlesztett, iskolaérettséget mérő online diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer elméleti mérési kereteinek, a mérés pedagógiai funkciójának megismerése állt, valamint annak a hallgatók bevonásával történő felvétele a szegedi óvodákban. A gyakorlat során a hallgatók megfigyelhették az online mérések óvodai alkalmazásának lehetőségeit és korlátait (Kiss, 2016).

Óvodáskorú gyermekek IKT-használata: kitekintés a SZTE JGYPK óvodapedagógus szakos képzéséhez kapcsolódó kutatásokra

A kurzusok tematikájának kidolgozása érdekében végzett szakirodalmi feltárások rámutattak, hogy relatíve kevés az óvodáskorúakra, az óvodai nevelésre fókuszáló hazai kutatás, hiányosak mind a gyermekek, mind az aktív és a leendő óvodapedagógusok IKT-használatáról szóló vizsgálatok. Ez a tény motivációt adott számos, az intézmény keretében megvalósult kutatáshoz.

Az óvodáskorú gyermekek interaktívkönyv-használatával kapcsolatos kutatások, konferenciák és publikációk

A SZTE JGYPK Tanító- és Óvóképző Intézetében (jelenleg Alkalmazott Pedagógiai Intézet) 2009-ben alakult meg a kutatókból, oktatókból és hallgatókból álló *MűOK*

(*Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport*), mely 2013–2018-ban több alkalommal folytatott az óvodáskorú gyermekek otthoni és intézményi (digitális) mesehallgatási szokásait felmérő kutatásokat.

2013–2014-ben a műhely az egyik első magyar nyelvű – a kutatási programmal kísért alkalmazások közt pedig a legelsőként számon tartott – interaktív könyv, *A kiskakas gyémánt félkrajcárja* adaptációt tesztelte. A 3–6 éves, mintegy 200 főnyi óvodás- és kisiskoláskorú alany számítógépen (az interakciókat és mozgásokat egerhasználattal előidézve) nézte és hallgatta meg a mesét. Az adatfelvevők a felhasználói folyamatról jegyzőkönyvet és videófelvevételeket készítettek. A kutatás célja az Arany László-i mese digitális feldolgozásának kisgyermek felhasználókra gyakorolt hatása, valamint a nyomtatott képeskönyv-variációk befogadási folyamata jellemzőinek összevetése volt. A méréseket a műhely a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem fejlesztőivel, a Kreatív Technológia Laborral együttműködésben végezte, az eredményeket a Torinói Egyetemen megrendezett, irodalom és média összefüggéseinek kérdéseit tematizáló IGEL-konferencián (Ruttkay és Varga, 2014), valamint az országos hatókörű szegedi App-nap című konferencia programsorozatában mutatta be.²

A nemzetközi tanulmányokban publikált empirikus kutatási eredményeket megerősítve, a MűOK mérési eredményei bizonyították, hogy „a felhasználók azokat az interakciós lehetőségeket találták meg, értékelték pozitívan és értelmezték a narratíva újrajátszásának”, amelyekben a kép, a hang és az interakcióval elindított mozgás vagy megerősítette a szöveg jelentését”, vagy betöltötte a szövegben szabadon hagyott jelentéspotenciálokat. A további kutatási eredményekről lásd a MOME TechLab kutatóinak tanulmányát (Ruttkay, Bényei és Sárközi, 2014).

2014–2015-ben a Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport egy közismert Aesopus-mese, *A tücsök és a hangya* képeskönyv-variációinak, valamint a nemzetközi piacon ismert TabTale és Clue Pop fejlesztette *The Ant and the Grasshopper*-alkalmazásoknak a felhasználói tapasztalatait mérte. A kutatás fontosabb témái a következők voltak: az előzetes szövegismeret és a felhasználói tapasztalat különbségei; prioritások az álló- és a mozgóképi elemek érzékelési folyamatában; a mesei adaptációk esztétikai hatása a 3–8 éves korú gyerekekre, a tanulásban akadályozott kisiskolásokra és a hármas ikrekre; az óvó- és szociálpedagógus, valamint a tanító szakos hallgatók mint az alkalmazások közvetítőinek tetszési indexe.

A fent említett szempontokon kívül a szegedi és dél-alföldi óvodákban, 100 fő 3–6 éves gyermekkel, két-három fős teamekben, két ütemben (először az élőszóval, majd az interaktív könyvvel közvetített mesélés alkalmával) felvett adatok a következő kutatási szempontok relevanciájának tesztelését is lehetővé tették: az alanyok motiváltsága és attitűdje jellemzői (viselkedés; a technikai segítségkérés oka; az érzelemkifejezés módjai; az interakció oka, ideje; megtekintési idő); a médiumok dekódolási folyamatának hierarchiái; az interaktivitás és az önreflexivitás összefüggései. A kutatások

2 *App-nap. Az interaktív mesekönyv-konferencia.*

eredményeit az adatfelvevők *A kicsi a Szorgos és a Lusta* (2015) című hallgatói konferencián mutatták be. A 12 előadás többek közt a következő kérdéseket tematizálta: az óvodáskorú gyermekek médiaismerete; a hármas ikrek emlékezeti rajzai a TabTale meséjéről; a képstruktúra és az érintések számának összefüggései, különös tekintettel a „touch”-ra; a gyermeki tapasztalás felülíródásának okairól az interaktív könyvek kapcsán.³ Az elméleti összegzést lásd: Varga Emőke: *A műértelmezéstől az esettanulmányig: A tücsök és a hangya. Empirikus kutatások* című írásában (Varga, 2020. 97–111. o.).

2016–2018-ban a MűOK-kutatások (esettanulmányok) célja az aktív-transzformatív részvételt feltételező fejlesztések, azaz olyan alkalmazások vizsgálata volt, amelyek korábban nyomtatásban már megjelent képeskönyveket adaptálnak multimediális környezetbe. A legnagyobb közép-kelet-európai startup céggel, a BOOKR Kidsszel folyamatos kapcsolatban zajló adatfelvételek tematikusan kapcsolódtak a magyar oktatásügy két legalapvetőbb, az olvasástechnika javításával és a szövegértés fejlesztésével összefüggő feladataihoz.

A kutatás során feltett kérdések és a háttérükben kimunkált szempontrendszerek egyrészt a műhely korábbi projektjeinek eredményeire épültek, másrészt a nemzetközi szakirodalom kurrens témáira reflektálva fogalmazódtak meg: milyen különbségek tapasztalhatók egy mesehangzó, nyomtatott és interaktív könyves közvetítése és befogadási folyamata között; mi készíti a mesenéző gyermeket interakcióra; hatást gyakorol-e az emlékezetre a médiumok kooperatív és konfrontatív viszonya; befolyásolja-e az alkalmazások zenei anyaga a jelentésképzést?

Az adatfelvételek, amelyeknek helyszínei Szeged város és a dél-alföldi régió óvodái és általános iskolái voltak, a BOOKR Kids munkatársaival történő folyamatos kapcsolattartáson alapultak, és mintegy kísérletképpen, különböző korosztályokban, heterogén óvodai, iskolai környezetben, különböző esztétikai nivót képviselő alkalmazások felhasználásával valósultak meg.

2017-ben az esettanulmányok eredményeit bemutató, *Ki látott, ki hallott?* című konferencián a fejlesztők, a kutatók, a műhely óvoda- és szociálpedagógus szakos hallgatói, valamint – alumni program keretében – a már korábban végzett hallgatóink közösen tartottak előadásokat a digitalizált, interaktív könyvbe transzponált, kortárs irodalmi és képzőművészeti (illusztrációs) alkotások hatásáról, kommunikációs jellemzőiről (például: *Tetűmese, Ki ette meg a málnát?, Mesélek a Zöld disznóról, Terka a világ körül*). Néhány tárgyalt téma: az interakcióra motiválás feltételei; akusztikai és képi közvetítés; az „elmélyült olvasás” kérdése; képeskönyv és interaktív könyv (Kovács, 2017; hvg.hu, 2017).

2018-ban a műhely tagjai a fentebb már említett, a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar által akkreditált *Olvasás- és szövegértés- fejlesztés a BOOKR Kids digitális könyvvel* pedagógus-továbbképzési tanfolyam tananyagául is szolgáló, az interaktív könyvek oktatási-nevelési folyamatban történő felhasználását Magyarországon először tematizáló kötetet mutattak be: *A könyvek életre kelnek: Bevezetés az interaktív könyv*

3 Vö. *Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport weboldala*

elméletébe és gyakorlatába a Bookr Kids alkalmazásaival. A harmadik fejezet hat tanulmányát a JGYPK óvoda- és szociálpedagógus szakos (tanulmányaikat még folytató, illetve már diplomát szerzett) hallgatói írták (*Boldog et al.*, 2018. 78–106. o.), akik közül többen közreműködtek a kötet kari bemutatóján is (*A könyvek életre kelnek*).

Óvodapedagógus hallgatók, óvodapedagógusok és szülők IKT-használatával kapcsolatos kutatások

A továbbiakban az óvodáskorú gyermekek, a mintaadó óvodapedagógusok és a szülők IKT-használatának (eszköz, tartalom, képernyőidő) vizsgálatára irányuló kutatásokat mutatjuk be. A 3–7 éves korú gyermekek nevelésének meghatározó szereplője a szülő, akinek meggyőződései nemcsak a gyermekek otthoni IKT-használatában alapvető tényezők, de hatással vannak az óvodai nevelésre is. A szülő lehet az óvodapedagógus támogató partnere, de gátolhatja is a munkáját. Ezért képezte több alkalommal is vizsgálataink tárgyát a szülők véleménye saját és gyermekük médiatevékenységéről, és arról, miként vélekednek annak gyermekekre gyakorolt hatásairól, a gyermekek és az óvodapedagógusok óvodai eszközhasználatáról.

Gál (2019) szegedi óvodapedagógus-képzés keretében végzett kismintás vizsgálata óvodapedagógus hallgatók szempontjából elemzi az IKT-eszközök óvodai használatát. A kutatás, amelyre a 2018/2019-es tanév őszi szemeszterében az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Óvodapedagógus-képző Tanszék 2. évfolyamos, óvodapedagógus szakos hallgatói körében került sor, kapcsolódik a „Médiapedagógia” című kurzushoz, melyet az óvodapedagógus szakos hallgatók a főiskolai képzés harmadik félévében teljesítenek. A mérés módszere a kérdőíves technika volt, amely egyaránt tartalmazott zárt és nyílt végű kérdéseket. A kérdőívet összesen 79 hallgató töltötte ki, akik közül 63 fő nappali, 16 fő levelező tagozatos hallgató volt. A válaszok azt mutatják, hogy a megkérdezett hallgatók 52%-a részben támogatja, részben nem támogatja a digitális eszközök óvodai használatát. A válaszadók 25%-a fontosnak, 17%-a kevésbé, 6%-a egyáltalán nem tartja fontosnak azt. Az „egyáltalán nem fontos” álláspontot képviselők válaszuk fő indokaként jelölték meg, hogy az óvodáskorú gyermekek így is sok időt töltenek otthon a különféle IKT-eszközökkel, ami több szempontból is hátráltathatja mind a testi, mind személyiségfejlődésüket (kevesebbet mozognak, nem fejlődik a fantáziájuk). Az eredmények alapján megállapítható, hogy az óvodapedagógus hallgatók részben azért tartják fontosnak az IKT-eszközök használatát, mert a kisgyermekek már ebbe a digitális világba születnek, így az óvodákban is elkerülhetetlen ezen eszközök használata. Másrészt a válaszaikban azt is hangsúlyozzák, hogy az óvoda funkciójának továbbra is a „felhőtlen gyermekkor” biztosításának kell lennie, és az óvodapedagógusoknak oktató-nevelő tevékenységük során a jól bevált, hagyományos módszereket kell előtérbe helyezniük. Kiemelt szerepet kell kapnia a hagyományos és a szabad játéknak, az élő szónak, a kommunikációnak (meseolvasás). Véleményük szerint a

digitális eszközök használata az óvodákban bizonyos mértékben szükséges, de nem kell feltétlenül kiemelt hangsúlyt kapniuk. A válaszadók álláspontja megegyezik abban, hogy a hagyományos médiumok mellett az óvodai nevelésben is egyre inkább előtérbe kerül a digitális média használata. Mindebből arra következtethetünk, hogy hallgatóink motiváltak, pozitív attitűdűek az óvodai tevékenységekre irányuló digitális eszközhasználatot illetően. A válaszok rámutatnak arra is, hogy milyen módon készíthetik fel a gyerekeket a tudatos médiahasználatra (Gál, 2019).

Hasonló kérdéskört tárgyal az a kutatás (Gál, 2016) is, mely egy konkrét óvoda bemutatásán keresztül szemlélteti a digitális eszközök lehetséges használatának gyakorlati megvalósulását. Az óvodapedagógusok elmondása alapján megállapítható, hogy az óvodákban is szükségszerű a digitális tevékenység és az informatikai műveltség megalapozása, mely egyben az oktató-nevelő munka megújítását is jelenti (Gál, 2016). A vizsgált óvoda példája is jól tükrözi azt, milyen sokoldalúan, hatékonyan lehet hasznosítani a digitális eszközöket a foglalkozásokon a különféle témák feldolgozásához. Az infokommunikációs technológia kiegészíti, támogatja az óvodapedagógusok érték közvetítő tevékenységét, izgalmasabbá, szemléletesebbé és a gyermekek számára vonzóbbá teszi az óvodai foglalkozásokat, s így maradandó élményt nyújtanak. Mindezek mellett azonban azt is szem előtt kell tartani, hogy a hagyományos, valós térben zajló játék a kisgyermekkor fontos, nélkülözhetetlen fejlesztőtevékenysége, ebből következően az óvodai nevelés leghatékonyabb eszköze. Ez azt jelenti, hogy az óvodában a digitális médiát kiegészítő eszközként célszerű használni, lehetőséget teremtve a minél sokoldalúbb tapasztalatszerzésre. Törekedni kell arra is, hogy az alkalmazott IKT gyermekközpontú, az adott korosztálynak megfelelő, biztonságos és hatékony legyen (Gál, 2016).

Hódi, Tóth, Németh, B. és Fáyiné 2018-as, az otthoni IKT-használat feltárását célzó, nagymintás kérdőíves vizsgálata (1881 válasz) arra mutat rá, hogy a vizsgált óvodáskorú gyermekek döntő többsége technológizált környezetben nő fel, és egy részük maga is rendelkezik IKT-eszközzel (Hódi, Tóth, Németh, B. és Fáyiné, 2019). Ebben a korosztályban még nem igazán jellemző a napi szintű médiatevékenység, a fogyasztott tartalmak azonban igen széles skálán mozognak. Az adatok – összhangban a Digitális Oktatási Stratégiával – felhívják a figyelmet arra, hogy fontos és szükséges a pedagógusok ismereteinek bővítése, IKT- kompetenciájuk fejlesztése. Továbbá a tartalomfogyasztásra vonatkozó, újonnan feltárt információk hozzájárulhatnak a pedagógiai tevékenységek, módszerek kibővítéséhez, megújításához. Érdekes információkkal szolgálnak a szülők azon válaszai, amelyek leképezik az évek óta tartó vitát az eszközök vélt vagy valós, jótékony vagy káros hatásáról, hiszen a vizsgált gyermekek egy része egyáltalán nem használ IKT-eszközt, annak ellenére, hogy ezekből minden háztartásban legalább egy darab található. Az emögött meghúzódó okok, érvek feltárása azért is fontos feladat, mivel az eredmények is azt jelzik, hogy a szülő fontos csatorna lehet a gyermekek IKT-kompetenciáinak alakításában. A gyermek IKT-kompetenciájának alakulása szempontjából különösen óvodáskorban kardinális kérdés a család IKT-hoz való hozzáállása, véleménye annak pozitív és negatív hatásairól (Kalas, 2010). A szülők

hite, percepciója meghatározó tényező a gyermek otthoni médiatevékenységében, és közvetetten befolyásolja az óvoda IKT-hoz kötött pedagógiai programjainak működését, hatékonyságát. A szülők hajlamosak alábecsülni a kockázatokat, pozitív hatásként értelmezik például a képességek fejlesztését, a tudás, az információ megszerzésében játszott szerepét. Az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy az óvodapedagógusok és a szülők folyamatos párbeszéde, a legújabb tudományos eredményekről való eszmecsere fontos részét képezheti a fogadóóráknak, szülői esteknek, támogatva ezzel egymás céljainak és működésének megértését.

A jelenség jobb megértése érdekében *Németh, B., Hódi, Juhász, Sári és Tóth* (2021) több mint 1 500 szülő az IKT óvodáskorban való használatának pozitív (teljes minta 37,97%-a, 1 507 fő) és negatív (a teljes minta 38,93%-a, 1 545 fő) hatásairól írásban megfogalmazott véleményét elemezte. Ezek alapján a válaszadók jónak találják a mesék, mondókák elérhetőségét, a dal- és zenehallgatást, valamint játékokat fejlesztő (például figyelmet, nyelvtudást, türelmet, memóriát) hatását. Szintén gyakori vélemény az infokommunikációs technológiával való korai, játékos ismerkedés, az iskolai tanulásra való felkészülés („Az iskolában hasznos lesz.”). Sokan tekintik előnynek az információkeresés lehetőségét, a tanulást, a szókinccs gyarapodását, a másképpen nem elérhető ismeretekhez való hozzáférést („Kitágul a világ.”). De vannak olyan szülők is, akik nem tudnak jótékony hatásról (43 fő; 2,9 %), illetve kijelentik, hogy nincs ilyen (183 fő; 12,1 %), 51 szülő (3,4 %) pedig elutasító („Még nincs rá szüksége.”). A médiatevékenység nem kívánt következményének legtöbbször a függőséget nevezték meg (685 fő; 44,4 %), továbbá jellemző a különféle zavarok említése, például alvás-, látászavar, testtartási problémák, agresszió, bezárkózás (335 fő, 21,7 %). A harmadik leggyakoribb vélemény (195 fő, 12,6 %), hogy az IKT csökkenti a hagyományos elfoglaltságokkal, például a mozgással, a kortársakkal való közös játékkal töltött időt. Aggodalommal tölti el a szülőket, hogy a virtuális világ eltávolítja a gyermekeket a valóságtól, és ezért nem szereznek valós tapasztalatokat, nem élnek át igazi örömet. Mind az előnyök, mind a kockázatok között jelen van, hogy elengedhetetlen a szülő, illetve az óvodában a pedagógus infokommunikációs technológiát közvetítő, annak használatát kontrolláló viselkedése. A megkérdezett szülők véleménye a nemzetközi vizsgálatokhoz hasonló képet mutat. Eszerint a válaszadók bár alapvetően pozitívnak ítélik az IKT hatásait, de nem igazán tudják azonosítani azokat, s inkább a nem kívánt következményeket fogalmazzák meg. A megnevezett kockázatok – más kutatásokhoz hasonlóan – viszonylag jól behatárolható kategóriákba sorolhatók. Az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy az óvodapedagógusok és a szülők folyamatos párbeszéde, a legújabb tudományos eredményekről való eszmecsere fontos részét képezheti a fogadóóráknak, szülői esteknek, támogatva ezzel egymás céljainak és működésének megértését. A szülők azon túl, hogy nézeteik alapvetően meghatározzák gyermekük otthoni IKT-használatát, elsődleges mintaadók, egyben hasznos információforrások is. Ők azok, akik közvetlenül tapasztalhatják a hatásokat (*Németh, B., Juhász, Hódi és Tóth, 2019; Németh, B., Hódi, Juhász, Sári és Tóth, 2021*).

A kutatásnak további célja volt a szülők vélekedéseinek feltárása az óvodapedagógusok és a gyermekek csoportszobai IKT-használatáról, valamint az intézményi IKT-alkalmazás gyakorlatának óvodaválasztást befolyásoló szerepéről, illetve a gyermekek digitális eszközökkel való fejlesztésének és a fejlődés nyomon követésének támogattságáról (Tóth, Hódi és Németh, B., 2022). Az álláspontok megoszlanak. A véleményüket kifejtők több mint fele elutasító, nagyobb arányban ellenzi a gyermekek csoportszobai IKT-használatát, és elfogadóbb az óvodapedagógusokét illetően. Vannak, akik mind a pedagógusok, mind a gyerekek esetében korlátozottan, bizonyos feltételekkel fogadják el azt, jellemzően a médiatevékenység paraméterei mentén (tartalom, képernyőidő, módszerek, például mértékkel, hagyományos módszerekkel együtt) fogalmazzák meg. A feldolgozott válaszokban fellelhető a „kapuőr” attitűd: a megkérdezettek egy része maga akarja felügyelni és/vagy irányítani gyermeke kezdeti lépéseit a média világában. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy az intézményi IKT-használat óvodaválasztásban betöltött szerepe marginális. Elenyésző azoknak a szülőknek a száma, akik az IKT-kínálat, a digitális média foglalkozásokon való jelenléte és használata alapján döntenek arról, hogy melyik intézménybe íratják gyermekeiket. A szülők markáns része (44,7%) elfogadja az IKT-t mint a gyermekek fejlődésének nyomon követését szolgáló eszközt, hasonló arányú (43,7%) a gyermekek technológiával támogatott képességfejlesztésének elfogadása (Tóth, Hódi és Németh, B., 2022).

A gyermekek oldaláról világit rá az IKT óvodáskorú gyermekek otthoni környezetében való jelenlétére, szerepére az a hazai vizsgálat (Bálint, Hódi és Tóth, 2020), amelynek célja a gyermekek attitűdjeit, viselkedését magyarázó elvek feltárása, illetve az ezek forrásairól való tájékozódás volt. A kutatásban 14 nagycsoportos gyermek ($M_{\text{életkor}}=6,07$ év, fiúk: 69%) gondolkodását figyelték meg. A választás azért erre a korcsoportra esett, mert a többség már aktív, esetenként önálló IKT-használó (Hódi, Tóth, Németh, B. és Fáyiné, 2019). Az adatfelvétel félig strukturált, az óvodai foglalkozások szerkezetéhez illeszkedő bevezető, motivációs részből, fő és befejező, lezáró, levezető kérdésekből álló interjúval történt. Az eredmények azt mutatják, hogy a digitális eszközök a gyermekek bevallása alapján is szerves részét képezik mindennapjaiknak. A válaszokból is kiderült, hogy bár az IKT a gyermekek életében jellemzően szórakoztató, élményszerző, fejlesztőjáték-funkciót tölt be, a gyermekek nem játékként értelmezik azt, az egy önálló kategóriát alkot. Ugyanakkor az infokommunikációs technológia játékként percipiálva jelent meg, amikor az volt a kérdés, hogy kedvenc játékkal vagy valamely eszközzel játszanak szívesebben. Ellenben, mikor az IKT alternatívája valós személy (például barát, testvér) volt, a gyermekek inkább választották a személyközi kapcsolatokat. „A gyermekek számára a mese hallgatása és a nézése egyaránt fontos, ugyanakkor megjelent a válaszok között a képi megjelenítéssel való támogatás igénye, s ezáltal a mesénézés preferálása” (Bálint, Hódi és Tóth, 2020. 324. o.).

A bemutatott kutatások eredményei alapján megállapítható, hogy a különböző országokban élő kisgyermekes szülők hasonlóan gondolkodnak az IKT-tevékenység hatásairól (Németh, B., Hódi, Juhász, Sárkány és Tóth, 2021). Valamilyen formában

felügyelik gyermekük IKT-használatát, igyekeznek azt irányítani, adott keretek között tartani. A válaszadók percepcióiban a digitális eszközök jelenléte, az IKT használata a gyermekeikre nézve kívánt és nem kívánt következményekkel jár. A szülők a hazai vizsgálatokban is az IKT-használat – jobbra a már más kutatásokból ismert (*Bakó és Ráb, 2009; Donoso és Ribbens, 2014*) – pozitívumait és negatívumait fogalmazták meg (tanulás, függőség, túlpörgés stb.). A válaszok tartalomelemzése arra utal, amit *Seo és Lee (2017)* is megfogalmazott, hogy a szülők inkább a technológia veszélyeivel, mint annak előnyeivel vannak tisztában. A lehetséges veszélyekről komplexebb, gyakran több rizikófaktort tartalmazó véleményeket fogalmaztak meg. De erre utal az is, hogy jóval többen vannak, akik azt nyilatkozták, hogy nem ismernek pozitív hatást. A szokásosan megnevezett következmények (például mondókák, nyelvek tanulása, addikció, szemkárosodás stb.) mellett olyan újabb információk is felszínre kerültek, mint a realitásfunkciók zavara, melyet más szülők körében végzett kutatások nem említenek.

A kutatás másik jelentős hozama, hogy tovább finomította az ismereteket a szülők „kapuőr” viselkedését meghatározó attitűdjéről. Hiszen vannak szülők, akik szükségtelennek tartják, elutasítják, sőt egyesek – amennyire lehet – igyekeznek kizárni az eszközhasználatot gyermekük életéből. Arról azonban nem szólnak közlések, hogy fennáll a környezet, a „technologizált világ” okozta „kényszer” miatti elfogadás is. A megfogalmazott véleményekből kitűnik, a szülők egy része felismerte, hogy az IKT hatása önmagában nem, csak a használat paramétereinek (eszköz, tartalom, képernyőidő) függvényében értelmezhető. Érzik, hogy a szülő az, aki ebben meghatározó, ő az, aki kontrollálhatja gyermeke médiafogyasztását. Ő a „kapuőr”, aki szűri az eszközhasználat tartalmát és megszabja annak kereteit, helyét, időpontját és időtartamát. A szülőknek azonban jellemzően nincsenek gyermekük nevelését célzó cselekvési stratégiái, és döntéseik leggyakrabban intuitívak, inkább érzelmiek, mint racionálisak. A hazai és nemzetközi kutatások egyaránt arra a következtetésre jutottak, hogy a szülők általában igényelnék a gyermekük optimális IKT-használatát támogató útmutatásokat, *Marsh és munkatársai (2015)* leírják, hogy örömmel fogadnának tanácsokat a mediáláshoz (*Németh, B., Hódi, Juhász, Sárík és Tóth, 2021*).

A SZTE JGYPK API hallgatói előszeretettel jelölik meg szakdolgozatuk kutatási problémájaként az IKT különböző területeit. Vannak, akik az IKT intézményi aspektusát veszik górcső alá, és a strukturált megfigyelés módszerével vizsgálják az óvodapedagógusok csoportszobai IKT-használatát (*Zombori, 2020*), mások adatokat gyűjtenek az óvodapedagógusok és az óvodáskorú gyermekek digitális eszközhasználatáról a mindennapokban (*Szarvas, 2021*), vagy éppen az óvodapedagógusok az IKT és a játék kapcsolatáról alkotott véleményének és ismereteinek feltárását célozzák meg (*Tőkés, 2021*). Akadnak olyanok, akik az óvodáskorú gyermekek otthoni digitális környezetre jellemző viselkedésének vizsgálatát tűzték ki célul (*Nagy-György, 2021*). Kurrens témaként megjelent a pandémia IKT-használatban megmutatózó hatása, illetve a pandémia alatti óvodai nevelés (*Varga, 2022*). A digitális interaktívkönyv-használattal összefüggő, a digitális pedagógiai ismeretek elmélyítését célul kitűző jelentős számú szakdolgozat

közül lásd például *Molnár Szimonetta* (2016), *Szűts Boglárka* (2020), *Balázs Szabina* (2022) diplomamunkáját.

Összegzés

A ma óvodásai a digitális médiával behálózott világba születtek, a technológiával élnek és nőnek fel (*Brito és Dias*, 2016). Az IKT jelen van és egyre nagyobb teret nyer a köznevelésben, integrálódott mind a tudásformálásba, mind a rendszerszintű pedagógiai mérésekbe (*Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth*, 2019). Ez azt jelenti, hogy egyre fiatalabb korosztályban szükséges az optimális digitális műveltség elsajátítása. A hétköznapokat átalakító folyamatos technológiai evolúció, az oktatáspolitikai lépések következményeként elkerülhetetlennek tűnik a számítógépek és a különböző IKT-eszközök kisgyermekkor, valamint óvodai használata. Hazánkban a 2000-es évektől jelentek meg időszakos, az óvodák IKT-val – hardverrel és programokkal egyaránt – való felszerelésére vonatkozó kezdeményezések (*Fáyné, Hódi és Kiss*, 2016). Rámutatnak arra is, hogy az IKT óvodai tevékenységek során történő használata számos előnnyel jár, azonban megfontolandó kérdések és továbbgondolásra érdemes aspektusok is felmerültek. Magyarországon komoly hiány fedezhető fel mind az infrastruktúra, mind a humán erőforrás tekintetében a technológiát alkalmazni tudó pedagógusokban. Ennek a problémának a megoldására nyújthat célszerű megoldást az IKT óvodai integrációjára vonatkozó célkitűzések több szinten történő – akár párhuzamos – megvalósítása. A cél a megfelelő mennyiségű és minőségű eszköz (hardver, szoftver) biztosítása mellett az óvodapedagógusok számára elérhető, az IKT-kompetenciájukat fejlesztő, az IKT-alkalmazást támogató módszertani repertoárjukat bővítő továbbképzések szervezése. Az ez irányú törekvés tetten érhető a szegedi óvóképzésben. A képzés keretein belül IKT-val foglalkozó módszertani órákon ösztönzik a hallgatókat arra, hogy IKT-eszközökkel színesítsék csoportfoglalkozásaikat, így elsajátíthatják az ahhoz kapcsolódó elméleti ismereteket, valamint gyakorlati tapasztalatokat is szerezhhetnek. A kezdeményezés nem csupán az infokommunikációs technológiát használó oktatásra irányul, hanem az egyre színesedő lehetőségeket hivatott a leendő pedagógusok elé tárni (*Fáyné, Hódi és Kiss*, 2016), hiszen az IKT eszközként szolgálja a pedagógiai folyamatot és tervezést, nem pedig helyettesíti azt (illetve önmagában nem garancia a sikerre) (*Prievara, Lénárd és Katona*, 2020).

Irodalom

- A Kicsi, a Szorgos és a Lusta. Előadássorozat. *Művészzel az Oktatásért Kutatócsoport weboldala*. http://muok.ucoz.hu/index/a_kicsi_a_szorgos_es_a_lusta/0-42 (2022.07.11.)
- A könyvek életre kelnek. Kötetbemutató. *Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar weboldala*. <http://www.jgypk.u-szeged.hu/hirek/szte-jgypk-2018-december/konyvek-eletre-kelnek> (2022.07.11.)
- App-nap: Az interaktív mesekönyv*. Konferencia. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Művészzel az Oktatásért Kutatócsoport – Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Kreatív Technológia Labor. Szeged, 2014. április 15. <http://gyermekirodalom.hu/?p=7399> (2022.07.11.)
- Bakó Mária és Ráb Tímea (2009): Számítógép-használat óvodáskorban. *Iskolakultúra*, **19**. 11. sz. 89–101.
- Balázs Szabina (2022): *Az interaktív mesekönyvek*. Szakdolgozat. Kézirat. SZTE JGYPK API Óvodapedagógus-képző Tanszék, Szeged.
- Bálint Valentina, Hódi Ágnes és Tóth Edit (2020): *Óvodáskorú gyermekek otthoni IKT használati szokásai, attitűdjei, preferenciái*. Előadás: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Debrecen, 2020. november 5–7.
- Boldog Anna, Daróczy Gabriella, Horváth, Dorka, Horváth, Dorottya, Richter Gergely és Varga Emőke (2018): *A könyvek életre kelnek. Bevezetés az interaktív könyv elméletébe és gyakorlataiba a BOOKR Kids alkalmazásaival*. Móra-BOOKR Kids Kft., Budapest.
- Brito, Rita és Dias, Patricia (2016): The tablet is my BFF: Practices and perceptions of children under 8 years old and their families. In: Pereira, Íris, Ramos Altina és Marsh, Jackie (szerk.): *The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) /Research Centre on Education Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga. 35–42.
- Brito, Rita és Ramos, Altina (2016): Online practices of children under 6: a grounded theory study. In: Pereira, Íris, Ramos, Altina és Marsh, Jackie (szerk.): *The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) /Research Centre on Education Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braha. 43–50.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2019): Educational achievement in social and international contexts. In: Tóth István György (szerk.): *Hungarian Social Report 2019*. Társi Társadalomkutatási Intézet Zrt., Budapest. 217–236.
- Daróczy Gabriella, Ruttkay Zsófia és Varga Emőke (2014): *Az interaktív mesekönyv a kisgyermekkorú képességfejlesztésben*. Digitális tananyag. 2014. TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0004. Kézirat. SZTE JGYPK Tanító- és Óvóképző Intézet, Szeged.
- Donoso, Verónica és Ribbens, Wannes (2014): *Young children (0–8) and digital technology. A qualitative exploratory study - National report – Belgium*. ICRI/CIR, KU, Leuven.
- Fáyáné Dombi Alice, Hódi Ágnes és Kiss Renáta (2016): IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, **116**. 1. sz. 91–117.

- Gál Anikó (2016): A digitális technológia megjelenése az óvodai nevelésben. In: Dombi Alice és Dombi Mária (szerk.): *Érték és nevelés. Tanulmányok az SZTE JGYPK-n folyó óvodapedagógus képzés tizedik évfordulójára*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 255–265.
- 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: Értekezések, tudományos dolgozatok* (27.). Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja. 159–169.
- Hódi Ágnes, Tóth Edit, Németh, B. Mária, és Fáyiné Dombi Alice (2019): Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 7. 2. sz. 22–41.
- (HVG.hu) (2017): Nem akárcik mondják: ezt a magyar mesekönyv-alkalmazást minden kisgyereknek érdemes megmutatni. *Heti Világgazdaság*. http://hvg.hu/tudomany/20170908_bookr_kids_mesekonyv_mese_alkalmazas_kutatas_szte (2022.07.11.)
- Kalaš, Ivan (2010): *Recognizing the potential of ICT in early childhood education*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Moscow. <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214673.pdf> (2021.12.13.)
- Ki látott, ki hallott? Előadássorozat a Móra Kiadó - BOOKR KIDS elektronikus könyveinek empirikus kutatásairól*. Konferencia. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító- és Óvóképző Intézet Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport. Szeged, 2017. május 9.
- Kiss Renáta (2016): Innovatív óvodapedagógus-képzés a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító- és Óvóképző Intézetében. In: Dombi Alice és Dombi Mária (szerk.): *Tanulmányok az SZTE JGYPK-n folyó óvodapedagógus-képzés tizedik évfordulójára*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 265–272.
- Kovács György és Bakosi Éva (2009): *Óvodapedagógia I.*, Debrecen. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/268618/FILE_UP_0_Ovodapedagogia.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2022.03.01.)
- Kovács Nikolett Jennifer (2017): BOOKR KIDS interaktív könyves alkalmazása. *Hökkenő. A szegedi hallgatók lapja*. Letöltés: <http://www.hokkento.hu/?pageid=1&cikk=3074> (2022.07.11.)
- Kucirkova, Natalia (2011): Digitalised early years – Where next? *New Voices*, 24. 12. sz. 938–940.
- Molnár Szimonetta (2016): *Az interaktív könyvek hatása az óvodás gyermekekre*. Szakdolgozat. Kézirat. SZTE JGYPK Tanító- és Óvóképző Intézet, Szeged.
- Nagy-György Adrienn (2021). Óvodáskorú gyermekek viselkedésének vizsgálata digitális otthoni környezetben: egy szülői megfigyelés eredményei. *Módszertani Közlemények*, 61. 2. sz. 140–152.
- Németh, B. Mária, Hódi Ágnes, Juhász Fruzsina, Sárkány Anett és Tóth Edit (2021): Szülők véleménye az óvodáskorú gyermekek IKT-eszköz használatának negatív és pozitív hatásairól. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9. 1. sz. 8–38.
- Németh, B. Mária, Juhász Fruzsina, Hódi Ágnes és Tóth Edit (2019): IKT-eszközök használata óvodás korban – egy szülői kérdőív nyílt végű tételének kódolása EKOD-makrócsomaggal. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7. 2–3. sz. 170–186.

- Önértékelési Kézikönyv (2022). Oktatási Hivatal weboldala. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/psze/Onertekelesi_kezikonyv_2022.pdf (2022.02.14.)
- Plowman, Lydia és McPake, Johanna (2013): Seven myths about young children and technology. *Childhood Education*, **89**. 1 sz. 27–33.
- Prievara Tibor, Lénárd András és Katona Nóra (2020): *Digitális pedagógia a közoktatásban*. Eszterházy Károly Egyetem, Eger. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/digitalis-pedagogia-a-kozoktatásban.pdf> (2022.04.29.)
- Pusztai Virág (szerk.): *Ki látott, ki hallott?* Heti Közélet műsora. Tudomány rovat. 2017.05.24. TiszapArt Televízió, Szeged. <https://hetikozelet.wordpress.com/2017/05/24/ki-latott-ki-hallott/> (2022.07.11.)
- Ruttkay Zsófia és Varga Emőke (2014): *Illustration, interaction and text in interactive books for early readers*. IGEL: International Society for the Empirical Study of Literature and Media. L'Università di Torino. Torino, 2014. július 21–25.
- Ruttkay Zsófia, Bényei Judit és Sárközi Zsolt (2014): Evaluation of Interactive Children Book Design: The Case Study of “Little Rooster.” In: *Advances in Intelligent Systems and Computing*, **292**. *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning*. Editors: Tania Di Mascio, Rosella Gennari, Pierpaolo Vitorini, Rosa Vicari, Fernando de la Prieta. Springer. Heidelberg–New York–Dordrecht–London. 109–117.
- Seo, Hogeun és Lee, Claire Sinhea (2017): Emotion Matters: What Happens Between Young Children and Parents in a Touchscreen World. *International Journal of Communication*, **11**. 561–580.
- Szarvas Tibor (2021): *Óvodapedagógusok és az óvodáskorúak digitális eszközhasználatát a mindennapokban: Mennyiség vagy minőség? Szakdolgozat*. Kézirat. SZTE JGYPK API Óvodapedagógus-képző Tanszék, Szeged.
- Szűts Boglárka Aletta (2020): *Meseolvasási szokások a 3–6 éves korú gyermekek családjában és az interaktív mese megjelenése. Szakdolgozat*. Kézirat. SZTE JGYPK API Óvodapedagógus-képző Tanszék, Szeged.
- Tóth Edit, Hódi Ágnes és Németh, B. Mária (2022): IKT az óvodában 2.0: óvodaválasztás, csoportszobai eszközhasználat, értékelés, fejlesztés. *Neveléstudomány*. (megjelenés alatt)
- Tőkés Ibolya (2020): *IKT és a játék az óvodában: óvodapedagógusok véleménye és ismereteik. Szakdolgozat*. Kézirat. SZTE JGYPK API Óvodapedagógus-képző Tanszék, Szeged.
- Varga Emőke (2020): *Az interaktív könyv: Teóriák és példák*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Varga Klaudia (2022): *Óvodai nevelés a pandémia alatt. Szakdolgozat*. Kézirat. SZTE JGYPK API Óvodapedagógus-képző Tanszék, Szeged.
- Zombori Petra (2020): *Az óvodapedagógusok csoportszobai IKT használatának vizsgálata. Szakdolgozat*. Kézirat. SZTE JGYPK API Óvodapedagógus-képző Tanszék, Szeged.
- Zombori Petra és Hódi Ágnes (2020): *Infokommunikációs technológiák használata az óvodai csoportszobai tevékenységek során*. Előadás: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Debrecen, 2020. november 5–7.

Az énekes népi játékok jelentősége az óvodai nevelésben

Haramza Klára

szmeskone.haramza.klara@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Különös hangsúlyt érdemes fektetnünk saját népi hagyományaink gyakorlatban tartására, hiszen az alternatív módszerek között sem találhatunk ennél kipróbáltabb, ugyanakkor a most felnövekvő generáció számára is innovatív és személyes érintődést kiváltó fejlesztési rendszert. Ezeket a játékokat korábban a gyermekek alakították, a szabályokat az alkalom és a szükség szülte, így a hagyományba ágyazódva, de folyamatos megújulási lehetőséggel álltak a gyermekek rendelkezésére.

Tehát a népi játékok az emberi viselkedés olyan mély értelmű megnyilatkozásai, amelyekben az utódok nevelésének ösztönszerű törvényszerűségeit vélhetjük felfedezni. Mire van szüksége a gyermeknek? Milyen módszerrel fejleszthető leginkább? Melyek azok a momentumok, amelyek mentén az érzelmi, értelmi és testi fejlődés leginkább elősegíthető? Ezek az örök érvényű kérdések, melyekre számos megközelítésben keressük a választ, gondolkodásunkban a népi énekes játékok tükrében kerülnek fókuszba.

Kulcsszavak: népi játékok, hagyomány, játékdalok, énekes játékok



A játék fogalmáról

A játék és az éneklés azok közé az ősi műfajok közé sorolható, melyeket emberemlékezet óta művelünk, a kor, a kultúra és az identitás ugyan meghatározza a módot, de a létjogosultsága sosem kérdőjeleződött meg. A népi játék erre a két, ősi szükségletre épít, az emberből ösztönszerűen szakad fel és természetesen rendszereződik, függetlenül a pedagógiai megfontolástól. Ezeknek a játékoknak a szerveződését sokkal inkább a szükség és az ötlet motiválta, s erre épült később módszertan, nem pedig fordítva.

A játék kifejezéshez kapcsolódóan mindannyiunkban megjelenik – inkább érzelmi, mint körülhatárolt, értelmi szinten – a jelentéstartalom. Amikor azonban meg kellene fogalmaznunk, hogy mit is jelent pontosan a játék, már nehézségekbe ütközünk.

A játék: „az ember és az állatok tevékenységi formája, melyet a munkától és a tanulástól eltérően minden külső céltől függetlenül, magáért a tevékenységéért folytatnak, és melyet örömmérs kísér” (Nagy, 1977. 42. o.).

Vagy ahogy Detre Pál írja: „a játék olyan tevékenység, melynek közvetlen célja a versenyben a győzelem elérése, illetve valóságos vagy elképzelt cselekmények minél

tökéletesebb ábrázolása, meglevenítése. Olyan szabad és anyagi érdekhez nem kapcsolódó tevékenység, mely előre, pontosan megállapított és minden résztvevőre egyformán kötelező szabályok szerint, külön erre a célra szolgáló helyen (játéktér) és időben zajlik le. A játékot mindig különböző érzelmi megnyilvánulások kísérik, melyek további tevékenységre ösztönző tényezőként hatnak” (Detre, 1980. 23. o.).

Lázár Katalin a munka mint „gyakorlati kötelesség” és a rítus mint „morális kötelesség” mellé – vagy inkább ezekkel szembe – sorakoztatja a játékot mint „minden külső kényszerítő körülményt nélkülöző szabad cselekvést” (Niedermüller, 1990. 537. o.). A munka, mely az életszükséglet megteremtéséhez elengedhetetlen, és a rítus, mely az adott közösség sajátos szabályrendszerét hordozta magában, meghatározta a mindennapokat (Lázár, 2005. 19. o.). A játék azonban látszólag nem létszükséglet, hanem valami plusz, mellyel a gyermekek egymást és önmagukat szórakoztatják. A látszat mögött fellelhető a kulturális kincs átörökítése, a személyiség fejlesztése, a nemzeti öntudat kialakulásának első lépései, a háttérben a társadalmi szerveződés alapvető pillérei húzódnak meg. „Aligha képzelhető el olyan emberi közösség, társadalom, amelynek mindennapi életében ne lett volna igen fontos szerepe a játéknak. A játék fontossága azonban nem mindig tükröződött a különböző társadalomtudományi kutatásokban. A játék mint természetes, 'hétköznapi' cselekvésforma egyrészt kevésbé szembetűnő és kevésbé látványos kulturális jelenség. Másrészt pedig a játék fogalma a gyermekjáték fogalmával azonosult – ha nem is minden esetben, de mégis jellemző gyakorisággal –, ez szintén csökkentette az iránta megnyilvánuló érdeklődést” (Niedermüller, 1990. 531. o.).

Tehát a játék korántsem a kultúra periférikus szegmense (Keszeg, 2011. 229. o.). Johan Huizinga¹ a kultúra megértését feltételezi a játékon, a játék kutatásán keresztül. Az adott kultúra játékeinak megértésében a társadalmi szerveződés felfejtésének lehetséges módját látja. Könyvében különböző témakörökkel hozza összefüggésbe a játékot, így a joggal, a háborúval, a művészettel, a tudománnyal és a költészettel (Keszeg, 2011. 229. o.).

A teljesség igénye nélkül, a fentebb említett definíciókból is következtethetünk arra, hogy a játéknak igen nagy szerepe van mind a személy, mind a közösség életében, s ez nem csupán a gyermekkorra korlátozódik. Óvatosan kell kezelnünk a behatárolást, mert nem létezik támadhatatlan, teljességgel találónak mondható definíció, amely maradéktalanul fedné le ezt a szerteágazó műfajt. Szólnunk érdemes arról is, hogy a játék új teret, szabályrendszert, új viszonyokat teremt, melyekben az emberi viszonyrendszerek és a környezet átrendeződik (Keszeg, 2011). Nyilvánvalóan nem célunk felsorakoztatni – a határterületektől az egyértelműnek tekinthetőig – a játékok ezerféle kategóriáját. A továbbiakban elsősorban a népi játékok, ezen belül is a népi énekes játékok kerülnek fókuszba.

1 A holland történész (1872–1945) kultúraelméletének fő tézise szerint a kultúra legmeghatározóbb eredete a játék, „ezért a kultúrák megértéséhez vezető legmegfelelőbb módszer az adott kultúra egyes szektorainak játékanalízise.” Homo ludens című munkájában fejti ki a kultúra és a játék kapcsolatának jelentőségét (Koltai, 2009).

A játékok kutatástörténete

A legelső képi emlék, amely számunkra ismeretes, Pieter Brueghel flamand festő *Gyermekjátékok* című munkája, 1560-ból. A kép azért bír különös jelentőséggel, mert több mint nyolcvan játékot mutat be, melyet fiatal felnőttek és gyermekek végeznek, a játékok nagy része pedig számunkra is ismerős, hiszen ma is játszunk őket. Beazonosítható például a bújócska, a bigézés, a csigázás, a „golya viszi a fiát”, a fogócskák, az ugró játékok és számos, ma is aktuális játékforma.

A felfedezhető játékok aktualitása két szempontból jelentős: egyrészt kijelenthetjük, hogy a megnevezett népi játékokat több mint négyszáz éve őrzi a hagyomány, és a mai gyakorlatban is tovább él. Másrészt a flamand festő a játékok ábrázolását – a mozgásformát tekintve – akár egy középkori magyar faluról is mintázhatta volna, hiszen saját néphagyományunkból ismeretes játékokról van szó. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy a különböző kultúrák népi játécai között nincs különbség, csupán arra a tényre világít rá, hogy a játékok karakterükben hasonlóak.

A magyar gyermekjátékok kutatása több szakaszra bontható. Első fellelhető emlék Baranyai Decsi János *Adagiorum* című munkája 1598-ból.² Számos leírás és említés található például Bornemissza Péter *Ördögi kísértetek* (1578), Szenczi Molnár Albert *Dictionarium* (1604), Comenius *Orbis Pictus* (1685), Apor Péter *Metamorphosis Transsylvaniae* (1736) műveiben (Niedermüller, 1990).³

A magyar népi játékok tervszerű kutatása a 19. században jut jelentős szerephez. A nemzeti öntudat erősödésével párhuzamosan a magyar népi kultúra feltérképezése határozott eszköznek bizonyult az akkori korszellem megerősítéséhez. A játékokat sokszor dallam nélkül, csupán szöveggel jegyezték le. Számos folyóirat közölt játékszövegeket,⁴ és egyre több gyermekjáték-gyűjtemény, népköltés-gyűjtemény született, melyek a későbbi kutatások szempontjából pótolhatatlan jelentőséggel bírnak, hiszen az addig ismert játékokat összegzik.⁵

A világháborúk idején a kutatás visszaesett, de a második világháború után ismét előtérbe került a nemzeti kultúrkinccs feltérképezése. Számos olyan tanulmány és könyv jelent meg, mely a népi játékokat már pedagógiai szempontból kínálja használatra, a hagyományos játékokat alkalmazással együtt taglalja (Lázár, 2005. 26. o.).

2 A latin, magyar és ógörög nyelven írott mű szólásokat, közmondásokat, rövid játékleírásokat tartalmaz (Baranyai Decsi, 1598).

3 A magyar művelődéstörténetet vizsgálva számos olyan művet találhatunk az említetteken kívül, melyek magyar népi játékok leírását tartalmazzák.

4 Hasznos Mulattató, Regélő, Mulattató, Honművész, Athenaeum, Tudományos Gyűjtemény, Magyar Nyelvőr, vö.: Lázár, 2005. 26. o.

5 Erdélyi János 1846–1848-ban; Kriza János 1863-ban; Kálmány Lajos 1877–1878-ban, 1881–1891-ben; Török Károly 1872-ben gyűjtött, illetve közreadott munkái stb.

A 20. század végén, valamint napjainkban több olyan kísérlet indul, melyben a népi gyermekjátékokat pedagógiai szempontból hasznosítják. Ehhez megfelelő segítséget nyújthat a Magyar Tudományos Akadémia – Zenetudományi Intézetében fellelhető, eredeti gyűjtésű adatbázis, valamint a Néprajzi Múzeum Etnológiai Adattára is jelentős anyaggal rendelkezik.

A magyar énekes népi játékok fajtái

A játéktípusba sorolás az átláthatóság okán valósult meg, mivel a felhasználható repertoár igen széles, az MTA Zenetudományi Intézetének Archívumában mintegy tizenöt-ezer játékleírás szerepel (Lázár, 1990). Ahhoz, hogy a leghatékonyabb módon használhassuk ezt a kulturális örökségnek minősülő, hatalmas anyagot, létre kellett hozni azt az általánosan elfogadott típusrendet, mely a játék magjának fölfejtése nyomán valósult meg. A játékokhoz kötődő dal vagy mozgásforma területenként mutathat eltéréseket, de lényegében és céljában kategóriánként megegyezik. A típusok öt nagyobb kategóriába sorolhatók:

Eszközös játékok

1. Tárgykészítő játékok.
2. Eszközös ügyességi játékok.
3. Sport jellegű népi játékok.

Mozgásos játékok

1. Ölbeli gyermek játékaik.
2. Ügyességi és erőjátékok.
3. Fogócskák.
4. Vonulás.

Párválasztó játékok

1. Párválasztó körjátékok.
2. Leánykérő játékok.
3. Párválasztó társasjátékok.

Szellemi játékok

1. Szellemi ügyességi játékok.
2. Beugratások.
3. Kitalálós játékok.
4. Tiltó játékok.
5. Rejtő-kereső játékok.

Mondókák

1. Természetmondókák.
2. Növénymondókák.
3. Állatmondókák.
4. Egyéb hangutánzó mondókák.
5. Bölcsődalok.
6. Csúfolók.
7. Egyéb mondókák.

Kisorsolók, kiolvasók

A játékok szövegük szerint a felnőttvilág eseményeihez kapcsolódnak (például lakodalom, lánykérés, szüret stb.), de föllelhető köztük ősi, ráolvasást idéző szövegtípus is. A beavató jelleg egyrészt mintát nyújt a felnőttélet feladatainak és mintáinak megismerésére, a szokások, a társadalmi struktúra és a személyes élet összhangjának megteremtésére, másrészt lehetőséget kínál a gyermek számára az aktuálisan feldolgozásra váró, még meg nem értett, de már részben tapasztalt, az élet menetéhez tartozó momentumokkal való *játékra*. A terek és eszközök a felnőttéletet imitálják, a játék tehát a felnőttek életére utalva valósul meg (például párválasztó játékok, babázás, szüretet imitáló alakoskodás, állatorzás témája körül strukturálódott játékok stb.) (Lázár, 2005. 25. o.).

Az eszközös játékok fajtái

1. Tárgykészítő játékok

Elsősorban a tapintásos érzékelés kialakítását, a finommotorika fejlesztését segítő játékforma a tárgykészítő játékok csoportja. Lényege az adott tárgy elkészítése, mely lehet dísz, hangszer, figura, a felnőttélet eszközeit utánzó tárgy (homoktorta, kemence, kicsi ház, jármű stb.). A tárgykészítő játékhöz kapcsolódóan szűkebb dalanyag áll rendelkezésünkre (ilyen például a *Kelekele, kompa* sárpogácsa-készítő vagy a *Szólj, szólj, sípom!* sípkészítő énekek). Mégis a játékkészítés folyamata közben való éneklés a munkadal műfaját idézi, mely monotonitásával segítheti a gyermeket a megosztott figyelem és a koncentráció gyakorlásában. Tartalmilag az adott tevékenységhez kapcsolódik, így a cselekvésre több területen fókuszál. Az egyszerűbb tárgykészítő játékok megfelelő tevékenységformát jelenthetnek a kiscsoportos korosztály számára (például sárpogácsa-készítés). A tárgy elkészítésének nehézségétől függően értelemszerűen változik a korosztályi alkalmazhatóság is.

2. Eszközös ügyességi játékok

Ebbe a kategóriába tartoznak az olyan jellegű játékok, melyek valamilyen eszköz használatával fizikális (erőnlét, kézügyesség, egyensúlyérzék stb.) ügyességet igényelnek. Ilyenek például: *ugrókötelezés, csigázás, gombozás*. Általában nagycsoportos, általános iskolás gyermekek játékaik, mivel a legtöbbhöz erre a korra alakul ki a megfelelő fizikális és szellemi érettség.

3. Sport jellegű népi játékok

Számos változatát ismerjük, melyek az általánosan népszerűvé vált *csülkőzés, bigézés, mancsózás* és *méta* keveredéseiből jöhetnek létre. Ezek a csapatjátékok a néphagyományban tovább élő szabályrendszerrel rendelkeznek, így területenként változhat a játék menete. Elsősorban a szociális érettségi szint okán alsó tagozatos gyerekekkel kezdjük játszani őket.

A mozgásos játékok fajtái

1. Ölbeli gyermek játékaik

A 3 éves vagy annál fiatalabb gyermekek elsődleges kapcsolódási formája a személyesség. A „*pozitív érzelmi-szociális gondozói háttér megléte elengedhetetlen*” (Danis, 2020. 21. o.). A gyermek fejlődése érzelmi alapú élményekre épül, melyek elsősorban a személyesen rá irányuló gesztusokból állnak össze. E szükséglet mentén alakultak ki az ölbeli gyermek játékaik, melyek segítséget nyújtanak a gyermeknek abban, hogy megismerje saját testrészeit, megtanulja megnevezni azokat, megértse a különböző mozgásformák lehetőségét. Az óvodai zenei fejlesztés legalapvetőbb momentuma a metrumérzék fejlesztése. Az egyensúlyérzék fejlesztése kisiskoláskorra lezárul, „*a későbbi (élet)korokban e készség csak rendkívüli többletmunkával és már csak nagyon kis mértékben fejleszthető*” (Tamásiné, 2015. 57. o.). Az egyensúlyérzék, valamint a helyes zenei érzék kialakításához el kell érni, hogy a gyermekek kiscsoportos korokra képesek legyenek az egyenletes löktetést (metrum) mozdulataikkal kifejezni. Az óvodai repertoárban az egyenletes löktetés negyedértéket jelent (Tamásiné, 2015. 57. o.). Ezek a játékok a testrészek megismerésén kívül az egyenletes löktetés gyakorlására hivatottak. Hangkészletüket tekintve terc vagy szekund távolságban mozognak, tehát a legegyszerűbb játékdal jelleget öltik. Ritmikáját tekintve negyed- és nyolcadmozgások figyelhetők meg, de a negyedlöktetés a metrumérzék fejlesztése érdekében jól kivehető. Ezeknél a daloknál nem a szöveghez igazodik a ritmus, hanem a metrumhoz igazodik a szöveg, hogy a löktetés minél erőteljesebben érvényesüljön. A felnőtt is ösztönszerűen, egyenletes löktetéssel játszik a gyermekkel egy *Csip-csip csókát* vagy egy *Töröm, töröm a mákot*. Az ölbeli játékok célja

tehát a zenei fejlesztés szemszögéből, hogy a dallamformálás és a ritmuskészség kialakításának legelső lépcsőfokát erősítse meg.

2. Ügyességi és erőjátékok

Ebbe a kategóriába azok a játékok kerültek, melyek „nem mutatnak különösebb rokonságot semelyik más típusal vagy típuscsoporttal sem” (Lázár, 2005. 35. o.). Idetartoznak azok a megfelelő egyensúlyt és erőnlétet igénylő játékok, melyekhez két vagy három személy szükségeltetik (például *kakaszóás, gólya viszi a fiát, talicskázás* stb.), vagy olyan csoportos játékok, melyek máshová nem sorolhatók (például *versenyfutások, páratlanok*). A zenei fejlesztés szempontjából releváns játékok azonban az ugyancsak ebbe a kategóriába tartozó guggolós és kifordulós körjátékok, páros szökdelők, páros forgók, valamint a kendős játékok.

A kiscsoportos korú gyermekek táncos mozgásformái, melyek életkori sajátosságainak megfelelően, csoportszinten támogatja fejlődésüket, a következők: „*térdrugózás, testsúlyáthelyezés kis terpeszben (ringás), guggolás, dobbantás, forgás egyedül, ugrálás páros lábon, combütés egyenletesen két kézzel, egyenletes taps*” (Tamásiné, 2015. 49. o.). Középső csoportban: „*köralakítás kézfogással, egyenletes járással, vonulások hullám és csigavonalban, kifordulás a körből, irányváltoztatás, kör szűkítése, tágitása: egyenletes lépés a kör középpontja felé és vissza, ringás állva és járás közben rugózás (egyenletes térdmozgás), páros sarokemelgetés, sarokkoppintás előre váltott lábbal, helyben járás lábujjon és sarkon, forgás egyedül, párosan, szökellés, egymás megkerülése, páros forgás páros kézfogással, páros vonulás kézfogással, oldalzáró lépés dobbantással, záró lépés előre dobbantással, lassú höcögő*” (Tamásiné, 2015. 49. o.). és nagycsoportos korban: „*vonulások hullám- és csigavonalban, kapuk alatt átbújás, köralakítás, oldalzáró lépés egy irányba jobbra-balra, záró lépés előre-hátra, csárdáslépések (párban, kézfogással), záró lépés hátra, lépés dobbantással, szökdelés karlengetéssel – tapssal – forgással, páros keresztzett kézfogás, szökellés páros kézfogással, forgás párban, páros forgás szökelléssel, sergés, kézgesztusok*” (Tamásiné, 2015. 49. o.). Tehát a kiscsoportos korosztálynak megfelelő táncos játékok között nem szerepel körjáték, mégis a gyakorlatban azt látjuk, hogy a kiscsoportos korosztálynak számos esetben tanítanak guggolós és kifordulós körjátékot. A probléma nem végtelen, és nyilvánvalóan sok kisgyermeknek nem okoz nehézséget guggolós körjátékot játszani négyéves korában. A módszertani kifejtés azonban azt a tényt támasztja alá, hogy a gyermek se felfogóképességében (dallamszerkezet, mozgásforma, térbeli tájékozódás, koordináció), se szociális készségei terén (csoportos játék, kézfogás), se testi érettségében (egyensúlyérzék, körben járás) nem tart ott, hogy ezeket a játékokat magabiztosan játszhasssa. A fejlesztéshez pedig nem a *túl korán* alkalmazott gyakorlatok a megfelelőek, hanem az életkori sajátosságok figyelembevételével tervezett munkamenet kialakítása a cél.

Így a *guggolós körjáték* (például *Ég a gyertya, ég, Mit játsszunk, lányok?, Csicsriborsó*) és a *kifordulós körjáték* (például *Lánc, lánc, eszterlánc, Ispiláng, ispiláng*) a középső

csoportos vagy annál idősebb gyermekek játéka lehet. Ezek a játékok egy foglalkozás elején, „kedvcsinálónak” is rendkívül hasznosak, hiszen nem igényelnek különösebb ügyességet, valamint az egyenletes járás kézfogással lehetőséget teremt arra, hogy az erősebb képességű gyermekek segítsék a kevésbé ügyes társaikat anélkül, hogy ezt bármelyikük észrevenné.

Ugyancsak ebbe a csoportba tartozik a *páros szökdelő* (például *Án-dán didijom, Erre kakas, erre tyúk*), valamint a *páros forgó* (például *Túrót ettem, Kertet, kertét kezdtünk*) is. Mozgásformáját tekintve a nagycsoportos gyermekek játéka. A tevékenység során a gyermekek párba állnak, és elől keresztben fognak kezét. Mindkét játék metrumra szökdeléssel történik, de míg a páros szökdelőnél előrehaladunk, a páros forgónál értelemszerűen körbe-körbe szökdelünk, minden ismétlésnél irányt változtatva.

A *kendős játék* (például *Tűzet viszek, nem látjátok?*) gyakorlatilag egy fogóval összefűzött körjáték, mely összetettsége okán szintén inkább a nagycsoportos korosztály játéka lehet.

Az ezekhez a játékokhoz kapcsolódó dalokat ritmusképlet szempontjából negyed és nyolcad jellemzi. A kétnegyedes lüktetésű dalok kiválóan alkalmasak arra, hogy a körben járás vagy szökellés is lüktetésre történhessen, erősítve ezzel a metrumérzéklet. Dallamkézlete kvart vagy kvint távolságban mozog, de előfordul szűkebb hangterjedelmű ének is (például *Babot főztem – páros szökdelő*).

3. Fogócskák

A fogócskáknak számos fajtáját ismerjük (*sima fogó, láncfogó, érintő fogó, jégfogó, szoknya fogó, szembekötős fogó*), ismertek és a gyakorlatban is használatosak a szituációs játékkal, színjátékkal egybekötött fogók (ilyen például a *Tyúkozás, a Sánta róka, Kinn a bárány, benn a farkas* stb.). A fogókat onnantól kezdve érdemes játszani, amikortól a gyermek képes a kooperatív játékokra (középső csoport). Találunk köztük olyanokat, amelyekhez dal társul (például *Ha én cica volnék, Kocsi, kocsi, komámasszony, Erre csörög a dió*), melyek általában a fogó sajátosságához igazodnak.⁶

4. Vonulás

„A néprajzkutatók megállapítása szerint ezekben a játékokban az ősi világbép, hitvilág elemei maradtak fenn töredékes, áttételes formában, s természetesen anélkül, hogy a gyermekeknek a leghalványabb sejtelmük lenne arról, hogy a játékoknak mi volt a jelentősége régen” (Lázár, 2005. 36. o.).

⁶ A szoknya fogó – Kocsi, kocsi, komámasszony – hosszabb terjedelmű, hogy a páros szökdelőre legyen idő. A szembekötős fogó – Erre csörög – rövidebb, néhány ütem folyamatos ismételtetésével a bekötött szemű fogót a hang irányába terelik. A fogóban az ének vagy a játék kezdetét jelöli – Ha én cica volnék –: vagy a játék idejét szabja meg, vagy a hang irányának felismerését állítja feladatul.

Korábban lányok játszották, az egész falun végigvonulva. A mai gyakorlatban egészen kicsikkel, de középső csoporttól mindenképp játsszuk az egyszerűbb vonulásokat, melyek dalszerkezetük szerint rövidebbek, egyszerűbbek és kisebb hangterjedelműek (például *Tekeredik a kígyó*), a kapuk alatt átbújós, úgynevezett „bújó-vonuló” játékok pedig nagycsoportban kapnak teret (például *Bújj, bújj, zöld ág!*). A „bújó-vonuló” játékok egyszerűbb koreográfia megértését igénylik, melyben előbb-utóbb mindenki sorra kerül mint kaputartó vagy sorvezető, így a csoporttól kiegyensúlyozott megértést kíván.

A párválasztó játékok fajtái

1. Párválasztó körjáték

A párválasztók dalai motívumrendszerükben sokszor a párosító énekekre emlékeztetnek, de a felnőttélet utánzásának momentumai nem csak a motívumrendszerben érhetők tetten ezekben a játékokban. A szituáció, melyben a cselekvés megvalósul, a felnőtt párválasztás gyermekjáték megfelelője, ahol az érzelmi kapcsolódás nagy szerephez jut. Elénekeljük a dalt, egy gyermek középen áll, a dal végén (vagy közepén) behúz valakit a körből, majd együtt táncolnak, és végül mindig az jön ki a körbe, aki régebb óta a kör közepén volt. Nagycsoportoskorban kezdjük tanítani a páros tánclépéseket, a csárdást és a páros játékokat. Ennek oka nem csupán a mozgásforma nehézsége, melyben a pár egymásra van utalva a tánc közben, és nincs egy közösségi kiegyenlítő erő, mint ahogy azt a körjátékoknál megfigyelhetjük. Nagyon lényeges az a szempont is, hogy a gyermek szociális fejlettségének megfelelő szintűnek kell lennie a páros feladatokra és a párválasztásra, a játék folyamán szükséges egyfajta közösség előtt való érzelmkifejezés a pár kiválasztásához. Épp ezért ezek a játékok legkorábban nagycsoportoskorban ajánlottak. A népi hagyományban a párválasztó játékok a 10-12 éves lánygyermekek játéka volt, hiszen érzelmileg ebben a korban bizonyultak érettnek hozzá. A hagyományt azért tarthatjuk releváns szempontnak, mert a gyakorlatból kiindulva alakult a szokásrendszer. A gyakorlat pedig azt mutatja, hogy az óvodáskorú gyermekek nem elég érettek ezekhez a játékokhoz. Mégis gyakran előke-
rül az óvodai zenei nevelés programjában.

2. Leánykérő játékok

A leánykérő játékokban a körön kívül álló „kérő” mindig kiválaszt valakit, így a körön kívül egyre többen, a körben egyre kevesebben maradnak. A „leánykérés” általában egy párbeszéd által valósul meg, az „anya” és a „kérő” között. Ám a „kérő” nem egyvalakit választ, hanem szép lassan mindenki sorra kerül, a népi hagyományban ez a játék mégis a 12-14 éves lánygyermekek játéka volt (tehát olyan lányoké, akik közeledtek a férjhezmenetelhez). Ezt a játékot szintén megtaláljuk az óvodai gyakorlatban, de a helyzet a

párválasztó körjátékhoz hasonló: valójában semmi nem támasztja alá, hogy ezek a játékok érthetőek lesznek hatéves vagy annál fiatalabb gyermekek számára (Lázár, 2015.).

3. Párválasztó társasjátékok

A népi hagyományban ezt a játékot a lányok és fiúk együtt játszották, és talán ez az egyetlen olyan párválasztó játéktípus, amely nem igazán jelenik meg az óvodai gyakorlatban, mivel nem kapcsolódik hozzá ének (például *Kútba estem, Hoppon maradt vőlegény*).

A párválasztó körjátékok (például *Hej, vára, vára, Cickom, cickom, Érik a meggyfa*), a leánykérők (például *Most viszik, most viszik Danikáné lányát, Hol jársz, hová mész, nagy Erzsébet asszony?*) dalszerkezet szerint négysoros vagy kétszer négy soros, akár oktáv hangterjedelmet is bejáró énekek, melyek ritmusképlete negyed-, nyolcad- és tizenhatod alapú is lehet, tehát ezek a dalok a könnyebb népdalok nehézségi szintjével kerülnek párhuzamba.

A szellemi játékok fajtái

A szellemi ügyességi játékokhoz, valamint a beugratásokhoz nem kötődnek énekek. Ebben a kategóriában a zenei nevelés szempontjából a kitalálós játékok, a rejtő-kereső játékok és a tiltó játékok lényegesek.

1. Szellemi ügyességi játékok

Ezek a játékok a gyermek emlékezőképességét, kifejezőkészségét, számolási készségét stb. fejlesztik. A hétéves, iskolaérett gyermek anyanyelvi fejlettségét, tízes számkörben való helyes tájékozódását, életkorának megfelelő általános ismereteinek stabilitását alapozhatjuk meg velük. Ilyenek például a nyelvtörők (*Két bikapata, Mit sütsz, kis szűcs?*), az alliteráló mondatok (*Kerekes kerekét*), vonáshúzogatók (*Egy, kettő, három, dinomda-nomdánom*), a hét napjait tanító játék (*Hétfő hetibe*).

2. Beugratások

A beugratások olyan szórakoztató játékok, melyek során az ügyetlenebb, kevésbé figyelmes gyermekek könnyen lemaradhatnak, kieshetnek a játék menetéből, vagy aki újonnan csatlakozik, az lesz a beugratás alánya. „*Elképzelhető, hogy a folklórban ismert avatási szertartásoknak játékváltozatai*” (Lázár, 2005. 38. o.). Ilyen játék például *A vízzel való leöntés, a foghúzás*.

3. Kitalálós játékok

A számos területen elterjedt *Hej, koszorú, koszorú* kezdetű körjáték alkalmazása két változatban ismeretes. Az egyik, amikor a kör közepén álló gyermek szemét bekötjük, majd a dal eléneklése után valaki a közepén álló mögé áll, és megkérdezi: „Ki van a hátad mögött?”, ennél a verziónál hang alapján kell felismerni a körbe lépőt. Bekötött szemmel sokkal inkább hagyatkozunk a „nyitott” érzékszerveinkre, így a hangszín, a hangerő és a hangmagasság iránti érzék csiszolása történik, játékos formában. A másik változatban szintén beáll valaki a kör közepére, bekötött szemmel, a dal eléneklése után pedig belép valaki mögé, de itt a csoport teszi fel a kérdést. Ekkor a kör közepén álló megfordul, és a belépő arcát, haját megtapintva próbálja kitalálni, ki az. Ennél a változatnál a tapintásos észlelés fejleszthető. A körjáték összetettsége okán nagycsoportos korosztálynak ajánlott. A dalszerkezet általában négysoros, kvint vagy szext hangterjedelmű, ritmusképlet szerint egyszerű, negyed- és nyolcadmozgások figyelhetők meg benne.

4. Rejtő-kereső játékok

Szintén nagyobb gyermekek játéka. Közismert és népszerű változata a *Csön, csön, gyűrű*, amikor a közepén álló a dal közben egy gyűrűt rejt valakinek a markába, a kívül járónak végül ki kell találnia, hogy kinek a markába került a gyűrű. A rejtő-kereső játékok énekes változatai dalszerkezetük szerint a kitalálós játékokhoz hasonlóak, de számos verzióját ismerjük, melyhez nem tartozik ének, ilyen például a bújócska.

5. Tiltó játékok

Ismerünk énekes és prózai verziót is. Az úgynevezett *nevetéstilalom* (például *Mély kútba tekintetem, Hej, reszelő, reszelő*) esetében a dal eléneklése után a kör közepén álló bohóckodik, grimaszol, aki elneveti magát, kiesik vagy zálogot ad. Gyakran előkerül a *szoborjáték* (mozgástilalom), a *farkasszemnézés* (pislogástilalom) vagy a *csöndkirály* (beszédtilalom). Ezeken keresztül a gyermekek az önuralmat, állhatatosságot, kitartást gyakorolhatják.

A mondókák fajtái

„Olyan komplex műfajjal állunk szemben – írja Borsai –, amelyben a kisgyermek életének vagy a természet jelenségeinek különböző alkalmihoz kapcsolódó ritmikus szöveg egy bizonyos mozdulat vagy mozdulatsor kíséretében, ütempáros szerkezetből alakuló, gazdag formavilágú dallammotívumokkal, illetve deklamáló vagy dallamos hanglejtéssel hangzik fel” (Borsai, 1980. 22. o.).

Ez a meghatározás azonban még nem különíti el az előző négy játéktípustól a mondókák műfaját. A különbséget Borsai Ilona így foglalja össze:

„A népi mondóka elsődleges jellegzetességeként említhetjük, hogy mindig valamilyen konkrét alkalomhoz vagy szándékhoz kapcsolódik, sajátos, mással fel nem cserélhető szerepe, funkciója van. A környező világ jelenségeivel kapcsolatos mondókákat rendszerint valamilyen meghatározott alkalom váltja ki. A játékok cselekménye helyett tehát a mondókáknak pontosan körülhatárolt funkciója van – s mindegyik funkcióhoz a legtöbb esetben egy vagy több jellegzetes mozzanat is hozzátartozik” (Borsai, 1981. 2. o.).

Tehát a mondóka mindig konkrét alkalomhoz (altatás, a nap előbújása, egy állat megjelenése stb.) köthető. A kisgyermek életében minden újszerűen hat, még meg kell ismerkednie a körülötte élő növényekkel, állatokkal és a természeti jelenségekkel is. Meg kell tanítani őket figyelni, hogy a megfigyelésből tapasztalati úton szerzett tudás származhasson.

A bölcsődalok (például *Tente, baba, Beli buba*) már újszülöttkortól jelen vannak a gyermek életében, a monoton, rövid dallamok az elaltatás aktusához köthetők. Az altatáshoz kötődő szavak (*tente, ingó-bingó, beli, csíjja-bujja, csicsíjja!* stb.) kifejezetten ezeknek a daloknak a sajátosságai.

A természetmondókák (például *Süss fel, nap!, Ess, eső, ess!*), valamint a növény- (például *Szeret, nem szeret, Élek-e, halok-e?*) és állatmondókák (például *Gólya, gólya, gilice, Katicabogárka, menj fel az égbe!*) a kisgyermek környezettel való ismerkedését segítik. A rövid prózai szövegek vagy a szűk hangterjedelmű (terc, kvart, esetleg kvint) dalocskák alkalmat adnak arra, hogy a gyermek a körülötte élő dolgokra, a természeti jelenségekre reagáljon, közben megfigyelje azokat.

Az egyéb mondókákhoz sorolunk minden olyan mondókát, melyek az előző kategóriákba nem illeszthetők bele. Ilyen lehet egy új étel evésekor mondogatott versike (például *Újság hasamba!*) vagy a fogváltáshoz kapcsolódó mondóka (például *Pocik, adjál vasfogat!*).

Kisorsolók, kiolvasók

A kisorsolók és kiolvasók a mondókák kategóriájába is tartozhatnak, de mivel a játék cselekményéhez köthetők, így külön említjük őket. Dallam nélküli, ütempáros versekről van szó, melyekben a lüktetés kiemelése lényeges, a mozzanat (kiolvasás) is erre történik. Rendszerint a játékot megelőző aktus, mely a játék menetét meghatározza. Számos verzióját ismerjük, valamint sok olyan szóval találkozhatunk bennük, melyek önmagukban értelmetlenek (Lázár, 2005. 48–49. o.). Tátrai Zsuzsanna szerint ősi, vallási szokások maradványai ezek a versek, melyekben szinte tetten érhető a „boszorkánymester (...) kényszerítő, búbájós szava (...)” (Tátrai, 1988. 593. o.).

Összegzés

Az énekes játékok elsődleges jelentősége óvodáskorban a hovatartozási élmény kialakításában és erősítésében, valamint az éneklés szeretetének kialakításában érhető tetten. A legfontosabb a közös éneklés megvalósulása, még akkor is, ha a gyermekek intonációs készsége ebben a korban még nem igazán kifinomult. Gondoljunk arra, hogy az énekes játékok komplexitása révén számos terület alakítható, ilyenek például: a zenei ízlés, a ritmuskészség, a metrumérzék, az egyensúlyérzék, a hangszínérzék, a jó hangmagasság és hangerő iránti érzék, a finommotorika, az anyanyelvi ismeretek, a beszédképesség, az énekhang, a fizikális erőnlét, a szociális kapcsolatok, a szabályrendszer, az alapvető udvariassági szabályok stb. Tehát a testi érettség, a motoros képességek, az értelmi és érzelmi képességek, a szocializáció és a kommunikáció terén (*Tamásiné*, 2015) egyaránt hatékonyan fejleszthetünk, de csak abban az esetben, ha a játék játék marad, nem pedig elvégzendő feladat, amitől egy egész életre elmegy a gyermek kedve az énekléstől.

Sokszor kérdezték már meg a hallgatók, hogy melyik az a zenés módszer, amelylyel leginkább fejleszthető a gyermek. Az a benyomásom, hogy távolabb keressük a megoldást, holott az kézközben van. Saját kulturális örökségünk élő megnyilatkozásáról beszélhetünk, melyet generációk óta gyakorlatban tart a pedagógia. A módszertani behatárolás pedig inkább irányelvet, semmint szabályrendszert mutat, így a csoporthoz, egyénhez és saját meggyőződésünkhöz mérten, figyelve a gyermekeket, a módszert bátran alkalmazhatjuk és variálhatjuk, ahogyan ezt előttünk is hosszú idő óta tették.

Irodalom

- Baranyai Decsi János (1598): *Adagiorum Graecolatinoungaricorum chiliades quinque*. Országos Széchényi Könyvtár - Magyar Elektronikus Könyvtár. <https://mek.oszk.hu/12500/12550/12550.pdf> (2022.07.03.)
- Borsai Ilona (1980): Gyermekjátékaink és mondókáink dallamvilága. In: Borsai Ilona, Hajdu Gyula és Igaz Mária: *Magyar népi gyermekjátékok. Ének-zene szakköri füzetek*. 2. Tankönyvkiadó Vállalt, Budapest. 67–77.
- Borsai Ilona (1981): A magyar népi gyermekmondóka műfaji sajátosságai. In: Borsai Ilona: *Gyermekjátászó, III. Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ, Szombathely*. 1–57.
- Danis Ildikó (2020): A csecsemő- és kisgyermekkori lelki egészség támogatásának indokolt-sága – egy új fókusz a kora gyermekkori intervencióban. In: Danis Ildikó, Németh Tünde, Prónay Beáta, Góczán-Szabó Ildikó és Hédervári-Heller Éva (szerk.): *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata, fejlődéselméletek és empirikus eredmények I*. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Közszolgálati Kar Mentálhigiéné Intézet, Budapest. 20–44.

- Detre Pál (1980): *Játék I.* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Fináczy Ernő, Kornis Gyula és Kemény Ferenc (1936, szerk.): *Pedagógiai Lexikon I–II.* Révai Irodalmi Intézet, Budapest.
- Keszeg Vilmos (2011): A játékkultúra kutatásának szemlélete. In: Gazda Klára (szerk.): *Gyermekvilág Esztelneken. Néprajzi monográfia. Erdélyi Múzeum.* 73. 1. 227–230.
- Keszeg Vilmos (2018): *Keresztútzben a népi kultúra: interpretációs és kontextualizáló kísérletek.* In: Jakab Albert Zsolt, Vajda András és Kriza János (szerk.): *A néprajzi örökség új kontextusai.* Néprajzi Társaság, Kolozsvár.
- Koltai Andrea (2009): *Johan Huizinga: Homo ludens. Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására.* Communicatio. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Nyelvtudományi Doktori Iskolája weboldala.
<http://communicatio.hu/doktoriprogramok/kommunikacio/belso/bevhumankomm/20091/huizingajkoltaia.htm> (2022.07.03.)
- Lázár Katalin (1990): Játéktípusok. A játékok rendje. In: Dömötör Tekla (főszerk.): *Magyar néprajz, VI.,* Akadémiai Kiadó, Budapest. <http://mek.niif.hu/02100/02152/html/06/96.html> (2022.07.05.)
- Lázár Katalin (2005): *Népi játékok.* Planétás Kiadó – Mezőgazda Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1977): *Pedagógiai Lexikon II.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Niedermüller Péter (1990): Magyar népi játékok. In: Dömötör Tekla (főszerk.): *Magyar néprajz, VI.* Akadémiai Kiadó, Budapest. <http://mek.niif.hu/02100/02152/html/06/96.html> (2022.07.05.)
- Tamásiné Dsupin Borbála (2015): A zenei nevelés módszertana. In: Pálfi Sándor (szerk.): *Óvodapedagógiai módszertani kézikönyv.* Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Tátrai Zsuzsanna (1988): A gyermekkor költészete. In: Dömötör Tekla és mtsai. (szerk.): *Magyar Néprajz V.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Voigt Vilmos (1998): *A magyar folklór.* Osiris Kiadó, Budapest.

Irodalmi mese, papírszínház, drámapedagógia. Lázár Ervin: *A Kék meg a Sárga*

Gajdóné Gődény Andrea

gajdo.andrea@tok.elte.hu

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Koosné Sinkó Judit

koosne.sinko.judit@tok.elte.hu

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Merényi Hajnalka

merenyi.hajnalka@tok.elte.hu

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Tanulmányunkban Lázár Ervin egyik meséjét (*A Kék meg a Sárga*) ajánljuk óvodáskorú gyermekekkel való feldolgozásra. Megmutatjuk, hol tart jelenleg a szakmai gondolkodás az irodalmi mese műfaját illetően, milyen helyet foglal el a választott mesénk Lázár Ervin meseuniverzumában, és mi biztosítja a befogadhatóságát óvodáskorú gyermekek számára. Szólunk arról, milyen segítő, fejlesztő hatása van a mesehallgatásnak a gyermekek képességeire és egész életére, valamint arról, hogy a papírszínházzal való mesélés milyen sajátos lehetőségeket hordoz e téren, hogyan gazdagítja az óvodai mesélés módszertani kultúráját. Írunk arról, hogy a drámajáték miként termékenyíti meg az óvodai praxist azáltal, hogy az újabb generációk igényeinek eleget téve interaktívvá teszi a mesélést. Tanulmányunk záró fejezetében pedig egy foglalkozást írunk le: *A Kék meg a Sárga* című mese feldolgozását drámapedagógiai módszerek és papírszínház felhasználásával.

Kulcsszavak: irodalmi mese, óvodáskor, drámapedagógia, papírszínház, mesefoglalkozás



„Az emberekben él a vágy a mesére. Olyan alkotásokkal kellene kiszolgálni őket, amelyek lelki táplálékot nyújtanak, amelyekből merítenek.”
(Lázár Ervin)

Afenti mottót olvasva bizonyára sokan gondoljuk azt, hogy Lázár Ervin maga járt elől jó példával ezen a téren: gyerekeknek írt művei valóságos tárházat jelentik az olyan meséknek, amelyekben újabb és újabb generációk találtak és találnak lelki táplálékot. Az alábbi tanulmányban *A Kék meg a Sárga* című meséhez közelítünk több szempontból: megvizsgáljuk az irodalmi mesét mint műfajt, majd a konkrét szöveg

óvodásokkal való feldolgozására ajánlunk lehetőségeket a papírszínház és a drámapedagógia eszközeinek a felhasználásával.

Az irodalmi meséről

„Azt csak az egészen tökkelütött dilettánsok hiszik, hogy mesét írni könnyű! Hogy az semmiség, hogy azt bárki elköveheti, elég, ha bal kézzel rittyent valamit” (Komáromi, 1999. 209. o.) – ezt Csukás István, a magyar irodalmi mese másik nagy alakja mondta a meseírásról; és készséggel el is hisszük neki, hogy mesét írni – jó mesét írni – nehéz. Másképp, de szintén nehézségekkel találkozunk, ha az irodalmi mesék szövevényes világában szeretnénk rendet vágni,¹ kiigazodni. A műfaj ugyan nem új keletű, hiszen Aiszóposz fabulái között találjuk meg a legrégebbi ősoket (Borbély, 1999. 84. o.); mégis egészen a legutóbbi időkgig még a megnevezése sem volt egységes, és teljességgel hiányzott az a törekvés, hogy az irodalmi mesén belül – a népmeséhez hasonlóan – típusokat határozzanak meg. Elégészesnek tűnt a népmesétől való elkülönítése azzal, hogy a gyerekeknek írt szépirodalom kispikái műfaja, amelyben a számos változás mellett (egyéni nyelv, egyéni történetformálás, akár megbillenő erkölcsi rend, a Jó és a Rossz határának elmosódása) megmarad a népmesék kettős világlátása, a racionális és az irracionális világ kettőse (ezáltal elválik a gyerektörténetektől, amelyekben a csoda mint lehetőség sincs már meg). Nevezték az efféle meséket műmesének, mese-novellának, műfajmesének, új mesének és ellenmesének is; és számos, jobbára pontatlan meghatározással próbálták a műfaj kereteit megállapítani. Több ilyen meghatározást idéz Boldizsár Ildikó (*Boldizsár*, 2003. 10. o.). A sokféleség és a pontatlanság egyik okát abban látja, hogy „a műmese mint műfaj és műforma a századelő új magyar irodalmának mesedivatja óta sohasem kapott kellő figyelmet sem az értő közönség, sem a szakszerű esztétikai vizsgálódás részéről”² (*Boldizsár*, 2003. 10. o.). Szerencsére az idézett meglátás akkor kétségtelen igazsága ma már múlt idejűnek tekinthető: ugyan az „irodalmi mese” megnevezés mellett továbbélni látszik a „műmese” is, tehát az elnevezés egyelőre nem tekinthető egységesnek, de az elmúlt évtizedben két (egymásba érő) kísérlet is történt az irodalmi mesék poétikai körüljárására és típusai megalkotására. Petres Csizmadia Gabriella 2015-ben írta le először irodalmi mesei rendszerét, amely szerint kilenc altípust különböztet meg (*Petres Csizmadia*, 2015. 110–127. o.):³

1 Ilyen hatalmas feladatra nem is vállalkoznánk, nem is e tanulmány kereteibe való munka volna. A továbbiakban arra törekszünk, hogy az irodalmi mese mint műfaj terén a legfontosabb megállapításokat és irányokat felidézzük már meglévő elméleti munkák segítségével. Elsősorban Petres Csizmadia Gabriella két munkájára támaszkodunk: *Petres Csizmadia*, 2015., 2021.

2 A 20. század első évtizedeinek meserenezánsát a magyar irodalomban többek között Balázs Béla és Lesznai Anna neve fémjelzi, akik nemcsak alkotói, hanem teoretikusai is voltak a műfajnak.

3 A tipologizáláson túl az egyes kategóriákhoz meséket is társít a szerző oktatási segédletében.

1. aktualizált mesék,
2. sajátmesék,
3. beágyazott mesék,
4. ellenmesék,
5. szomorú mesék,
6. lírai mesék,
7. gyermekmesék,
8. fabulák,
9. allegorikus mesék.

2021-ben megjelent könyvében – *Kontúrkísérletek. A kortárs irodalmi mese vázlata* – már ezt a rendszert gondolta tovább: a kortárs meseszövegekhez alkalmazva szűkítette a korábbi kilenc kategóriát az alábbi négyre:

1. modern mese,
2. lirizált mese,
3. szomorú mese,
4. gyermekese (*Petres Csizmadia*, 2021. 24-28. o.).

A fentebb vázolt rendszerek a szerző szándéka szerint is kísérletek, és csak bízni tudunk abban, hogy elindítanak egy termékeny közös gondolkodást az irodalmi mese területén. A továbbgondolás számos szempont mentén megtörténhet: vizsgálható az irodalmi mese érintkezése más műfajokkal (mítosz, elbeszélés, novella), az irodalmi mesék nyelvi megjelenítése (*Gombos*, 2018), illetve a műfajnak a népmeséktől való különbözősége is tartogat mélyebb, elemző figyelemre érdemes szempontokat (kettős világkép, értékrend, hősábrázolás).

A Kék meg a Sárga Lázár Ervin mesevilágában

„Nem érdekelte a nagy fene igazság. A szeretet érdekelte.”
(Gyurkovics Tibor)

A tanulmány alábbi fejezetében természetesen csak utalunk majd Lázár Ervin hatalmas és sokszínű mesevilágára,⁴ a figyelmünk fókuszában a kiválasztott mese áll, annak környezete és a meseszöveg műfaji sajátosságai.

A *Kék meg a Sárga* Lázár Ervin első mesekötetében, a *Hétfejű Tündérben* jelent meg 1973-ban. Komáromi Gabriella azt írja a kötet kapcsán, hogy „a népmesében gyökeredzik Lázár Ervin mesevilága is. Csak ámulunk, hogy mennyiféleképp lehet ezzel az örökséggel élni” (*Komáromi*, 1999. 211. o.). Ugyanakkor az említett sokszínűség arra is lehetőséget

4 Szélesebb körű és mélyebb elemzésekért lásd: *Komáromi*, 2011., ill. *Pompor*, 2008.

nyújt, hogy a kötet egyik első méltatója, Vidor Miklós joggal állíthassa „[Lázár Ervin] igen kevésbé ragaszkodik az ismert mesehagyományhoz” (Vidor, 1976. 24. o.). A két meglatás között valójában nem ellentét, inkább csak hangsúlybeli különbség van: a kötet néhány meséje erőteljes kapcsolatban áll a népmesék világával (*Szurkos kezű királyfiak, a Hétfejű Tündér, a molnár fia zsák búzája*); mások viszont jobban eltávolodnak ettől (*Két Reggel, Mit ugrálsz, Hideg?, A lyukas zokni, A Kék meg a Sárga*). A közelség és távolság ebben a kötetben még kiegyensúlyozni látszik egymást, a későbbi mesekötevekben viszont – Pompor Zoltán megfigyelése szerint – Lázár Ervin egyre inkább elszakad „azoktól a strukturális elemektől, melyek meséit a népmesékkal rokonítják” (Pompor, 2008. 113. o.).

Ennek az „elszakadásnak” egy korai irányát mutatja tehát az első kötetben többek között *A Kék meg a Sárga* című mese. Egyfelől olyan mesék sorába illeszkedik, amelyek gyakori gyermeki viselkedésformákat idéznek (vetélkedés, dicsekvés, versengés, hetvenkedés – *Alföldy*, 1973. 764. o.); másfelől egyike azoknak a meséknek, amelyek erőteljesen mutatják Andersen hatását (vö. *Gáll*, 1973. 121. o.; *Komáromi*, 1999. 216. o.; *Petres Csizmadia*, 2015. 47. o.). Bár az elemzők egyöntetűen anderseni hatásnak tekintik a Lázár Ervin-i mesék animizáló tendenciáját – a mi mesénk esetében a két szín elevenedik és személyesül meg –, abban már (legalábbis látszólag) eltérés van, hogy műfaji tekintetben milyen következtetéseket vonnak le. „A tárgyak anderseni meséi igen gyakran tanmesék is”⁵ – írja Komáromi Gabriella (*Komáromi*, 1999. 217. o.). Petres Csizmadia Gabriella saját rendszerében elhelyezve az allegorikus mesék közé sorolja Lázár Ervin első mesekötetének meséit: „A fabulához hasonlóan alapvetően a szereplők mesebelisége, vagyis az állatok, növények vagy tárgyak antropomorfizálódása varázsolja mesévé a szöveget. Az allegorikus mesékben előtérbe kerülnek az etikai tartalmak” (*Petres Csizmadia*, 2015. 123. o.). Pompor Zoltán „példamesének” nevezi *A Kék meg a Sárga* című mesét, „klasszikus mintára írt rövid példázat”-nak (Pompor, 2008. 144. o.). Tanmese, allegorikus mese etikai tartalmakkal, illetve példamese – más-más elnevezések, de az eltérés jobbára csak felszíni, és főleg abból fakad, hogy – mint fentebb láttuk – az irodalmi mesének egyelőre nincsenek egységesen elfogadott altípusai. A mélyben az elemzők ugyanazt látják: a Lázár Ervin által fontosnak tartott „lelki táplálékot”, azt, amiből az emberek meríteni tudnak. *A Kék meg a Sárga* „a meg nem értés példázata – írja Pompor Zoltán –, azonban ennek a mesének a végkicsengése optimista: [...] az önző egyéni perspektíva helyett egy emelkedettebb, külső nézőpont kell, ahonnan a világot szemlélve a két, látszólag egymást kizáró dolog is összebékíthető egymással” (Pompor, 2008. 144. o.).

Az üzenet, a lelki táplálék tehát ott van Lázár Ervin meséjében. Már csak az utat kell megtalálni-megteremtteni, ami a gyerekeket a meséhez elvezeti.

5 A szerző nem konkrétan *A Kék meg a Sárga* című meséről írja ezt, de ezzel nagyon rokon meséről állítja (*A lyukas zokni*).

A gyermeket a meséhez vezető út

„Az irodalom tökéletesen haszontalan: egyetlen haszna, hogy élni segít.”
(Claude Roy)

A gyermeket a meséhez vezető út maga is mesékkel van kirakva... A mese nyelvi-esztétikai (világ)tapasztalatként beépülve a személyiségbe alkalmassá teheti az újabb nemzedékeket az emberi létminőség megőrzésére, (újra)alakítására a 21. század körülményei között is. Mivel pedig egyre kevésbé számíthatunk az olvasási szokások több generációt átfogó, utánzáson, modellkövetésen, a szeretett felnőtt(ek) viselkedésének önkén(y)telen másolásán alapuló *kulturális tőkefelhalmozódásra*, ami mindenkor családon belüli *hajszálcsöveken* (Fukuyama, 1997), ám a *társadalmi tőkefelhalmozódás* kontextusában (Bourdieu, 1967) hagyományozódott (míg hagyományozódott); egyre több feladat hárul az intézményi nevelésre ebben a vonatkozásban is.

A kulturális tőkefelhalmozás és -átadás folyamatában társ és eszköz a mese, ami egyúttal nélkülözhetetlen része az emberi életnek. Miközben örömhöz, élményhez juttat; lehetőséget ad különböző élethelyzetek megélhetésére, magatartásminták tapasztalatát biztosítja, problémamegoldási módokat közvetít, *világot láttat*. A szimbólumok nyelven közvetített *élet* tudat alatt, észrevétlenül épül belénk (Boldizsár, 2004). A népmesék átadása szerepet játszik a kulturális hagyomány átörökítésében, a kollektív emlékezet fenntartásában, azaz az újabb generációknak a civilizáció folyamatosságába való bekapcsolásában; a magyar népmesék megismertetésének pedig kitüntetett szerep jut a magyarságra jellemző gondolkodásmód, világszemlélet közvetítésében, hiszen minden nép mesekincsének megvan a maga jellegzetessége. Ráadásul a magyar népmeséket jellemző erős dramatizáltság a kisgyermek számára megkönnyíti a befogadást, értelmezést; miközben a magyar mesekincssel való találkozáskor a *régiség* magyar kultúrájába is beavatódnak a gyerekek (Bárdos, 2015. 35–36. o., 2019). Noha Lázár Ervin *A Kék meg a Sárga* c. szövege nem a népmesehagyományhoz kötődést reprezentálja az életműben, jól őrzi ezt a dramatizáltságot, ami jelentősen hozzájárul befogadhatóságához az óvodáskorú gyermek számára.

A kortárs mesék különös jelentőségét a meseszöveg-kínálatban az adja, hogy nyelvezetük, a bennük szövegesülő tárgyi világ, életvilág, emberi kapcsolatrendszer, problémák ismerősebbek az olvasónak és a hallgatóságnak, így hatékony vonzerőt jelentenek. Megszólító erejük kiemelten fontos az egocentrikus gondolkodás időszakában, amikor az *idegen*, a *más* az életkori sajátosságoknál fogva kevésbé tolerálható. Ám eminens emberi érdek, hogy ez a tolerancia evidenssé legyen. Mert ha az idegenség a mese, az irodalom és az esztétikum befogadásának és jól működő emberi kapcsolatok kialakításának (kialakulásának) gátjává válik, nemcsak szövegértésre, de *emberi létezésre* is képtelen lesz az életbe (ki)lépő individuum – ha individuum lesz még egyáltalán...

Ismerjük a mese szorongásoldó funkcióját, gyógyító erejét, terápiás jelentőségét (Boldizsár, 2013); de kompetenciaképző, IQ- és EQ-fejlesztő hatását is (Bujdosóné, 2017; Daróczy, 2014; Kádár, 2013, 2014). A hallgatott mesének komoly szerepe van az olvasóvá válhatásban, többek között a belső képteremtés inspirálásával, hiszen a szövegértés, irodalomélvezet, -értés alapja a fantázia, a belső képalkotó képesség fejlettsége; ily módon a felnőtt esztétikai fogékonyságának, emberként való létezésének is záloga a gyermekkori mesehallgatás (Gombos, 2014; Gődény, 2016). Nem elhanyagolható a mese, mesélés jelentősége a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülésében, a nyelvi kompetenciaképzésben, a társas kompetenciák kiépítésében (Gósy, 1996; Szinger, 2009). A mesehallgatás fejleszti a koncentrált figyelmet, a jelentéstulajdonítás képességét, az emlékezetet és az élményörzés képességét (Gődény, 2016).

A mesét hallgató gyerek, azon túl, hogy gazdagabb személyiséggel és esztétikailag fogékonyabban indul az életben, jóval esélyesebben lép iskolába, hiszen beszédértése, beszédprodukciója, gondolkodása fejlettebb mesét nem hallgató társaiénál (Vekerdy, 2016); következésképpen könnyebben felel meg az iskolai kihívásoknak, már csak a beszéd és gondolkodás fejlettségének az olvasás-/írásstanulás sikerességére gyakorolt hatása miatt is.⁶ S mivel a literációs képességek hatékony birtoklása az iskolai siker és az életbeli boldogulás egyik záloga, az élményekben gazdag mesetapasztalat hozadékait aligha nélkülözheti a frusztrációmentes tanulás igényét megfogalmazó edukáció. S ha tekintetbe vesszük, hogy a beszéd, beszélgetés egyre inkább kiszorul a netgenerációk életéből, ami újabb hiányzó elem az olvasásértéshez, -élvezethez vezető úton, akkor különösen felértékelődik az a pedagógiai gyakorlat, amely időt szán a mesékkal való változatos foglalatosságra. Mert „*akárhogy is kérdezi az ember a mesét, az mindig válaszol*” – írja Bujdosóné Papp Andrea *A gyermeknek mese kell: A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben* című tanulmánykötet szerkesztői előszavában (Bujdosóné, 2017. 6. o.). Nagy szükség van tehát a mesélésre az intézményi nevelés lehetséges színterein, már a bölcsődében, de legkésőbb az óvodában elindítva azt a folyamatot, amely a literalizáció vonatkozásában általában, a szociokulturális hátránnyal érkezők körében pedig különösen megmutatkozó képességdeficitek kompenzálását biztosíthatná.

A literációs képességek általános romlásában nyilvánvalóan szerepet játszik az érintőképernyő óvodáskorú gyerekek körében is terjedő használata. Külföldi kutatók szerint az alfa-gyerekek 50–70%-a szokott internetezni, és tabletet is körülbelül ennyien használnak (Konok, 2016). Biztosak lehetünk benne, hogy hazánkban csak annyival „jobb” a helyzet, amennyivel nagyobb a szegénység, s többeket érint a digitális világtól való elzárttság. Az érintőképernyő használata eltolja a hangsúlyt a látási és hallási csatorna felől a kinezetikus (testérzéketi) csatorna felé, és ez változásokat hoz az információ feldolgozásában és a gondolkodásban. A figyelem megosztását,

6 Adamikné Jászó Anna az olvasásitanítás első számú szakdidaktikai alapelveként határozza meg a beszédpercepció és -produkció jó színvonalának biztosítását, mivel az olvasás és írás színvonala szorosan korrelál vele (Jászó, 2000. 37. o.).

a finommotorikus (finom kézmozdulatokat igénylő) készségeket fejlesztheti ezeknek az eszközöknek a használata, ugyanakkor a televíziózáshoz hasonlóan túlingerlést okozhat, és a társas együttlétektől vonja el az időt (Konok, 2016). Aggodalomra adhat okot sok változás, átalakulás, ha abból indulunk ki, hogy a gyerekek egészséges agyfejlődéséhez nagy mennyiségű társas interakcióra van szükség, amit ideálisan és elsősorban a szülők biztosíthatnak az első években (és a szerepük még nagyon sokáig meghatározó). Az, hogy a digitális eszközökkel hosszabb időre egyedül lehet hagyni a gyerekeket, mint régebben, amikor a felnőtt személyes jelenlétére és a vele való beszéd- és egyéb társas interakciókra volt szükség a lefoglalásukhoz, problémákat vet fel, hiszen az újszülöttek agya világrajövetelkor még nem éri el a teljes fejlettséget. Az első két évben agyuk mérete megháromszorozódik! Ez a növekedés pedig a külső ingerek hatására következik be. Ezért nem mindegy, milyen ingerek érik a csecsemőket és a kisgyerekeket. A fejlődéshez megfelelő mennyiségű, jó minőségű ingerre van szükség, ilyenek a mozgás, a társas ingerek, az alkotótevékenység és még sok más (Konok, 2016). A sok más fontos része a gazdag és változatos, mély nyomot hagyó literációs élmény, közte a mesehallgatás. A felnőtt felelőssége, hogy a gyerek hozzájusson ehhez, mégpedig olyan formában, amely életre szóló, feledhetetlen pozitív élménynyomot hagy benne.

Mese papírszínházban

„Amíg van történet, minden rendben van.”
(Graham Swift)

A fikcióigény, mesevágy örök emberi igény, amelyre mindig alapozhatunk. Valójában nem nőjük ki a meséket soha. Kérdés, mivel és hogyan elégítjük ki ezt a vágyat, igényt. A *family literacy* háttérbe szorulásának ellensúlyozása elemi érdeke az edukációnak, ha megértő, empatikus (individuális és társadalmi) együttlétezésre képes állampolgárok nevelése a cél, ami aligha elképzelhető irodalmi/olvasási élmény- és értelemtapasztalat nélkül. Legalábbis egyelőre kevésbé mutatkozik az ön-, a világ-, az emberismeret és -megértés képességének, megküzdési stratégiák kiépítésének egyéb hatékony módja, amely versenyre kelhet a literációban való (receptív és produktív) részvétel potenciáljával. E potenciál működtetésének figyelemmel kell lennie arra, hogy miközben a netgeneráció körében gyengül az analitikus, logikus gondolkodás, a digitális eszközök fejlesztik a vizuális feldolgozást és az intuíciót. Ily módon a bal agyfélteke dominanciája helyett az információkat egyidejűleg értelmező jobb félteke kerül előtérbe, amely a térbeli, vizuális gondolkodásért, zeneértésért, képzeletért és humorérzékért is felelős (Gyarmathy, 2020). Ennek kiaknázása lehetőség is, felelősség is a pedagógusok számára, ami rendkívül fontossá teszi a két agyféltekét összekötő kérgestest erősítését, a két agyfélteke összehangolt és kiegyenlített működtetését, például mozgással, művészeti tevékenységgel, stratégiai-táblás játékokkal, együttműködésen alapuló társas helyzetek

teremtésével (Gyarmathy, 2020). A képességfejlesztő folyamatokban alapvető szerepe van az írott kultúrával kapcsolatos mindennapi élménytapasztalatoknak, receptív és produktív értelemben egyaránt. Az írás (megértésének) örömet biztosítja a mindennapi mese- és verstevékenység, szövegélmény. Olvasásra motiváló hatásán túl hozzájárul az olvasáshoz-íráshoz szükséges alapképességek fejlődéséhez, aminek híján vannak a „konzervképfogyasztáson” szocializálódott újabb generációk. Nekik ezért nemcsak a fantáziájuk nem működik eléggé ahhoz, hogy értsék és élvezzék az olvasást, hanem az elaboráció, a szorongás- és frusztrációfeldolgozás egy igen fontos eszköze és lehetősége is kimarad az életükből. Sőt, a fikcióigényük kielégítésére használt kép(ernyő) fogyasztás növeli és fokozza azt (annál is inkább, mert jellemzően magukra hagyva képernyőznek a gyerekek), ami mélyreható személyiségfejlődési problémákat indukál. Csíkszentmihályi Mihály professzor kutatásaiból tudható, hogy az intenzív munkavégzés boldogítóbb, mint a passzív pihenés (például a tévzés). A passzív befogadói attitűd, még ha pihenésként megélt tevékenységekkel párosul is, szorongást kelt. Minél több érzékszervünk érintett egy adott tevékenységben, minél nagyobb intenzitással veszünk részt benne, minél nagyobb önátadással, elmélyüléssel, minél jobban bevonódva, annál nagyobb az esély a boldogító lebegés áramlatába kerülésre, a *flow* átélésre (Csíkszentmihályi, 1997). Az élményszerzés újabb és sajátos lehetősége a Csimota Kiadó papírszínháza, amely a tapasztalatok szerint – bármily hihetetlen – képes versenyre kelni a rajzfilmekkel, tabletekkel, házimozirendszerekkel, számítógépes játékokkal.

Jelentősége van annak is, hogy írott/felolvasott vagy 'fejből mondott' szöveget hallgat-e a gyerek. Gyakori tévhit az óvodapedagógusok körében, hogy csak *fejből* mesélhetnek; sőt, találkozni olyan hiedelemmel, hogy egyenesen *tilos* mesét *olvasniuk* a gyerekeknek. Tény, hogy óvodáskorban nagyobb szerepe van az elmondott mesének, hiszen a mimika, a gesztusok nagy szerepet játszanak a beszédmegértésben, így a meseélvezetben is, de ez nem jelenti azt, hogy a fejből mesélésnek kizárólagosnak kellene lennie. Sokkal inkább az volna fontos, hogy fokozatosan hozzászoktassuk a gyerekeket az írott szöveg hallgatásához is, mert a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülése szempontjából ugyan nincs jelentősége annak, hogy mondott vagy olvasott mesét hallgat-e a kisgyerek, viszont az írott szöveg majdani megértésének (és megalkotásának) sikeressége szempontjából annál inkább (Gósy, 1996). Az írott, szerkesztett szövegek megértéséhez (és megalkotásához) vezető úton is jó eszközünk a papírszínház.⁷

Az eredetileg buddhista szerzetesek által használt ősi japán mesélési mód a képi kultúra kommunikatív erejére alapoz, miképp a Biblia pauperummal az európai kultúra is a képekre bízta a kereszténység narratívájának hagyományozódását az írástudatlan társadalmi rétegekben, vagy ahogy a képekben rejlő elbeszélő erőt aknázták ki a vásári képmutogatók annak idején a vásároló publikum szórakoztatására (Kolta, 2013). A papírszínház elnevezés a kamishibai szóból származik, ami a *kami* 'papír' és a *shibai* 'színház' szavak összetételével jött létre. Nevét onnan kapta, hogy a hagyományos

7 A Csimota Kiadó weboldala: csimota.hu

bábszínházak formáját idéző fakeret, amelybe nagy méretű, illusztrált papírlapokat bújtatunk, s húzunk belőle elő, olyan, mintha játékszínpadot állítanánk az asztalra (vagy máshova, bárhova).⁸ Emellett a lapok előhúzása, mozgatása színpadi hatáshoz hasonlatos élményt indukál, színházszerű benyomással alakítja a hagyományos meseolvasást.⁹ A lapokon a történet egy-egy epizódját láthatják a nézők/hallgatók. A hátoldalon az olvasandó szöveg mellett fekete-fehérben ott az illusztráció, illetve néhány (dőlt betűs) ajánlás, amit a lapok mozgatásában kamatoztathat a mesélő. A keretben megjelenő, jól látható képek, azon túl, hogy támogatják az elhangzó szöveg követését, megértését – amire különösen nagy szükségük van a beszédpercepcióban egyre gyengébb digitális bennszülötteknek –, fókuszálják a figyelmet. A lapok mozgatásával elért mozgóképszerű hatás pedig képes a fókuszált figyelmet tartósan lekötni, aminek kitüntetett jelentősége van a netgenerációk fejlesztésében, hisz ezt a képességet (is) aláássa a digitális eszközök, technológiák intenzív használata, a multitaskingszerű lét (*Gyarmathy és Kucsak*, 2012).

Nem elhanyagolható a művészi igényű illusztrációk¹⁰ szerepe az ízlésformálásban, esztétikai nevelésben és a belső képalkotás fejlesztésében. Ez utóbbi talán ellentmondásnak tűnhet, hiszen a megformált, materiálisan a gyerekek elé helyezett *picture*-kép látszólag megköti a fantáziát, s nem igényel belső képalkotást. Ám az illusztrációk csupán a cselekmény egy részét, központi elemét ragadják meg, így az elhangzó szöveg többi mozzanata aktivizálja a fantáziát, olyan erős a kép és szöveg összjátékából eredő hatás. A Csimota Kiadó kitűnő illusztrátorcsapatot foglalkoztat, képeik kiválóan alkalmasak a tömegkultúra által uralt vizuális világ ellensúlyozására (*Révész*, 2016). A papírszínház bevonása a mese-vers tevékenységbe tesz róla, hogy így legyen.¹¹

A papírszínház használatának jelentős technikai előnye, hogy minden mesehallgató egyszerre élvezheti a képet és mesét – hasonlatosan a diavetítéshez. Ám annak statikus képsora és a besötétítés szükségessége egyértelműen a papírszínház javára billenti a mérleget, különösen, ha *alfáknak* mesélünk (márpedig nekik mesélünk az óvodában). Nagyobb létszámú gyerekcsapat esetén, óvodai környezetben szinte lehetetlen más-képp létrehozni azt a drámai hatást, amit a lapok cseréjével, mozgatásával elérhet a mesélő, s amely hatás nélkülözhetetlennek tűnik az alfa-gyerekek mesére hangolásában.¹² A hatás fontos eleme a (jellemzően rövid) szövegek színházi jellegű, dialógusokra építő struktúrája. Jótékonyan kevés a leíró rész, hisz azok szerepét képes átvenni

8 A Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház eredete*.

9 Ennek mickénte videón is megtekinthető, lásd a *Papírszínház* címszó alatt elérhető videókat! (A Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház videók*).

10 A kiadói honlapon ezekbe is belenézhetünk, vö. A Csimota Kiadó weboldala. *Rövid mese. A Kék meg a Sárga*

11 Papírszínházban nem csak narratív szövegek jelennek meg, a verselő-mondókázó tevékenységet is támogatják a kiadványok, kifejezetten megcélözva az óvodás korosztályt is; lásd például a *Megérett a meggy – Hétfőn heverünk* című mondókáskönyvet (A Csimota Kiadó weboldala. *Vers*).

12 A Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház használata*.

a kép. A szövegstruktúra jelentőségét egyfelől az adja, hogy a legkönnyebben érthető, követhető szövegforma a párbeszéd, mert legkevésbé absztrahál. Másfelől a leíró szövegrészek statikája szinte tolerálhatatlan a 21. század dinamizmusa, ingergazdagsága kontextusában. Ráadásul valamilyen érzékszervileg felfogható jelenséget kell ilyenkor a szimbolikus (nyelvi) jelekből belső képként megalkotni, ami a képfogyasztáson szocializálódott nemzedékek sorvadó belső képalkotó képessége miatt nem csekély kihívás. Már csak azért sem, mert a leírások a leírás tárgyának csak a szövegalkotó által leglényegesebbnek ítélt elemeit tartalmazzák; a kiegészítés a befogadó fantáziájára hárul, amelynek fejlettsége problematikus a képfogyasztó nemzedékek esetén. Hasonló kihívást jelentenek (jelentenek) a belső történést elbeszélő és a reflektív szövegrészek is, amelyek nem valóságos történést beszélnek el, ezáltal inkább statikus, mint dinamikus jellegűek (vö. *Benczik*, 1999).

Nem kell túlzottan gyakorlott mesélőnek lenni ahhoz, hogy a papírszínház egyéb technikai lehetőségeivel is éljen a mesélő, s fokozza a hatást a képek egymásra csúsztatásával, egymást kiegészítő, fokozatos feltár(ul)ásával. A történetmesélés közben lassú, folyamatos mozgással (elő)húzott kép a várakozás izgalmával fűszerezi az előadást. De élhet szakaszos-szaggatott képhúzással is az előadó, rövid szüneteket tartva a hátlapon jelzett vonalaknál, hogy a közönség izgatottan várja, vajon mit rejt az eltakart képrész. A lapok ide-oda mozgatásával bizonytalanságot és egyéb lelkiállapotokat érzékeltethet, különböző érzelmeket kelthet a mesélő: fokozhatja a kíváncsiságot, életszerűséget kölcsönöz a figuráknak. A képkezelési technika dinamizmusa rajzfilmszerűvé varázsolja a történeteket, ami nem csekély jelentőséggel bír az alfa-gyerek vonatkozásában. Remek módszertankönyv áll a potenciális felhasználók rendelkezésére, amely nem csupán a képkezelésben hasznosítható (*Csányi, Simon és Tsík*, 2016).¹³

A *Kamishibai*-hatás fontos komponense a mesélés élő volta, a mesemondó személyes jelenléte, kapcsolata a hallgatósággal, ami akkor is működik, ha a mesélő a fakteret mögül olvassa a mesét. De mesélhet a fakteret mellett állva, fejből, és bár a képek által irányítva, mégis szabadon. Ilyenkor egész testével mesél. Fejből mondott meseként hangzik el a szöveg, amelyet a mozgó-változó képsoron kívül a nonverbális kommunikációs készlet egész arzenálja támogat. Nincs az a gép vagy szerkezet, amely versenyre kelhet vele! De a gépek nem is alkalmasak a mese, mesélés kreativitásfejlesztő hatásának kibontakoztatására (*Mező*, 2017. 23–47. o.). Éppen ezért óriási szerepe van az olyan személyes mesélési módoknak, ami érdekesebb a gyerekek számára, mint amelyet a gépek tudnak nyújtani.

A varázshatás titkai közt nagy szerepet játszik az élmény művészi, színházi és közösségi jellege. Minden intenzív művészi élmény képes jelenre koncentrálni, euforikus örömeztetést nyújtani; a (papír)színházi élmény sajátossága a *csopartos áramlatba kerülés* (*Csikszentmihályi*, 1997) lehetősége. S mivel a könnyű, azonnali, erőfeszítések

13 A módszertankönyv elérhető a honlapról, lásd: *A Csimota Kiadó weboldala. Papírszínház. Módszertani kézikönyv.*

nélküli gyönyörök nem boldogítanak, sőt kiszolgáltatottá, depresszívvé tesznek (Csíkszentmihályi, 1997), érdemes és szükséges egyéb boldogságszerző módokat tanítani az újabb generációknak. Ennek jó módja a kultúraelsajátítás, -használat, -élvezet. Az erre való képesség kibontakoztatása pedig minden olyan társadalom számára fontos, amely érdekelt abban, hogy állampolgárainak pozitív énképe legyen, hajlandók és képesek minden módon felelősséget vállalni önmagukért, életükért, embertársaikért, a világért. A folyamat kezdőpontján pedig ott a papírszínház mint a művészettel való találkozás egyik legkorábbi lehetősége.¹⁴ A színházi (jellegű) élmény, komplexitása és jelenidejűsége révén a befogadó teljes személyiségét aktivizálja. Fontos volna, hogy jelen legyenek a személyiség egészét mobilizáló tevékenységek az intézményi nevelésben, mert a gyerekek életét (szinte teljesen) kitöltő gépi kultúra nem alkalmas erre. Nánay István éppen ezért a gyerekszínházokról készült *Állapotrajz*ában tervszerű nézőnevelésre és -formálásra tesz javaslatot, művészek, művészetpedagógusok, művészetpszichológusok bevonásával; rámutatva egyúttal a színházi élmények és az emberi minőség alakulása közti összefüggésekre (Nánay, 2016). Azon túl, hogy egyetértünk vele, többet is tehetünk: az intézményi nevelést a művészetekkel való találkozás terepévé formálhatjuk, aminek egyik eszköze a papírszínház mint mesélési és alkotási mód. Nemcsak befogadói élményként lehet ugyanis jelen az óvodai életben a Kamishibai. Óvodásainkkal magunk is alkothatunk mesét, közösen létrehozva a szöveget és narratív képsorát (akár még a keretet is). A létrehozott papírszínház előadása pedig újabb élmények forrása lehet. Az alkotás, létrehozás örömét megsokszorozza az előadás, élményadás. A mesé(ke)t előadhatják az alkotócsoportok egymásnak, más csoportoknak, akár a szülőknél is (Daróczy, 2016).

A mesehallgatás az intonációs sémák elraktározódásával a néma olvasást, szépirodalom-olvasást is előkészíti. Hiszen ezek hiányában nem szólal meg az olvasóban belül a szöveg, holott eme belső megszólalás nélkül az olvasás (különösen a szépirodalom-olvasás) nem válhat élménnyé (vö. Benczik, 1999). A mesélés a minta értékű pedagógusi beszéd révén fontos része a helyesejtés-tanításnak, következőképpen a helyes hangbetű kapcsolat kiépítésének (így az olvasástanulásnak), valamint a helyesírás megalapozásának. Mindez különös jelentőségű a 21. század körülményei között, amikor még a jó szociokulturális háttérű családok életgyakorlatában is egyre inkább háttérbe szorulnak a sikeres literációt megalapozó és lehetővé tevő tevékenységek.

Annak, hogy fejből mesélünk, vagy felolvassuk a mesét, a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülése szempontjából ugyan nincs jelentősége, ám az írott szöveg olvasásának, megértésének és megalkotásának sikerességét befolyásolja, hogy szabad mesélést vagy írott, szerkesztett szöveget hallgatnak-e a gyerekek. A formalizált szövegek közvetlenebbül és hatékonyabban támogatják az olvasásértést és írásbeli szövegalkotást

14 Már egészen kicsi gyerekeknek mesélhetünk vele; egy, az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán 2019 tavaszán megvédett kisgyermeknevelő szakos szakdolgozat tanúsága szerint bölcsődében is (vö. Süle, 2019).

(Gósy, 1996). Ezért fontos, hogy (fokozatosan) hozzászoktassuk a gyerekeket az írott szöveg hallgatásához, amit a papírszínház használatával igen hamar megkezdhetünk. Kitüntetett szerepe van a mesélési módnak és a fokozatosságnak az illiterális környezetből, nyelvi hátránnyal érkező, netán a magyart nem is elsődleges nyelvként használó gyerekek körében. Emellett ott is, ahol a szociokulturális közeg nem, vagy kevésbé járul hozzá a kidolgozott nyelvi kódok értelmezéséhez és használatához; esetleg a magyar nyelvi közegben való mozgás okoz számukra problémát.¹⁵ A képekkel támogatott, mondott, előadott, szinte eljátszott mese könnyebben követhető, élvezhető. A legfontosabb, hogy érdekeltté tegyük a gyerekeket a meseélvezés által a majdani olvasástanulásban, a későbbi irodalomolvasásban; fejlesszük általa beszédhallásukat és értésüket, szövegértésüket, nyelvi kompetenciájukat. Tehát igenis van kulcs a pedagógus kezében, ami kaput nyithat az olvasóvá váláshoz vezető úton. Hogy mindez mennyire fontos volna, jól mutatják a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, amelyek egyértelműen jelzik, hogy azok az országok sikeresek az esélyegyenlőtlenségek kezelésében, így a szociokulturális háttér negatívumainak csökkentésében, amelyek intézményi keretek között gondoskodnak (és minél korábban) a fejlesztésről (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009). A kutatások egyértelműen alátámasztják a mesélésnek az olvasóvá válásban játszott szerepét (Gombos, Péterfi és Tóth, 2019; Gombos és Csima, 2020).

A papírszínház alkalmas a beszédprodukció fejlesztésére is; az összefüggő beszéd fejlesztésének kiváló eszköze lehet. Az óvodáskorú gyermek beszédét életkori sajátosságainál fogva szituativitás jellemzi, az összefüggő beszéd többnyire két-három éves iskolai fejlesztés/fejlődés eredménye.¹⁶ Ám a beszédinterakciókban egyre szegényedő életmód napjainkban még nagyobb kihívások elé állítja a pedagógusokat a beszédtevékenység (és általában a verbális képességek) fejlesztésében. A papírszínház mesélőjének szerepébe is léphetnek az arra vállalkozó gyerekek, s ebben a szerepben könnye(bbe)n és szívese(bbe)n beszélnek, mesélnek. A képekkel támogatott, keret mögé rejtőző, szerepbe bújó mesélés a félénkebb, szorongóbb gyereket is mesélővé avathatja. Annál is inkább, mert a mesehallgatási előzményekkel olyan (beszéd- és nyelvi) sémakészlet birtokába juthatott, amit, ha „otthonról nem is hozhatott”, sikeresen mozgósíthat (Daróczi, 2008; 2016).

Az írásbeli szövegalkotás elsajátításához vezető úton is társunk a papírszínház. A közös mesealkotás az írásbeliséggel való élményszerű találkozás produktív módja; és mint ilyen, már egészen korán elkezdhető, akkor is, amikor a gyerekek valójában még nem is tudnak írni. A közösen megalkotott mese lejegyzése az óvodapedagógus által a jól ismert *nyelvtapasztalati módszer* beépítése az írásbeliséghez kapcsolás folyamatába,

15 Néhány vélemény és tapasztalat olvasható a Kiadó weboldalának *Vélemények* rovatában. (Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház. vélemények*).

16 E tárgyban a legfrissebb kutatásokat lásd a *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat A beszéd jellemzői az óvoda-iskola átmenet idején* című tematikus számában (Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 2022).

amely az *írás-olvasás események* gazdagítását jelenti az óvodai praxisban, ami túl azon, hogy az írás funkciójával kapcsolatos fontos és örömadó tapasztalat, a literációs képességek fejlődését is nagyban támogatja (Szinger, 2007). Az írás mint produkciós tevékenység az önkifejezés egy lehetséges módja, a személyiség (ön)megmutatásának egyik eszköze, a gyermeki alkotásvágy, kreativitás megnyilatkozásának kerete. A pedagógus feladata a közlésvágy felkeltése, a mielőbbi írásra motiválás. S mi lehetne nagyobb motiváció, mint egy papírszínházmese létrehozása, aminek közösségformáló ereje, társaskompetencia-képző hatása is felbecsülhetetlen; de felmérhetetlen a folyamat komplexitásában rejlő potenciál. A képsor és szöveg megalkotása, összehangolása, a dramaturgiai tapasztalatszerzés a szövegformálás során, az előadás látvány- és akusztikus elemeinek megtervezése, egyéb hatáselemek kidolgozása, kivitelezése s maga az előadás olyan látens és kevésbé látens tapasztalatokhoz juttatja az alkotó közösséget, amely másképp aligha megszerezhető, miközben észrevétlenül (ki)épülhet az írásbeliséggel kapcsolatos pozitív attitűd. A papírszínházmese-alkotás a *korai írás* (Tóth, 2008) egy lehetséges eszköze, és a *kreatív írás* (Raátz, 2008) alapjainak megteremtése. Az írásbeliséggel kapcsolatos pozitív élményeknek alapvető szerepe volna az ahhoz szükséges motivációs bázis kiépülésében, amely megakadályozhatná annak a negatív spirálnak a kialakulását, amely tanulási nehézségekhez, funkcionális analfabetizmushoz, végül pedig az egyéni életpálya kudarcához vezet. Ha létrejön a pozitív érzelmi bevonódás, kedvezően alakulhat az írásbeliséggel kapcsolatos attitűd, következésképpen hatékonyabb és sikeresebb lehet az írásbeliség elsajátítása. A papírszínház a minőségi verbális kultúra képviselőjében képes olyan „markáns nyomokat hagyni”, ami jelentősen befolyásolhatja a gyermekek személyiségalkulását (Daróczi, 2017. 7. o.).

A Kék meg a Sárga papírszínházban¹⁷

„Csakis művészi érték való a gyermeknek! Minden más árt neki.”
(Kodály Zoltán)

Lázár Ervin meséje 2018-ban jelent meg a Csimota Kiadó papírszínház-sorozatában. A 15 illusztrált lap Grela Alexandra alkotása. A kortárs illusztráció élvonalába tartozó lengyel származású művész, aki 2005-től él és dolgozik Magyarországon, és 2006 óta foglalkozik illusztrálással, „...*egyfajta groteszk expresszionizmust képvisel*” a hazai palettán, s „*az igen nívós lengyel tervezőgrafika szabad szellemiségét plántálta a hazai színtérbe*” (Révész, 2020. 15. o.). 2019-ben az I. Budapesti Illusztrációs Fesztivál fődíjában

¹⁷ A Kék meg a Sárga néhány előadását lásd a YouTube videómegosztó webhelyen. A felvételek közt van laikus, gyerek és felnőtt, de profi előadás is. Az egyes variációk elérhetőségét az irodalomjegyzékben tüntettük fel (YouTube videómegosztó webhely).

részesült, 2021-ben pedig az „Év Illusztrátora” lett.¹⁸ A Csimota Kiadóval első közös munkája 2014-ben látott napvilágot, akkor szintén Lázár Ervin-művet illusztrált, a *Hétfejű Tündért*. A következő évben a kiadó *Design-könyvek* sorozatában jelentkezett a *Csipkerózsika* című *silent book*kal¹⁹ (Révész, 2019); majd 2017-ben egy újabb papírszínháza jelent meg, a *Barna hajnal*.²⁰ A Franck Pavloff elbeszéléséhez készült kompozíciói egyike került a 27. Pozsonyi Illusztrációs Biennálé magyar anyagát bemutató, vigadóbeli tárlat meghívójára, mely tárlat jól reprezentálta, hol tart a hazai illusztrációs grafika 2020-ban. A Biennálén szereplő és a Vigadóban bemutatott 13 magyar illusztrátor művészi képei olyan irányt jeleztek, „*ahol a kép nem az olvasást segítő pótlék, hanem önelvű művészeti kifejező eszköz*” (Révész, 2020. 15. o.).

Önelvű művészi kifejező eszköz a kép Grela Alexandra *A Kék meg a Sárga* című meseképsorában is. A befogadó így olyan művet kap, amely messze eleget tesz annak a kíváncsornak, hogy a gyermek elé ne csak irodalmilag, hanem művészileg is átgondoltan megformált alkotások kerüljenek, „*ami jóval túlmutat a formai kidolgozottságon, a festői szépségen, éppúgy része lehet a groteszk, kísérleti képi világ, mint a tömegkultúra vizualítására reflektáló illusztráció*” (Révész, 2017. 421. o.). Grela Alexandra némiképp groteszkbe hajló képi világára nyitott az óvodás korosztály, amely igenis „*fogékony a kifinomult képi megoldások iránt*”, nem pusztán azért, mert „*a képek ’folyékony olvasása’ alapkészség napjaink képek által uralt kultúrájában*” (Révész, 2017. 421. o.). Ez a korosztály értékeli a groteszk humort. Vizuális nyitottságának leginkább a neki vásárló, olvasmány- és képajánlatot tévő felnőtt szab határt. „*Pedig, ha engedjünk, hogy a gyermek maga találja meg a számára érdekes, lelke belső rezdüléseinek formát adó képeket, akkor meglepve fogjuk tapasztalni, hogy kedvesek lehetnek számára Molnár Jacqueline groteszk kollázs-figurái vagy Rofusz Kinga melankolikus mesevilága éppúgy, mint Kárpáti Tibor firka-hősei*” (Révész, 2017. 421. o.). Az igényes és művészi illusztrációk pedig megalapozzák a képi ízlését, a vizuális művészetek iránti nyitottságát (Révész, 2017. 421. o.).

A szó és kép dualitásában kibontakozó történet (Varga, 2012. 78. o.) maga nagyszerűen reflektál az óvodások élethelyzetére, társas viszonyaira, kapcsolati dinamikájára; noha igazi „duplafedelű” remekműként jóval többet és mást (is) mond a felnőtt számára. A(z) intézményi közösségbe lépő, esetlegesen egymás mellé ’pottyano’ individuumok találkozásáról, potenciális konfliktusáról, dominanciaharcáról, rivalizálásáról is beszélő szüzsé, amelyben a felmenők előkelősége mint hivatkozási alap kerül szóba, ismerős lehet a gyermekek számára (is), akiknek mindennapi súrlódásaik közepette használt ’érvkészlésben’ gyakran szerepel az anyukák szépsége, az apukák fizikai ereje, társadalmi státusza és tehetősége, és más hasonló, saját személyes identitásukat némiképp befolyásoló, ám önértéken meg nem határozó komponens. Lázár Ervin meséje,

18 Grela Alexandrával legutóbb László Laura készített interjút a Prae hasábjain (László, 2022).

19 Csimota Kiadó weboldala. *Silent book*.

20 Lásd a Csimota Kiadó weboldalán a Szerzőink címszó alatt Grela Alexandra munkásságának bemutatását (Csimota Kiadó weboldala. Szerzőink).

miközben lehetőséget ad ezen élethelyzet(ek) másban és másként való megélhetésére, magatartásminták tapasztalatát biztosítja, *világot láttat*; a szimbólumok nyelvén közvetített *élet* pedig tudat alatt, észrevétlenül formálja a személyiséget.

Drámaműhely az óvodában

„A játék a szabadság és az érdek nélküli öröm birodalma,
az ember egyik legbiztonságosabb szentélye marad ebben a világban ...
Ez az egyetlen pont, ahol tökéletesen megvalósul az esélyek eszményi egyenlősége.”
(Hankiss Elemér)

A drámajáték jelentőségével, a megismerésben és a személyiségfejlesztési folyamatokban betöltött szerepével, sokoldalú alkalmazásának lehetőségeivel sokat foglalkozott az utóbbi egy-két évtized pedagógiai szakirodalma (lásd például *Gabnai* 1999; *Bali* 2000; *Eck, Kaposi és Trencsényi*, 2016). Óvodai alkalmazásáról többször írt Gönczöl Andrea (*Gönczöl*, 2013; 2021); Lóci Tünde már 1996-ban óvodai segédanyagot állított össze, ennek kibővített változata 2001-ben készült el (*Lóci*, 2001); továbbá Fáyiné Dombi Alice és Sztanáné Babics Edit *Játékpedagógia* című munkájában, amely a *mentorhálóprogram* keretében készült el, szintén kellő hangsúllyal szerepel a dramatikus formák óvodai használatának jelentősége, mikéntje (*Fáyiné és Sztanáné*, 2015). Mindez azt is jelzi, hogy a drámamódszerek egyre inkább megtermékenyítik az óvodai praxist, aminek azért is örülhetünk, mert olyan cselekvésbe ágyazott, játékos megismerési, élményszerzési és fejlesztési formák, amelyek örömteli, frusztrációmentes tanulást, elsajátítást tesznek lehetővé a kisgyerekek számára. Képességfejlesztő és személyiségformáló hatásukhoz nem fér kétség, a játékelmény biztosításával öröm- és élményforrásként funkcionálnak, a fantázia és az érzelemvilág fejlesztésének kiváló eszközei. Még mindig meglehetősen sokan vannak azonban, akik idegenkednek az alkalmazásuktól, elsősorban arra az óvodai praxist egykor uraló módszertani alapelve hivatkozva, amely szerint a mesét mindig megszakítás nélkül kell bemutatni, az elejétől a végéig, az esztétikai hatás töretlen kibontakozása érdekében. Márpedig, ha dramatikus módszereket építünk a mesélési folyamatba, ily módon is interaktívva téve a mesélést, az óhatatlanul megszakítja a felolvasást. A megszakítás nélküli mesélés koncepciója nem számol azonban az újabb generációk megváltozott képességeivel, amely egyre kevésbé teszi lehetővé a hosszas figyelemfókuszot; a nyelvismeret, beszédhallás, beszédértés elmaradásaival, a szóértési deficitekkel, ami a klasszikus meseélvezetet szinte ellehetetleníti számukra. Szinger Veronika már 2009-ben tanulmányt szentelt a témának az Anyanyelv-pedagógia hasábjain, tudományos kutatási eredményekkel alátámasztott érvrendszert sorakoztatva fel az interaktív mesélés érdekében (*Szinger*, 2009).

Azért is jó módja a mesélésnek az interaktivitás, mert egyfelől a gyerekek sokkal jobban involválódnak így a mese világába, hiszen aktív, cselekvő részeseivé, alakítóivá

válhatnak a történetnek; másfelől kombinálódnak benne a mondott és a felolvasott mese előnyei (*Gódné és Koósne*, 2013). Az alábbi foglalkozásterv az interaktív mesélés drámamódszerekkel való ötvözésének példája, amely vers- és játékélményekkel készíti elő a szövegbefogadást, beléptetve a játsszókat a szöveg világába, megteremtve az olvasói életvilágok és a szövegvilágok optimális találkozásának lehetőségét. Különböző játékhelyzeteket, személyes élménytapszokat biztosít a feldolgozás folyamatában, beszédinterakciókat kezdeményezve az óvodapedagógus és a gyerekek között az értelmezés, jelentésteremtés érdekében; a jelentéskiteljesítést és meseélményt a történet papírszínházzal való elmondásával koronázva meg.

Óvodai foglalkozás terve Lázár Ervin *A Kék meg a Sárga* című meséjéhez sok játékkal, papírszínházzal²¹

Ajánlott életkor: 5-6 év.

Helyszín: csoportszoba.

Szükséges eszközök:

papírok, színes ceruzák,
sárga és kék színes lap,
sárga és kék gumigyűrűk,
okkersárga és ultramarin színű papírlapok,
vízfesték, ecsetek, papírok.

1. Devecsery László: *Színek*²² című versének első versszakát megtanuljuk, majd a vers képeit mozgásosan megjelenítjük.

Hoztam nektek egy verset, tanuljuk meg közösen!

*„Hegyre ült fel most a kék,
majdnem olyan, mint az ég.
Levelekbe szállt a zöld,
telehinti a mezőt,
piros, kék meg sárga:
mezők virágára.”*

Most játsszuk el közösen a verset! Jelenítsük meg a magas hegyet, mutassunk fel az égre, szórjuk szét a mezőn a sok zöldet, és gyönyörködjünk együtt a színes virágokban!

21 A foglalkozás összeállításához ötletadó forrás a *Játsszunk együtt!* weboldal.

22 <https://www.operencia.com/devecsery-laszlo-szinek/> (2022.04.29.)

2. Kéznyomat készítése körülrajzolással

A kiosztott papírra egy ceruzával rajzold körbe a kezedet! Ha elkészültél, színezz az utasításnak megfelelően!

Színezd:

*a hüvelykujjadat kékre,
a mutatóujjodat sárgára,
a középsőt zöldre,
a gyűrűset kékre,
a kisujjat sárgára!*

Helyezd rá a kezed, majd színeket mondok, és annak megfelelően emeld az ujjadat, ujjaidat! Emeld a sárgát, kéket, zöldet stb.

3. Gyűjtünk sárgát, kéket a teremben!

A terem két végében elhelyezett asztalokon egy-egy színes papírt láthattok. A kék és sárga papír színének megfelelően gyűjtsetek a csoportszobából olyan tárgyakat, amelyek ugyanolyan színűek! Tegyétek le azokat a megfelelő papír mellé!

Közös megbeszélés

4. Sárga-kék fogócska

Azonos színű, két sárga vagy két kék gumigyűrűt kaptok mindkét csuklótokra. A kékeknek a sárgákat, a sárgáknak pedig a kékeket kell elkapniuk, majd üljetek le párban, és cseréljetelek színt. Mindkettőtöknek lesz sárga és kék gumija is.

5. A mese első részletének bemutató olvasása

„Egyszer két festékpötty – egy kék meg egy sárga – egymás mellé esett a papírra. Egészen közel, a szélük összeért.

– Nem menne kicsit távolabb? – mondta ingerülten a Kék.

– Menjen maga – válaszolta a Sárga –, s különben is, talán köszönné!

Ezzel hátat is fordított volna, mert a Kéket parasztos színnek tartotta – csak hát ez a festékpöttyöknél nehéz ügy, mert sem odébb menni, sem hátat fordítani nemigen tudnak.

– Még hogy én köszönjek?! Egy Sárgának! – morgott fitymálóan a Kék, és bizonyára lebiggyesztette volna a szája szélét, ha lett volna neki.

– Talán csak nem azt akarja mondani, hogy nekem kellene előre köszönnöm?

– De azt. Ha nem látná, én a Kék vagyok!

– Engedje meg, hogy föl kacagjak – mondta gúnyosan a Sárga –, hiszen maga a legközségesebb szín a világon, nem is lehet egy napon említeni velem... és legyen szíves, ne könyököljön az oldalamba.

– Először is maga könyököl az én oldalamba, másodszor pedig én színezem...”

6. Szócsata - Mi kék, mi sárga még a nagyvilágban?

Mit mondhatott szerintetek a kék, és mit válaszolhatott rá a sárga? Gyűjtsünk még olyan dolgokat, amelyekkel a csoportszobán kívül is találkozhatunk, és kékek, sárgák!

Kék a ...

Sárga a ...

7. A mese folytatása, ötletek összevetése az olvasottakkal

„Először is maga könyököl az én oldalamba, másodszor pedig én színezem az eget, a tengert, a vizeket, a legszebb virágok kékek, és az emberi szemek közül is a kékek a legszebbek. Képzelden el egy sárga szemű embert... brr... vagy sárga vizet! Egyáltalán, hogy mer megszólalni mellettem!

– Mindig tudtam, hogy nagyon közönséges, de hogy ennyire! Mégiscsak túlzás! Még hogy a kék virágok a legszebbek! Látott már maga kankalint? Meg őszi erdőt? Maga túl mohó. Beszínezi az egész eget meg a tengert, csupa kék mindenütt. Unalmas. Én mértéktartó vagyok, sohasem válok unalmassá... Kérem, ez mégiscsak disznóság, most már egészen belém mászik... Árnyalatokban rejtőzöm, kis foltokban jelenek meg. S egyébként is, ha nem tudná, én az Okker családból származom.

– Okker?! Erre vág fel! Az is egy család? Az én őseim sokkal előkelőbbek, például soha sem lenne közülük senki olyan tolakodó, mint maga! Tudja meg, hogy én Ultramarin vagyok.”

Volt olyan dolog a mesében, amelyeket mi nem gyűjtöttünk össze?

Megbeszélés

8. Drámajáték a kezekkel

A két gumi színének megfelelően a két kéz vitáját jelenítjük meg mozdulatokkal.

Játsszuk el a kezünkkel!

Hogyan közelített, ért össze egy kicsit, majd egyre jobban a két festékpötty?

Hogyan könyökölhettek bele egymás oldalába?

Mutassuk meg!

Hogyan nézhetett egymásra a két szín?

Hogyan biggyesztette volna le a száját a kék festékpötty, ha lett volna neki?

Hogyan lehet gúnyosan föl kacagni?

9. Ki mondhatta?

A mese egy-egy mondatát fogjátok hallani. Találjátok ki, hogy ki mondhatta! Utánozzuk őt!

„Képzelden el egy sárga szemű embert!”

„Látott már maga kankalint?”

„Okker?!”

„Tudja meg, hogy én ultramarin vagyok.”

Az okker és az ultramarin színeket bemutatjuk a gyerekeknek.

10. Jósoltatás

Mit gondoltok? Mi fog történni ezután? Mi lesz a mese vége?

A mese végének kitalálása, ötletek megosztása

11. A mese befejezése

„– Hah! – kezdte a replikát egy színészi felkiáltással a Sárga, akkor különben már rég összefolyt a két festékpötty, de nem volt ideje befejezni a mondatot, mert a kisfiú, akinek az ecsetjéről lehullottak, meglátta őket, és így szólt:

– Nicsak, milyen szép zöld pötty!” (Lázár, é.n.)

12. A két szín összefolyásának, keveredésének megjelenítése

Fessük meg a két festékpöttyöt vízfestékkal a papír két oldalára!

Bal oldalon legyen a kék, jobb oldalon pedig a sárga!

Most pedig hajtsátok félbe a papírt, hogy találkozzanak a pöttyök!

Ha kinyitjátok, láthatjátok, hogy ti is elővarázsoltátok a zöld pöttyöt!

13. Papírszínház mesélés

Összegzés

Tanulmányunk elméleti fejezeteiben három témakörrel foglalkoztunk. Az irodalmi mese műfajáról szólva friss szakirodalmi elemzésekre támaszkodva egy lehetséges típusrendszer mutattunk be, majd megvizsgáltuk, hogy Lázár Ervin *A Kék meg a Sárga* című meséje milyen kategóriák esetleges jegyeit viseli magán (allegorikus mese, anderseni mese, példamese).

Ezt követően a meshallgatás sokféle fejlesztő hatásáról írtunk, és arról, hogy mindezek mellett a papírszínházzal való mesélés milyen sajátos eredményeket hozhat óvodás korú gyermekek körében (interaktív mesélés, írott és hallott szöveg kapcsolatának örömteli felismerése stb.).

A tanulmány utolsó fejezetében a Lázár Ervin-mese óvodai feldolgozására tettünk javaslatot: a mesefeldolgozás drámapedagógiai eszközökkel történik, majd a papírszínházmese megismerésével zárul.

Irodalom

- Alföldy Jenő (1973): A hétfejű tündér. *Jelenkor*, **16.** 7-8. sz. 763–765.
- Bali Gál Ferencné (2000): *Drámapedagógia alkalmazása*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Bárdos József (2015): *Piroska és a vegetáriánus farkas*. *Kalandozások a kortárs gyermekirodalomban*. Pont Kiadó, Budapest.
- Bárdos József (2019): A magyar népmesék dramatizáltságáról, *Könyv és Nevelés*, **21.** 1. sz. 43–50. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-magyar-nepmesek-dramatizaltsagarol> (2022.06.30.)
- Benczik Vilmos (1999): Házi olvasmányok és olvasóvá nevelés az általános iskola 2–6. osztályában. In: Bolloké Panyi Ilona (szerk.): *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés*. A Budapesti Tanítóképző Főiskola tudományos közleményei 17. Trezor Kiadó, Budapest. 109–138. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/nyelvtud/hazi/hazi.htm> (2022.06.30.)
- Boldizsár Ildikó (2003): *Varázslás és fogyókúra*. Didakt, Debrecen.
- Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (2013): *Meseterápia*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Borbély Sándor (1999) Klasszikus meseirodalom. In: Komáromi Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest. 84–89.
- Bourdieu, Pierre (1967): A kulturális örökség átadása. In: Ádám György (szerk.): *A műszaki haladás problémái*. KJK, Budapest. 287–320.
- Bujdosóné Papp Andrea (2017, szerk.): *A gyermeknek mese kell: A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben*. Hagományok Háza, Budapest.
- Csányi Dóra, Simon Krisztina és Tsík Sándor (2016, szerk.): *Papírszínház – módszertani kézikönyv*. Csimota Kiadó, Budapest.

- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19. 3–4. sz. 3–14. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00137/pdf/2009-3-4.pdf> (2022.06.30.) DOI: 10.17543/ISKKULT.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Daróczi Gabriella (2008): A kisgyermekkorú történetmondás készség- és képességfejlesztő hatása. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 5. sz. 97–100. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090930-6> (2022.06.30.)
- Daróczi Gabriella (2014): Az óvodáskorú gyermekek kognitív műveleteinek fejlesztési lehetőségei irodalmi kommunikációval. *Könyv és Nevelés*, 16. 2. sz. 73–76. http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_ovodaskoru_gyermekek_kognitiv_muveletei_fejlesztési_lehetosegei_irodalmi_kommunikacioval (2022.06.30.)
- Daróczi Gabriella (2016): Papírszínház gyerekkézben. In: Csányi Dóra, Simon Krisztina és Tsík Sándor (szerk.): *Papírszínház – módszertani kézikönyv*. Csimota Kiadó, Budapest. 44–45.
- Daróczi Gabriella (2017): *Segédanyag az óvodai Mese-vers tevékenység tervezéséhez és vezetéséhez. Módszertani útmutató az óvodai képességfejlesztéshez*. ELTE TÓK, Budapest. https://www.eltereader.hu/media/2018/11/meseles_verseles_READER.pdf (2022.06.30.)
- Devecseri László: Színek. *Óperencia. Magyar gyermekirodalmi és természettudományi gyűjtemény weboldala*. <https://www.operencia.com/devecsery-laszlo-szinek/> (2022.04.29.)
- Eck Júlia, Kaposi József és Trencsényi László (2016, szerk.): *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés*. Oktatókutatató és -fejlesztő Intézet, Budapest. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia_online.pdf (2022.06.30.)
- Fáyné Dombi Alice és Sztanáné Babics Edit (2015): Játépedagógia. *Mentor(h)áló 2.0 Program weboldala*. <http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jatekpedagogia/> (2022.04.22.)
- Fukuyama, Francis (1997): *Bizalom*. Európa Kiadó, Budapest.
- Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Gáll István (1973): Mit olvasol, fiam? *Új Írás*, 1973. 13. 10. sz. 120.
- Gombos Péter (2014, szerk.): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. HUNRA, Budapest.
- Gombos Péter (2018): A gyermekirodalom nyelve(zete). *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz. 148–158. <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/562/461> (2022. 04. 22.)
- Gombos Péter és Csim Melinda (2020): A digitális bennszülöttek olvasási kedve, olvasáshoz való viszonya a 2017-es és 2019-es felmérések tükrében. *Módszertani Mozaikok. Kutatások és válogatott tanulmányok gyűjteménye. Módszertani kötetek 9*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Budapest. 375–387. <http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49997/M%C3%B3dszertani+mozaikok/979d3bcc-5383-44b7-9e91-69fb4c63cdbf> (2022.06.30.)
- Gombos Péter, Péterfi Rita és Tóth Máté (2019): Hogyan és mit olvas a digitális generáció – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. *Könyv és Nevelés*, 21. 3-4. sz. 12–50. https://epa.oszk.hu/03300/03300/00029/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2019_3-4_012-050.pdf (2022.06.30.)

- Gósy Mária (1996): Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr*, **120.** 2. sz. 168–177.
- Gódnény Andrea, G. (2016): *Olvasáspedagógiai tanulmányok*. ELTE TÓK, Budapest. <https://www.tok.elte.hu/dstore/document/1121/olvasaspedagogia.pdf> (2022.06.30.)
- Gódnény Andrea, G. és Koósné Sinkó Judit (2013): Interaktív mesék az óvodás években és óvoda-iskola átmenet idején. In: Podráczky Judit (szerk.): *Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. 65–72. https://vallalkozokeve.kormany.hu/download/3/0b/71000/muveszeti_neveles.pdf (2022.06.30.)
- Gönczöl Andrea (2013): Ariadné fonala – A mesereprodukció formái. In: Podráczky Judit (szerk.): *Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. 83–81. https://vallalkozokeve.kormany.hu/download/3/0b/71000/muveszeti_neveles.pdf (2022.06.30.)
- Gönczöl Andrea (2021): Olvasóvá nevelés óvodáskorban a drámapedagógia módszereivel. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, **9.** 1. sz. 250–260. <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2332/2138> (2022.06.30.) DOI:10.31074/gyntf.2021.1.250.260
- Gyarmathy Éva (2020): *Az infokommunikációs társadalom generációi.*, Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete, Budapest. [GyarmathyEva_Az_infokommunikacios_tarsadalom_generacioi.pdf](https://www.gyarmathyeva.hu/az-infokommunikacios-tarsadalom-generacioi.pdf) (2022.04.02.)
- Gyarmathy Éva és Kucsak Julianna (2012): A digitális bennszülöttek képességprofilja: a mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya. *Iskolakultúra*, **22.** 9. sz. 43–53. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21305> (2022.06.30.)
- Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*. A beszéd jellemzői az óvoda-iskola átmenet idején, 2022. **10.** 1. sz. <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/issue/view/314/112> <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/> DOI 10.31074 (2022.06.30.)
- Jászó Anna, A. (2000): Az olvasás és írás tanítása. In: Kernya Róza (szerk.) *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Trezor Kiadó, Budapest. 15–139.
- Kádár Annamária (2013): *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kádár Annamária (2014): *Mesepszichológia 2. Útravaló kényes nevelési helyzetekhez*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kolta Magdolna (2003): *Képmutogatók. A fotográfiai látás kultúrtörténete*. Magyar Fotográfiai Múzeum, Kecskemét.
- Komáromi Gabriella (1999) Mesék, meseregények, gyerektörténetek. In: Komáromi Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest. 207–232.
- Konok Veronika (2016): Digitális kisbabák, avagy mi lesz veled, Alfa-generáció? *Dívány*, 08. 04. http://divany.hu/poronty/2016/08/04/digitalis_kisbabak_avagy_mi_lesz_veled_alfa-generacio. (2022. 04.28.)
- László Laura (2022): Egy jó illusztrátornak jó kukkolónak kell lennie. Interjú Grela Alexandrával ars poétikáról, autonómiáról, s a magyar művészetbe való beilleszkedésről. *Prae.hu*. 2022.05.01. <https://www.prae.hu/article/12810-egy-jo-illusztratornak-jo-kukkolo-nak-kell-lennie/> (2022.05.08.)

- Lázár Ervin: A Kék meg a Sárga. *Országos Széchényi Könyvtár - Magyar Elektronikus Könyvtár Osztály weboldala*. https://mek.oszk.hu/kiallitas/lazar/html/mesek_akekmegasarga.htm. (2022.05.08.)
- Lóci Tünde (2001): *Drámajáték az óvodában 2. Óvodai segédfüzet*. <https://sandorschmidtbarbara.files.wordpress.com/2017/09/drc3a1ma.pdf> (2022.06.30.)
- Mező Katalin (2017): A mese szerepe a kreativitás fejlődésében. In: Bujdosóné Papp Andrea (szerk.): *A gyermeknek mese kell. A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben*. Hagyományok Háza, Budapest. 23–43.
- Nánay István (2006). Állapotrajz. In: Sándor L. István (szerk.): *Gyerekszínházak Magyarországon*. ASSITEJ Magyar Központ, Budapest. 26–34.
- Petres Csizmadia Gabriella (2015): *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból. Oktatási segédlet*. Univerzita Konštantína Filozofa Fakulta stredoeurópskych štúdií, Nitra.
- Petres Csizmadia Gabriella (2021): *Kontúrkísérletek. A kortárs irodalmi mese vázlatja*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.
- Pompör Zoltán (2008): *A hétfejű szeretet. Lázár Ervin elbeszélő művészetéről*. Kiss József Könyvkiadó Kereskedelmi és Reklám Kft., Budapest.
- Raázt Judit (2008): A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 15. 3–4. sz. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (2022.03.28.)
- Révész Emese (2016): Mese, kép, színház. Papírszínház a művészettörténész szemével. In: Csányi Dóra, Simon Krisztina és Tsík Sándor (szerk.): *Papírszínház – módszertani kézikönyv*. Csimota Kiadó, Budapest. 15–18.
<https://revart.eoldal.hu/cikkek/konyvillusztracio/papirszinhaz.html> (2022.06.30.)
- Révész Emese (2017): Varázskép – Világkép. A gyermekkönyv-illusztráció szerepe a gyermeki lélek fejlődésében. In: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton és Szekeres Nikolett (szerk.): *Mesebeszéd. A gyermek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Fialat Írók Szövetsége, Budapest. 419–428.
- Révész Emese (2019): A vizuális narráció eszköztára a Design-könyvek sorozatában. *Studia Litteraria*, 58. 1–2. sz. 166–193. <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/4268> (2022.06.30.) DOI: <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/4268> (2022.06.30.)
- Révész Emese (2020): Tisztes jelenlét. Magyar illusztrátorok a Pozsonyi Illusztrációs Biennálén. *Magyar Iparművészet*, 27. 7. sz. 9–15. http://www.magyar-iparmuveszet.hu/wp-content/uploads/2021/11/MI_2020_7_WEB.pdf (2022.06.30.)
- Süle Katalin Ágnes (2019): *Gyerekkönyvtárak, gyerekkönyvesboltok és gyerekkönyvkiadók az olvasóvá nevelésért*. ELTE TÖK, Budapest.
- Szinger Veronika (2007): Kivárás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás-előkészítésben. *Könyv és Nevelés*, 9. 1. sz. 69–70. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/kivaras-es-bontakozo-irasbeliseg-hagyomany-es-ujszeruseg-az-ovodai-iras-es> (2022.06.30.)
- Szinger Veronika (2009): Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia*, 2. 3. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> (2022.06.30.)
- Tóth Beatrix (2008): Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelvpedagógia*, 1. 1. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (2022.06.30.)

- Varga Emőke (2012): *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2016): *Kisgyerekek – óvodások*. Centrál Média csoport Zrt., Budapest.
- Vidor Miklós (1976): Új magyar gyermekirodalom. *Kritika*, 14. 1. sz. 24–25.

Weboldalak

- Csimota Kiadó weboldala. Letöltés: <https://csimota.hu/> (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház eredete*. Letöltés: <https://csimota.hu/papirszinhaz-eredete> (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház használata*. Letöltés: <https://csimota.hu/papirszinhaz-hasznalata> (2022.06.30.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház. Módszertani kézikönyv*. Letöltés: <https://csimota.hu/papirszinhaz-modszertan> (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház vélemények*. Letöltés: <http://csimota.hu/hu/papirszinhaz/velemenyek> (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Papírszínház videók*. Letöltés: <https://csimota.hu/papirszinhaz-videok> (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Rövid mese. A Kék meg a Sárga*. Letöltés: <https://csimota.hu/termek/akek-meg-a-sarga> (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Silent book*. Letöltés: <https://csimota.hu/termekategoria/silent-book/> (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Szerzőink. Grella Alexandra*. Letöltés: https://csimota.hu/product_author/grella-alexandra (2022.05.08.)
- Csimota Kiadó weboldala. *Vers*. Letöltés: <https://csimota.hu/termek/megerett-a-meggy-hetfon-heverunk> (2022.05.08.)
- Játsszunk együtt! weboldal*. Letöltés: <https://jatsszunk-egyutt.hu/> (2022.05.08.)
- YouTube videómegosztó webhely. A Kék meg a Sárga*. Letöltés: (a tanulmány az alábbi előadásvariációkra hivatkozik:)
- <https://www.youtube.com/watch?v=gjRfwsSYhJg> (2022.05.08.)
- <https://www.youtube.com/watch?v=V12ojheCQIQ> (2022.05.08.)
- <https://www.youtube.com/watch?v=ZPfu14WL3rA> (2022.05.08.)
- https://www.youtube.com/watch?v=_qr2JgO_VqQ (2022.05.08.)

A személyre szabott nevelés az óvodai nevelésben.

Az egyéni tanulási út alkalmazási lehetősége

Havlikné Rácz Andrea

havlikraczandi@gmail.com

Szegedi ÓVI Vedres Utcai Óvodája

Az óvodai pedagógiai munkát meghatározó alaptétel, hogy az óvodás gyermekek között tapasztalható különbözőség természetes jelenség. A nevelési folyamatban kihívást jelent, hogy az ismereteikben, önszabályozásukban, szocializáltságukban, kognitív képességeik-készségeik fejlettségi szintjében rendkívül színes képet mutató gyermekek együttnevelése során hogyan valósíthatók meg az *Óvodai nevelés országos alapprogramjának személyre szabott nevelést* preferáló elképzelései. Melyek ezek a pedagógiai munkánkat meghatározó alapelvek? Az óvodai nevelés során alkalmazott pedagógiai hatásoknak a gyermek személyiségéhez kell illeszkednie, a gyermek egyéni készségeinek, képességeinek kibontakozását kell segítenie, s e folyamatnak az egyéni sajátosságokra, eltérő fejlődésütemre tekintettel kell megvalósulnia (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az *Óvodai nevelés országos alapprogramjáról*). Ezt a szemléletet elfogadva, a konstruktivizmus és az adaptív nevelés elveit érvényesítő egyéni tanulási út alkalmazása jelentheti a személyre szabott nevelés megvalósításának egyik lehetőségét. Nagy szükség van erre a szemléletre, hiszen a személyre szabott pedagógia alkalmazása nemcsak a különleges bánásmódot igénylő gyerekek számára teremt jobb esélyeket, hanem minden kisgyermek szempontjából előnyösen javítja a nevelés minőségét. Az iskolai gyakorlatban már jól ismert lehetőség az egyéni tanulási út alkalmazása. Írásunkban azokat az elméleti elgondolásokat mutatjuk be, melyek ennek az eljárásnak az óvodai nevelésben történő alkalmazását támogatják.

Kulcsszavak: konstruktivizmus, adaptív nevelés, differenciálás



Az egyéni tanulási utak óvodai megvalósításához kiindulópont a tanulás hatékonysága érdekében, hogy – a hagyományos módszerek mellett – a konstruktivista szemlélet alkalmazása minél nagyobb teret kapjon.

A konstruktivizmus tanulásfelfogását, a konstruktivista szemléletű didaktikai elvek alkalmazásának lehetőségeit Nahalka István (*Nahalka, 2002*) elgondolásai alapján tekintjük át. Ebben a koncepcióban a tudásalkotás kerül a tanulás középpontjába. Nahalka a tanulást egyéni konstrukciónak, egy belső világkép kiépítésének tartja. A tanulás folyamatára úgy tekint, mint a belső világkép folyamatos építésére. Ez a világmodell biztosítja majd a kisgyermek számára azt az értelmezési keretet, előzményt, amely alapján

a tapasztalatait értelmezni próbálja. A konstruktivista szemléletben ezért alapvető szerepe van az előzetes tudásnak. Az eredményes tanulást a kellően mozgósítható előzetes tudás fogja elősegíteni, lehetővé téve az információk sikeres értelmezését, az új ismeretek előzetes tudásához való kapcsolását. Az a tudás válik igazán a gyermek sajátjává, amelyik ráépül az előzetes tudására, ebben az esetben az beépül a meglévő nézeti rendszerébe. Létezik azonban egy másik lehetőség is, amikor az új tudás erőteljesen különbözik a meglévőtől, ekkor a tanulás képes megváltoztatni a belső konstrukciót. Nahalka ezt a folyamatot konceptuális vagy fogalmi váltásként határozza meg. Fontos látnunk, hogy a gyermekeink előzetes ismereteinek különbözősége miatt lényeges eltérések lehetnek abban, hogy ki miként konstruálja saját tudását, hogyan dolgozza fel az új információkat. Ebből következik, hogy a tanulási folyamat végeredménye is sokféle lehet. Látnunk kell, hogy az új ismeret minden gyermekben önálló értelmet nyerhet, összekapcsolódik a gyermek emlékezetében már meglévő előzményekkel, és így valamilyen újszerű, egyedi tudás keletkezik. A konstruktivizmus ugyanakkor hangsúlyozza a tudás szociális jellegét is: tudásunk nagy részét a társas környezetből szerezünk, és a megszerzett ismeretek alkalmazására is a társas közegben, együttműködés révén kerül majd sor.

Az egyéni tanulási utak óvodai gyakorlatban való megvalósításához érdemes megvizsgálnunk, hogy az Alapprogram korszerű szemléletében miként jelennek meg a konstruktivista pedagógia elgondolásai. A következőkben (1. táblázat) számba vesszük azokat a konstruktivista szemléletű didaktikai elveket, melyeket a tanulási környezet kialakítása során kell figyelembe vennünk (Nahalka, 2002).

Ezek a didaktikai elgondolások az Óvodai nevelés országos alapprogramjában markánsan jelen vannak. Az értelmezésük azért válik fontossá, mert az egyéni tanulási utak kialakításához is meghatározó elgondolásokat közvetítenek.

1. táblázat: A konstruktivista didaktikai elvek megjelenése az Óvodai nevelés országos alapprogramjában¹

Konstruktivista didaktikai elvek	Az Alapprogram konstruktivista pedagógiai megközelítést tükröző elgondolásai
A tanítás mint az optimális tanulási környezetek kialakítása, ami a tanulási folyamatot befolyásoló összes fontos tényezőt integráló rendszerként értelmezhető.	A tanulástámogató környezet megteremtése során az óvodapedagógusnak építenie kell a gyermekek előzetes élményeire, tapasztalataira, ismereteire. A tanulás feltétele a gyermek cselekvő aktivitása, a közvetlen, sok érzékszervét foglalkoztató tapasztalás, felfedezés lehetőségének biztosítása.

1 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

Konstruktivista didaktikai elvek	Az Alapprogram konstruktivista pedagógiai megközelítést tükröző elgondolásai
<i>Problémamegoldás:</i> bonyolult folyamat, amely során a meglévő ismeretek segítségével tesszük gazdagabbá, kidolgozottabbá a probléma által érintett tudásterületet.	Az óvodai tanulás lehetséges formái között megtalálható a gyakorlati problémamegoldás.
<i>A tudásrendszerek struktúrája:</i> a világmodell alkotó tudásrendszerek a köztük lévő kapcsolatok révén bonyolult felépítésűek, biztosítják a háttérrel a magyarázatok, az előrejelzések és a cselekvés számára.	Feladatként jelenik meg a gyermek spontán és tervezetten szerzett tapasztalatainak, ismereteinek rendszerezése, bővítése is.
<i>Az előzetes tudás fontossága:</i> ami megszabja a tartalom kiválasztását és a tanulási környezet felépítését.	Az óvodai nevelés a gyermek meglévő tapasztalataira, élményeire és ismereteire épít.
<i>Kontextuselv:</i> a gyerekek gyakorlati, életközeli, figyelemfelkeltő szituációban találkoznak az új ismeretekkel.	Az óvodai tanulás során fontos szerepet kap a természetes és szimulált környezetben, kirándulásokon megvalósuló tapasztalatszerzés.
<i>A többféle megközelítés elve:</i> a tanulási folyamat során a tanulónak többféle megközelítésben kell szerepelnie, a fogalmak érlelődésére hosszú időt kell biztosítani.	Az új ismeretek többféle megközelítésben való bemutatására kell törekedni az óvodai tanulás során.
<i>Differenciálás:</i> minden gyermek legjobban működő tudásterületeinek felhasználása más tudásterületek fejlesztésében.	A gyermeki fejlődés segítésének az egyéni sajátosságokra, az eltérő fejlődési ütemre tekintettel kell megvalósulnia.
<i>Értékelési folyamatok:</i> fontossá válik a gyermeki önértékelés, a formatív és a diagnosztikus értékelés alkalmazása, a gyerekek számára adott gyermekközpontú visszajelzések.	Az óvodapedagógus a tanulási folyamat során személyre szabott, pozitív értékelést valósítson meg.

A személyre szabott nevelés gyakorlati megvalósításához az adaptív nevelés alkalmazása jelentheti számunkra az újabb támpontot.

Adaptív nevelés az óvodában

M. Nádasi Mária (2010) értelmezésében az adaptív nevelés olyan, tudatosan felépített pedagógiai folyamat, amelyben megvalósul az alkalmazkodva fejlesztés/fejlődés. Elgondolása szerint a pedagógiai folyamatban két szempont együttes alkalmazása érvényesül:

- egyrészt az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységesség,
- másrészt a differenciálás, melynek két változata jelenik meg: egyfelől a pedagógus által irányított fejlesztés, másfelől a gyermek önvezérelt, önszabályozó

fejlesztése. Az óvodai nevelés során a differenciálás mindkét formája változatos módon van jelen.

A gyermekek önzvezérelt, önszabályozó fejlődésére/fejlesztésére jó példa a szabad játék túlsúlyának érvényesítése. A játék támogatása egyértelműen megköveteli tőlünk az indirekt eljárások tudatos alkalmazását, a megfelelő pedagógiai körülmények megteremtése mellett a szabad választás lehetőségének biztosítását. Hasonló hatásmechanizmus érvényesül a projekt módszer alkalmazása vagy a projekt jellegű tevékenység szervezése során. Ilyenkor bevonjuk a gyerekeket a téma feldolgozásához kapcsolódó tevékenységek kiválasztásába, lebonyolításába, értékelésébe. Az előbbiekhöz hasonlóan a nevelési folyamat során az önszabályozás kialakulásának irányába hat a kötetlen tevékenység szervezése is, amikor a kisgyermek szabadon választhat a párhuzamosan zajló tevékenységek közül.

Azt is látnunk kell, hogy a gyerekek életkori sajátosságaiból adódóan a pedagógus által irányított differenciálásnak változatlanul hangsúlyos szerepe van a pedagógiai folyamatban. A következőkben *Kárpáti Andrea* (é.n.) elgondolásai alapján tekintjük át a differenciálás során alkalmazható eljárásokat, amelyek a következők:

- „1. *Tartalom alakítása a gyerekek érdeklődése, előzetes tudása szerint.*
2. *Oktatási célban, szintben való igazodás a gyerekek tapasztalataihoz, ismereteihez, képességi szintjéhez.*
3. *A munkaformák igazítása a gyerekek igényeihez (frontális, egyéni, páros, csoportos, kooperatív).*
4. *A szervezés módjának igazítása a gyerekek igényeihez (kötetlen, kötelezően választható, kötelező).*
5. *Irányítás módját igazítjuk a gyermeki igényekhez (direkt – indirekt, nyitott – zárt).*
6. *A közvetítés csatornájának megválasztása (auditív, vizuális, audiovizuális, taktilis).*
7. *Az információszerző tevékenység folyamatának felépítése.*
8. *A nevelés stílusának megválasztása.*
9. *A munkavégzés ütemében, tempójában való igazodás a gyermekhez.*
10. *Önállósági fokának meghatározása, a segítségadás módja” (Kárpáti, é.n.).*

Ahhoz, hogy az adaptív nevelés megvalósítása eredményes legyen, *M. Nádasi Mária* (2010) elengedhetetlenül fontosnak tartja, hogy a lehető legjobban ismerjük a gyermekeinket. A fejlődésségítés a gyermek megismeréséből származó információkat tekinti kiindulópontjának. A diagnosztikus mérésekből és a megfigyelésekből származó eredményeken túl a következő sajátosságok megismerését tartja nélkülözhetetlennek:

1. A gyermek előzetes tudása.

Fontos lesz számunkra a gyermekek meglévő ismereteinek és azoknak a készségeknek/képességeknek a megismerése, amelyek a tanulási folyamatban meghatározóak. A gyermekek előzetes tudásának feltárására alkalmazható módszereink: a megfigyelés;

beszélgetések; együtt játszás; a gyermeki produktumok elemzése; a diagnosztikus mérések eredményének elemzése.

2. A gyermek aktivitása, amely a különböző jellegű motivációból származhat.

A gyermekekre jellemző aktivitás megismerésekor azokat a sajátosságokat tárjuk fel, amelyek a spontán tanulás mellett a tervezett tanulási folyamatban való részvételre készítetik a gyermekeket. A gyermekek meglévő tanulási motívumainak megismerésére törekszünk: megfigyeljük, melyek lesznek azok a személyiség-összetevők, amelyek önmagukban is tanulásra készítetnek, fenntartják a tanulás folyamatát, az öröm érzését biztosítják a gyermekek számára.

3. A gyermekek önálló tanulásra való felkészültsége.

Az óvodában a szabad játék folyamán az öntevékeny cselekvések, a felfedező próbálkozások során a tanulás természetes módon van jelen. Az életkor előrehaladtával azonban a szándékos tanulás egyre nagyobb szerepet kap a nevelésben. Az óvodáskor végéhez közeledve a gyermek képes egy feladat elvégzésére beállítani magát, és megszakítás nélkül elvégezni azt. Megfigyeljük, hogy tudja-e, mi a feladat, végrehajtja-e azt, képes-e kontrollálni önmagát. A feladattudattal rendelkező gyermek érti, hogy minden cselekvésnek van eleje, lefolyása és vége. Az önálló tanulás szempontjából lényeges késleltetés megjelenését is megfigyeljük, amely olyan folyamatokat takar, mint egy viselkedés felületesítése vagy egy helyzethez való igazodás.

4. Az egyes gyerekek fejlettsége a társakkal való együttműködésben.

Az együttműködést a szociális viselkedés alapvető formájának tekintjük. Megfigyeljük, hogy a gyermek képes-e a közös cél elérése érdekében saját elgondolásai, érdekei és igényei mellett mások elgondolásait, érdekeit és igényeit is figyelembe venni, vagyis a gyermekek tudnak-e egyezséget kötni egymással.

5. A gyermek csoporton belüli társas helyzete.

A gyermekek óvodai életében a társas közeg, a kortársak egymáshoz való viszonya, a csoportfolyamatok hatása meghatározó szerepet töltenek be. Fontos eleme a csoportlétnek a mitudat, az együttesség élménye, az érzelmi kötelékek által létrejött összetartó erő. A csoport normáinak elfogadása a társak iránti elköteleződéssel az együtt töltött idő során az interakciók révén formálódik.

A gyermekek csoporton belüli társas helyzetéről, a rejtett kapcsolatrendszerekről – a szociometriai vizsgálat alkalmazása mellett – a gyermekek szabad játék közben történő rendszeres megfigyelése is biztos képet ad.

A kisgyermek tanulási folyamatban való részvételének színvonala mögött több tényező együttes hatását kell feltételezni. Ilyen tényezőként tartjuk számon, hogy a fent említett sajátosságok – az intelligenciajellemzőktől függően – más-más módon jelenhetnek meg az egyes gyermekeknél.

Gardner többszörös, intelligenciáról alkotott elgondolásában újrafogalmazza az intelligenciák természetét. Úgy tekint az intelligenciára, mint egy változó természetű, viselkedésben megnyilvánuló kognitív folyamatra. Az általa megállapított nyolc, bizonyított intelligenciatípus a következő: nyelvi, zenei, logikai-matematikai, térbeli, interperszonális, intraperszonális, természeti és testi-kinesztetikai. Ezek a tanulás és a taníthatóság különböző módjait is jelentik egyben, hiszen ezek különböző összetételben jelennek meg az egyes gyerekeknél. Fontos sajátosságokat tükröznek: már az óvodásoknál is jól megfigyelhetők a különböző intelligenciaterületek preferenciái. Ezek jelentősen befolyásolhatják nemcsak az érdeklődést és a megértést, de az elsajátítás folyamata is (*Gardner* idézi *Sándor-Schmidt*, 2016).

Számunkra különösen fontos személetet közvetít ez az elgondolás, amely hozzásegít bennünket annak megismeréséhez, hogy az adott kisgyermek esetében melyik a tanulás legjobb módja, illetve hogy a gyermek miként tudja leginkább megmutatni tudását.

A gyermekek egyéni szükségleteit figyelembe vevő tanulási utak kialakítása óvodások számára

A következőkben az egyéni tanulási utak óvodai értelmezését, kialakításának elveit és a megvalósításhoz kapcsolódó adaptív eljárásokat és módszereket mutatjuk be.

Értelmezési keretünkben *az egyéni tanulási utat az egyéni fejlődés támogatására tervezett, rugalmas pedagógiai hatásrendszernek tekintjük*. Célunk, hogy a szülők bevonásával alapozzuk meg a gyermekeink tanulási sikereit. A gyermeki személyiség megismeréséből indulunk ki, s az eltérő szükségletek, tanulási igények szakszerű feltárására is sort kell kerítenünk. Erre alapozva tudatosan választjuk ki azokat az adekvát eljárásokat, módszereket, melyeket a pedagógiai folyamatba beépítve, az egyéni sajátosságokat figyelembe véve alkalmazunk (*Havlikné és Kovácsné*, 2021).

A pedagógiai hatásrendszer kialakításának elvei:

1. *Kiindulópont a gyermekek megismerése, amelynek területei:* a családi háttér jellemzői, a készségek/képességek fejlettségi szintje, az egyéni szükségletek, az egyéni érdeklődés, a gyermek előzetes tudása, aktivitása, önállósága, az együttműködés jellemzői, a gyermek társas helyzete.
2. *A család bevonása:* kössünk megállapodást a szülőkkel arról, hogy milyen feladatuk van, milyen módon tudnak bekapcsolódni gyermekük egyéni tanulási útjának megvalósításába.
3. *A gyerekek aktív részvételét biztosító, cselekvő tanulás megvalósítása.* A tanulást támogató környezet megteremtéséhez az egyéni sajátosságnak megfelelően alkalmazzuk a különböző adaptív eljárásokat, módszereket.

4. *Fejlesztő értékelést* alkalmazunk, ami rendszeres, konkrét, előremutató, pozitív, személyre szabott visszacsatolást, megerősítést jelent a gyerekek számára.

Egyéni tanulási utak kialakításának lépései, a fejlesztőhatás-rendszer tervezése

Az egyéni tanulási út tervezésének lépéseit a következő táblázatban (2. táblázat) mutatjuk be.

2. táblázat: Az egyéni tanulási út tervezésének szakaszai (Havlikné és Kovácsné, 2021).

Első szakasz	Második szakasz	Harmadik szakasz
<p><i>Lépések:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A gyermek megismerése, elemzés. 2. <i>Pedagógiai döntés:</i> támogató elvek, célok meghatározása. 3. A család bevonása: megállapodás a feladatokról. 4. Egyéni tanulási út megvalósítása. 5. Utánkövetés – a beavatkozás hatásának mérése. 	<p><i>Abban az esetben, ha az utánkövetés eredményei alapján további beavatkozás szükséges.</i></p> <p><i>Lépések:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. A gyermek aktuális fejlettségi szintjének elemzése alapján a további célok, támogatóelvek meghatározása. 6. A család bevonása, megállapodás. 7. Célzott segítségnyújtás. 8. Utánkövetés–mérés. 	<p><i>További lépések, ha az eddigi beavatkozások nem vezettek eredményre, vagy új területen szükséges a beavatkozás.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Szakemberek (óvodapszichológus, fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus) bevonása, esetmegbeszélés intézményen belül, elemzés, támogatóelvek, célok meghatározása. 10. Család bevonása, megállapodás. 11. Megvalósítás. 12. Utánkövetés–mérés.

Az egyéni tanulási út tervezését három, egymásra épülő szakaszban tartjuk megvalósíthatónak. Az első szakaszban a gyermek megismeréséből származó információk elemzése után születik meg az a pedagógiai döntés, amely alapján az *egyéni tanulási út* kialakítása megkezdődik. A gyermeki sajátosságok ismeretében történik a támogatóelvek és a célok meghatározása, a segítő folyamat tervezése. Fontos lépés a szülőkkel való megállapodás, amely a korszerű, családközpontú elgondolások mentén születik meg. A sikeres fejlődésszámogatáshoz egyeztetés zajlik arról, hogy a tervek megvalósítása során kinek mi lesz a feladata, hogyan zajlik az együttműködés. A megvalósítás tervét a gyermeki fejlődés nyomkövető dokumentációjában kell rögzíteni. Fontos, hogy azt is gondoljuk végig, milyen időkeretben tervezzük a megvalósítást, ennek megfelelően tervezzük a feladatokat és azt is, hogy mikor és milyen módon szeretnénk képet kapni a beavatkozás eredményességéről. A második és a harmadik szakasz megvalósításáról az utánkövetés eredményeinek elemzése után hozunk döntést. Abban az esetben kerül sor a további lépések tervezésére, ha a pedagógiai döntésünk alapján a gyermek

fejlődésének segítéséhez a továbbiakban is az egyéni tanulási út alkalmazása mellett határoztunk.

Az egyéni tanulási utak megvalósítását segítő adaptív eljárások, módszerek

1. Az elsajátítási motiváció fenntartása és növelése.

A széles körben alkalmazható tudás kialakítása nem lehetséges a gyerekek figyelmének megragadása, érdeklődésének folyamatos fenntartása nélkül. Fontos megtalálnunk azokat a lehetőségeket, amelyek magában a tanulási folyamatban rejlő késztetéseket, örömforrásokat, jutalmakat kívánják az elsajátítási eljárások fenntartásának szolgálataiba állítani. Fontos feladatunk továbbfejleszteni a meglévőket, ennek hiányában pedig kialakítani azokat.

2. Az információmegértést segítő lépések rendszeres alkalmazása.

Különböző, az egyéni sajátosságokhoz igazodó módokon segíthetjük gyermekeinket abban, hogy megértsék az elhangzott információkat. A következő felsorolásban ilyen lehetőségeket mutatunk be:

- tegyünk fel kérdéseket, amivel feltárhatjuk a megértést okozó problémát, kérdezzük meg a gyermek véleményét a témáról, alkalmazzunk gondolatgazdag, nyitott kérdéseket,
- ismételjük meg az elhangzottakat, ha pedig szükséges, bontsuk elemeire, rövid, megismételhető egységekre az információt,
- teremtünk életszerű helyzeteket az ismeretek hatékony elsajátítása érdekében,
- biztosítsuk az ismétlés, gyakorlás, illetve a meglévő ismeretelemekhez való hozzáférések lehetőségét,
- mozogjunk le vagy segítsük képpel, esetleg rövid magyarázattal a megértést,
- a magyarázatba vonjuk be a többi gyereket, kérjük a véleményüket, mert csaknem bizonyos, hogy van már olyan kisgyerek, aki jártas az adott témában,
- kapjanak nagy figyelmet a gyermekek kérdései, ösztönözzük arra őket, hogy kérdezzenek a témával kapcsolatban.

3. Választási lehetőségek biztosítása a gyerekek számára.

Az óvodai tanulási folyamatban számtalan lehetőség kínálkozik arra, hogy a gyerekek a választás lehetőségével éljenek. Kezdvé azzal, hogy a párhuzamosan szervezett tevékenységek közül maguk választhatják ki, melyikbe szeretnének bekapcsolódni, egészen addig, hogy akár azt is eldönthetik, hogy a felkínált feladatok közül melyiket választják legszívesebben.

4. *Támogassuk a gyermekek önálló ötleteit, építsük be azokat a pedagógiai folyamatba.* Fogadjuk el és bátorítsuk a gyerekek kezdeményezéseit, támogató magatartásunkkal segítsük őket a megvalósításban, biztosítsunk ehhez megfelelő teret, időt és eszközöket. Kiváló lehetőség, amikor bevonjuk a gyerekeket az óvodai projektek tervezésébe.
5. *A gyerekek tévedéseit tekintjük természetesnek, a tanulási folyamat fontos elemének, mindig biztosítsunk lehetőséget a javításra, adjunk lehetőséget az önértékelésre.*
6. *Tekintsük természetesnek a gyerekek eltérő tanulási tempóját.*

Irodalom

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR> (2020.07.01.)
- Gyarmathy Éva (2010): *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségek.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. <https://tehetseg.hu/konyv/hatranynban-az-elony-szociokulturalisan-hatranynos-tehetsegesek> (2020.07.15.)
- Havlikné Rác Andrea és Kovácsné Elek Katalin (2021): *A személyre szabott nevelés – Egyéni tanulási utak megvalósítási lehetőségei az óvodában. Óvónők kincsestára*, 2021. december. Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest.
- Kárpáti Andrea (é.n.): *Differenciálás a nevelés szemszögéből.* ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológia Központ, Budapest. pergo.web.elte.hu/ped2/ped_09.pdf (2022.07.06.)
- M. Nádasi Mária (2010): *Adaptív nevelés és oktatás.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. <https://tehetseg.hu/konyv/adaptiv-neveles-es-oktatas> (2020.07.01.)
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sándor-Schmidt Barbara (2016): *Új utak az óvodapedagógiában. A többszörös intelligencia koncepció elméleti és gyakorlati keretei.* In: Karlovitz János Tibor: *Tanulás és fejlődés. A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai.* <http://www.irisro.org/pedagogia2016konfkotet/index.html> (2017.05.24.)

Hurrá, sakkozzunk!

Bozókiné Hefkó Erzsébet

hefkoe@gmail.com

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája

Az iskolakezdés törvényi szabályozása alapján a gyermekek 6 évesen iskolaköteles korba lépnek, de nálunk a szülők előnyben részesítik a 7 éves korban történő iskolakezdést. Azonban a 6. életévüket betöltött gyermekek többsége bizonyos értelemben már „kilóg” az óvodából. Rengeteg ismerettel rendelkeznek, érdeklődési körük szerteágazó, a számítógép, a technikai eszközök használata része a mindennapjaiknak. A 6 évesen óvodában maradó gyermekek többsége nem az értelmi képességek terén, hanem a szocializáció, az alkalmazkodás, az akarati tényezők tekintetében mutat lemaradást. Már olyan játékokra és kihívásokra van szükségük, amelyek – azon túl, hogy divatosak, „menő”-nek minősülnek – egész személyiségüket, kompetenciáikat fejlesztik, illetve alkalmasak az egyénenkénti, különböző területeken esetenként meglévő képesség- és készségbeli lemaradások pótlására, illetve felzárkóztatásra, egyénre szabott differenciálásra is. Kiemelt szerepe van többek között a vizualitásnak, az életkornak megfelelő szintű magyarázatnak, az interaktív tevékenységeknek, melyek önálló gondolkodásra, de a társal való bizonyos fokú kooperációra, valamint egymás döntéseinek tiszteletben tartására készítetnek.

Az egyik ilyen tevékenység a sakk. A világ egyik legismertebb, gyakran játszott táblajátéka, hiszen a különböző kultúrákban számos változata ismert.

A legtöbb ember, még a témában igencsak laikus is, valamilyen szinten ismeri a játék alapjait, szabályait, lépéseit. Azonban az óvodában, egy 5-6-(7) éves gyermek számára ezeket az ismereteket játékosan, élményszerűen kell közvetíteni: úgy, hogy minden kis szegmensnél jelen legyen az azonnali visszacsatolás, biztosítva legyen a sikerélmény is, de közben az esetleges kudarc megélésére, kezelésére is meg kell tanítanunk a gyermekeket.

Kulcsszavak: *mesevilág, játékoság, interaktivitás, élményalapú ismeretszerzés, gondolkodás, logika, fejlesztés*



Az első lépések

A „sakk és óvoda” témakör tizenkét éve kapott nagyobb szerepet pedagógiai munkámban, amikor bevettük helyi óvodai programunkba (HOP) a sakkal való játékos ismerkedést. Felmerült a kérdés: „De hogyan is?” Gimnáziumi éveim alatt bekerültem a gimnázium sakkcsapatába, de az azóta eltelt évek alatt igencsak sokat felejtettem. Maradt tehát az önképzés, vele párhuzamosan pedig az új utak keresése, hogy az óvodás gyermekekhez közel tudjam ezt vinni. A könyvpiacra már a tízes évek derekán is egyre több könyv, kiadvány jelent meg a sakkról. Azonban úgy éreztem, hogy sokkal hitelesebb és ösztönzőbb tudok lenni, ha a szakirodalmi ismereteim

felhasználása mellett, a helyi intézményi sajátosságokhoz igazodva, saját módszertant dolgozok ki, állítok össze, szükség szerint különböző forrásokból kiegészítve ismereteimet. A legfontosabb szakmunkák, melyekre támaszkodtam, a következők: Kaszparov: Sakk-matt! – első sakk-könyvem (*Kaszparov, 2006.*), Polgár Judit: Kalandozás a sakk-táblán (*Polgár, 2017*), a sakk története¹.

A TÁMOP-pályázatnak köszönhetően intézményünk kapott interaktív táblát, projektort, laptopot, tehát korszerű IKT-eszközök álltak rendelkezésünkre tevékenységünk színesebbé tételéhez és óvodásaink minél sokoldalúbb, új élményeken keresztül tapasztalat- és ismeretszerzéséhez. Nagy kihívásnak vettem tehát a feladatot, hogy a számítástechnika adott lehetőségeit, az ehhez kapcsolódó ismeretemet, valamint a sakkal kapcsolatos emlékeimet felidézve olyan anyagot állítsak össze, amelyet a kollégáim is könnyedén tudnak alkalmazni, felhasználni munkájuk során. Ezért nekiláttam, és kidolgoztam egy tevékenység és foglalkozást, amelyen az eltelt évek során, tapasztalataimat felhasználva, beépítve többször eszközöltem apróbb változtatásokat, azzal a céllal, hogy még közelebb vigyem a gyermekekhez a sakk izgalmas világát. Mindezt mint innovációt a portfóliómban is megjelenítettem.

Magától értetődő, hogy óvodában a sakk (és minden más) megismertetésének menetét, folyamatát nem lehet szigorúan követendő „menetrend” szerint megvalósítani. Kiemelt figyelemmel kezeltem ezért az egyéni különbségek, a játékoság, a fokozatosság, a differenciálás elvének betartását, továbbá az életkori sajátosságok, eltérő fejlődési tempó figyelembevételét. Alapvető a flexibilitás, igazodni kell a gyermekek fejlettségi szintjéhez, pszichikus sajátosságaihoz, aktuális állapotához s a gyermekcsoport összetételéhez.

Azokkal a gyerekekkel, akik már valamilyen szintű élmény, tapasztalat, ismeret birtokában vannak a sakk terén, abban az ütemben lehet haladni, ahogy eredetileg elterveztem.

Azokkal a gyermekekkel viszont, akik még csak az ismerkedés elején tartanak, értelemszerűen kisebb lépésekben kell haladni. Éppen ezért az általam leírt tematikát alapnak szántam, amelytől a tevékenységek időtartamában is, valamint a feldolgozott ismeret mennyiségében is természetesen el lehet és – szükség szerint – el is kell térni. Azonban a fokozatosság elve szerint, úgy gondolom, fontos a sorrend betartása (nincs értelme sakkozni úgy, hogy nem ismerjük sem a „szereplőket”, sem a szabályokat).

A közben felmerülő akár pozitív, akár negatív tapasztalatokat, visszajelzéseket egy-egy továbblépési, fejlődési lehetőség következő lépcsőfokának tekintettem. Minden csoportban van több olyan gyermek, aki nagycsoportos korára már utazott repülőgéppel, akár többször is. Ismeri a földrészek neveit, beazonosításukban is biztos. A nagyobb testvérek hatására egyre inkább érdeklődik az „iskolás dolgok” iránt, ezért illesztettem térképeket is a diasor képanyagába. Céлом ezzel az volt, hogy a természetes gyermeki kíváncsiságra, érdeklődésre építve, biztosítsam az egyéni differenciált foglalkoztatást

1 *Wikipédia weboldal. Sakk.*

és fejlesztést, a többi gyermeknek pedig, ezzel párhuzamosan – vizuális élményekre alapozva – új tapasztalatok, ismeretek szerzésének lehetőségét kínáljam fel.

A foglalkozásokat és tevékenységeket Microsoft PowerPoint-vetítésre építettem, melynek során a gyermekek a vizuális ismeretközvetítésnek nem csupán passzív befogadói, mivel az alapinformációkkal mesébe ágyazottan, játékosan, interaktív módon és élményszerűen ismerkednek meg.

A tanulmányom képanyaga a diászor képeiből áll, a képeket a vetítés során adekvát magyarázatokkal kísérem.

Első foglalkozás: ismerkedés a sakkal

Az első foglalkozás menetét részletesebben írtam le. Ebben fontos szereplő a *Petike báb*, aki segíti a ráhangolódást, az érzelmi hangulati alap megteremtését, végigkíséri az egész tevékenységet. Általa a gyerekek még inkább közös játékként élik meg a foglalkozást, s még a nehezebben oldódó gyerekek is könnyebben megnyílnak, bátrabban kapcsolódnak be a beszélgetésekbe.

A tevékenység előzménye: Szabad játék során, illetve családban „sakkozás”, ismerkedés a bábokkal, lépésekkel. Párválasztó játék megadott szempontok szerint. Matematikai tartalmú játékok (tőszámlálás, sorszámlálás gyakorlása).

A tevékenység célja:

- Érdeklődés felkeltése a sakk iránt.
- Élményeken keresztül ismeretbővítés.
- Figyelemkoncentráció fejlesztése.
- Szociális kompetencia alakítása a párválasztó játék során, valamint a játékszabályokon keresztül.

A tevékenység feladatai:

- A báb mint az egyik leghatékonyabb módszer alkalmazásával a gyermekek motivációs és kooperációs készségének alakítása, fejlesztése.
- A bábbal történő motiválás által, a gyermekek természetes kíváncsiságára alapozva, a szándékos odafigyelés készségének alakítása, fejlesztése.
- A gyermeki felfedezni akarásra építve a szándékos tanulás készségének alapozása.
- Sikerélmény biztosításával a bátortalanabb gyermekek önbizalmának erősítése, gondolataik, élményeik, verbális megfogalmazásának egyéni segítése.
- A párkereső játék segítségével a társak feltétel nélküli elfogadásának alakítása, erősítése, az összedolgozás képességének fejlesztése (kooperatív technikákra hangsúly).
- Rövid távú és vizuális memória fejlesztése a bábuk megjelenési sorrendjének közös felidézésével.

Felhasznált módszerek: bábozás, bemutatás, bemutattatás, szemléltetés, magyarázat, ellenőrzés, értékelés, hibajavítás, gyakorlás, dicséret, ösztönzés, buzdítás, differenciálás, egyéni segítségadás.

Szervezeti forma: kötetlen.

Munkaforma: mikrocsoportos, páros, egyéni.

Eszközök: IKT-eszközök (laptop, projektor, interaktív tábla, PPT), kinyomtatott színezők (sakktábla, bábuk), fekete ceruzák, sakkfigurafejdzsiek, Petike báb).

A tevékenység vázlatja:

1. A sakk eredete, legendája.
2. Hol, merre terjedt el a sakk?
3. Mi kell a sakkozáshoz?
 - A tábla bemutatása.
 - A bábok (fekete-fehér) bemutatása.
4. Játék: fejdíszválasztás találós kérdések megválaszolásával.
Párkeresés az ellentétes bábuk között, bemutatkozás, majd sorba állás a dián való megjelenési sorrendjük szerint.
5. Átvezetés a játékba, választható tevékenységek: pl. színező, játékos gyakorlólapok, sakkozás, más egyéb játék választása.

A tevékenység részletezése

A foglalkozás kezdetén az 1. ábrán látható kép fogadja a gyerekeket (1. ábra). Köszöntöm őket, és egy közös, jó játék lehetőségére hívom fel a figyelmüket. Amíg gyülekeznek, halk indiai zene szól, közben beszélgethetnek, színezhettek. Amikor mindenki megérkezett, elhalkul a zene, és „bejön” Petike kesztyűbáb.

Petike báb:

– „Szervusztok, gyerekek! Petike vagyok. Képzeljétek, a mi ovinkban szoktunk sakkozni is, és az én barátom, Pöttömke a legjobb sakkos! Én még nem tudok olyan jól játszani, de sokat gyakorolok, hogy megtanuljam. Mit gondoltok, miért jöttem el hozzátok? Azért, mert nagyon szeretnék veletek egy jót játszani! Jaj, de jó, akkor kezdjük! (Felém fordulva): Óvó néni, segítesz nekem? Köszönöm, akkor én most ide leülök, és figyelek.”

Foglalkozásvezető:

Leteszem, a bábót, átveszem a szót, de szükség szerint, szituációtól függően, visszazátható a báb a későbbiekben, adekvátan reagálva a gyermekek váratlan, spontán megnyilvánulásaira.



1. ábra: Első foglalkozás, kezdő diakép²

A második dia vetítése (2. ábra) közben foglalkozásvezetőként a következőket mondom:

– „Gyerekek, ti szerettek játszani, ugye? Képzeljétek, a játékokat is valamikor, valaki, valahol kitalálta, így a sakknak is van története. Ez a történet olyan, mint a mese, amely egy varázslatos világba visz minket, messze-messze Indiába. Ismertek olyan mesét, amely Indiában játszódik? Igen, az Aladdin és a csodalámpa!

Utazzunk el mi is Indiába! Mivel tudnánk oda eljutni? (Megvárom a gyerekek válaszait, és aszerint fogalmazom meg a továbbiakat.)

Képzeljük el, hogy felülünk egy repülőszőnyegre, és azon utazzunk el Indiába! Játsszunk is el! (Mozdulatokkal imitáljuk a felszállást.)

Csukjuk be a szemünket, és indulás! Kapaszkodjunk a szőnyeg szélébe, nehogy lepottyanjunk!” (Halk zene kb. fél percig.)

Megérkeztünk, nyissuk ki a szemünket!”

² Wikipédia weboldal. Sakk. <https://hu.wikipedia.org/wiki/Sakk> (2022.07.03.)



2. ábra: Első foglalkozás, 2. diakép³

Petike báb:

– „Hű! De érdekes ez a térkép (3. ábra)! Tudjátok, mi van rajta?

Igen, igen, a mi Földünk! Igazából óriási, de itt olyan kicsinek tűnik! Ugye? Az egész Földön nemcsak egy ország van, hanem nagyon-nagyon sok.

Mi melyik országban élünk?

Igen, Magyarországon.

Magyarország melyik földrészen található? Bizony, Európában. Gyerekek, ti nagyon okosak vagytok.

(Közben Magyarország térképét és zászlaját mutatom be. Igazodva a gyermekek igényeihez, hazánk jelképeiről is beszélgetünk egy-két mondattal.)

– „... megmutatod nekünk, hol van a piros nyíl? Köszönjük, nagyon ügyes vagy! A piros nyíl jelzi Indiát, ahol élt egyszer egy király...”

Foglalkozásvezető:

– „Köszönöm, Petike, hogy segítettél a gyerekeknek! Most ülj le ide, és hallgasd meg te is a mesét!”

³ <https://www.shopdisney.com/aladdin-gallery-wrapped-canvas-by-thomas-kinkade-studios-765014436558.html> (2022.07.03.)



3. ábra: Térkép – első foglalkozás, 3. diakép⁴

Foglalkozásvezető (bemutatja az 5. dia képeit: lásd 4. ábra!):

– „Valahol messze-messze Indiában, a csodák és varázslatok országában élt egyszer egy Shehrán nevű király, aki mindenben uralkodott. Annyi kincse, aranya volt, hogy megszámolni sem tudta tömértelen vagyonát. Hiába azonban a nagy gazdagsága, boldog mégsem volt. Reggel, délben, este, egész nap, folyton csak unatkozott. Annyira unta magát, hogy végül is úgy belebetegedett az unalomba, hogy ágyának dőlt, még az ereje is elhagyta.

Az udvari bölcs megsajnálta urát, és hogy unalmát elűzze, feltalált egy játékot: a sakkot. Ez a játék csodát művelt. Alig játszotta le a király az első játszmat, máris felépült.

– Mit kívánsz jutalmul? – kérdezte az uralkodó.

– Tégy a sakk tábla első kockájára egy búzaszemet, a másodikra kettőt, a harmadikra négyet és így tovább, minden kockára kétszer annyit, amennyi az előtte lévön volt – mondta a bölcs.

– Amennyire a búzaszemek száma a duplázás folytán a 64. kockára nő, annyi búzaszem legyen a jutalmam.

– Szerény kérés! – mosolygott a király. – Beszéded mindazonáltal rejtélyesnek hat...

– Fejtsd meg a rejtvényt, és megtudod, hogy találmányom megfizethetetlen! – válaszolt a bölcs még rejtélyesebben.

Shehrán erre előhívatta tudósait, hogy oldják meg a talányt. Azok neki is álltak, és csak számoltak, számoltak... Végül rájöttek, hogy olyan sok búzaszem lenne a fizetsége a

4 <http://geology.com/world/india-satellite-image.shtml> (2022.07.03.)

bölcsnek, amennyi talán nincs is a világon.” (18 trillió 446 744 billió 73 709 millió 551 ezer 615 szem búza)⁵.

– „Hogy a történet miként folytatódott tovább, azt nem tudom, de ebből a kis meséből úgy látszik tehát, hogy a „sakk” szó a perzsa „sah” szóból ered, amely uralkodót jelent.”⁶

Petike báb:

– „Köszönöm a mesét! Én el sem tudom képzelni, mekkora kupac lehet az a rengeteg búzaszem. Szerintem legalább akkora, mint egy óriási hegy. Óvó néni, mutass még nekünk érdekes dolgokat!”

Foglalkozásvezető:

– „Rendben, Petike. Most ülj le szépen, és nagyon figyelj!”



4. ábra: Meseillusztráció – első foglalkozás, 5. diakép

A 6. dia (5. ábra) képanyagának feldolgozása során beszélgethetünk a vikingekről is, a gyermekek előzetes ismereteire építve. Amennyiben szükséges, a következő magyarázatot fűzöm a képekhez.

Foglalkozásvezető:

– „A vikingek valamikor, réges-régen éltek, fenn északon, és nagyon sokat hajóztak. A férfiak, de néha a nők is, harcoltak, hogy zsákmányt szerezzenek.

⁵ A legenda különféle szövegvariációival és történetével kapcsolatban lásd a *Wikipédia Sissa* weboldal információit!

⁶ *Wikipédia. Sah szultán.* https://hu.wikipedia.org/wiki/Sah_szult%C3%A1na (2022.07.03.); <https://indiaiutazas.com/2015/09/28/sakk-eredete-india/> (2022.07.03.)

A legendák szerint a harcok során a fejükön ilyen szarvas sisakot hordtak, hogy meg ne sérüljenek (5. ábra). Amikor nem harcoltak, akkor ilyen táblás játékkal játszottak. Látjátok, ez az, ezt nevezik viking sakknak” (5. ábra).

(Megbeszéljük, hogy a viking sakkot is táblán, bábukkal, szabályok szerint játszották.)



5. ábra: A vikingekről – első foglalkozás, 6. diakép⁷

A 7. dia (6. ábra) bemutatása során beszélgetünk a térképről, a nyilak hosszúságával érzékeltetem a közel-távolságok közötti különbséget is. Megbeszéljük, hogy a fotón látható figurákon kínai írásjelek vannak, ebből lehet tudni, hogy melyik bábunak mi a neve és a szerepe.

⁷ Depositphotos weboldal, <http://hu.depositphotos.com/5024639/stock-illustration-viking-ship.html> (2022.07.03.); Skandináv mitológia weboldal, <http://skandinav-mitologia.hu/hnefatafl.html> (2022.07.03.)

6. ábra: A kínai sakk – első foglalkozás, 7. diakép⁸7. ábra: A japán sakk – első foglalkozás, 8. diakép⁹

8 <http://www.terkepek.net/> (2022.07.04.); Wikipédia weboldal. Kínai sakk. https://hu.wikipedia.org/wiki/K%C3%ADnai_sakk (2022.07.04.)

9 <http://www.terkepek.net/> (2022.07.04.); Wikipédia weboldal. Sogi. <https://hu.wikipedia.org/wiki/S%C3%B3gi> (2022.07.04.)

Visszaulva az előző diára (6. ábra), összehasonlítjuk a japán írásjeleket a kínai írásjelekkel (7. ábra)

A sakk történetének rövid ismertetése után a sakkozáshoz szükséges kellékek bemutatása következik. A metakommunikációra kifejezetten ügyelve, „tanakodva” teszem fel a kérdést: mi szükséges ahhoz, hogy sakkozni tudjunk?

Közösen megbeszéljük, hogy mire van szükség, mire nem, és a 9. dia képeinek felhasználásával (8. ábra) a megfelelő hangulatjelekkel (smiley) jelzem a válaszok helyességét.



8. ábra: A sakkjáték kellékei – első foglalkozás, 9. diakép¹⁰

A 9. és a 10. ábra vetítése közben Petike báb ismét átveheti a szót, és a gyerekekkel közösen megszámolja, hány sor és hány oszlop van a táblán. A báb segítségével, illetve rajta keresztül mondom el a gyerekeknek a sakktáblával kapcsolatos tudnivalókat, szabályokat.

¹⁰ Reflexshop weboldal, <http://reflexshop.hu/csaladi-kard-es-korona-pokhalo-tarsasjatek> (2022.07.04.)



9. ábra: A sakktábla – első foglalkozás, 10. diakép¹¹



10. ábra: A világos bábuk – első foglalkozás, 11. diakép¹²

11 Ege Yelken weboldal, <http://www.egeyelken.com/YAZITAHTALARivePANOLAR/SatrancTahtasiveSovale.aspx> (2022.07.04.)

12 Wikipédia weboldal. Sakk. <https://hu.wikipedia.org/wiki/Sakk> (2022.07.04.)

A 12. dia (11. ábra) alapján Petike bábbal együtt közösen nevezzük meg a figurákat. Aki legelőször helyesen mondja ki egy adott báb nevét, sakkfigurát ábrázoló fejdíszt kaphat, amellyel később játszani fogunk. Megszámoljuk, melyik figurafajtából hány darab van.

A felsorolás után, aki még nem kapott, választhat fejdíszet.

Az előző diához (10. ábra) kapcsolt feladatok mintájára ismerkedünk meg a sötét bábukkal is, illetve nevezzük meg őket.

A 11. ábra alapján mennyiségi összehasonlításokat végzünk: több – kevesebb – ugyanannyi.



11. ábra: A sötét bábuk – első foglalkozás, 12. diakép¹³

Petike báb:

– „Nézzétek! A játék kezdetén így kell felállítani a bábuakat a táblára (12. ábra)! De ezt már biztosan tudjátok néhányan, ugye? Később még beszélünk erről, most játszunk előbb ’bemutakozósat!’”

Petike báb is elvesz egy fejdíszet, én ugyanolyan fejdíszet öltök fel, de az ellenfél bábuik közül választok, és bemutatkozunk:

– „Szervusztok, én vagyok a (például) fehér futó.

Szervusztok, én meg a sötét futó vagyok! Hát ti kik vagytok?”

A gyerekek párt választanak maguknak: bástya bástyát, futó futót stb., és megnevezik magukat.

13 *Árgép.hu* weboldal. <http://www.argep.hu/trend/SAKK/Sakkfigura-keszlet.html> (2022.07.04.)



12. ábra: Első foglalkozás, 13. diakép¹⁴

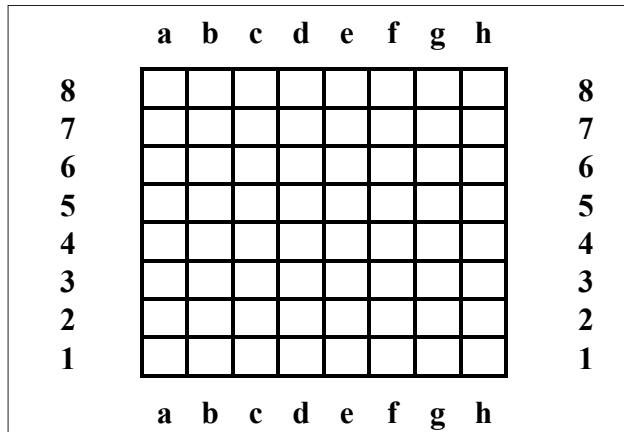
Petike báb:

– „Gyerekek, nekem most már vissza kell mennem az én ovimba, mert hiányoznak a barátaim! De máskor is szívesen eljövök hozzátok, ha szeretnétek. Rendben? Búcsúzóul adok nektek egy kis meglepetést, ha van kedvetek, kiszínezhettek ezeket a sakktáblákat és bábukat (12. ábra és 13. ábra).

Szervusztok, játsszatok sokat és jól!”

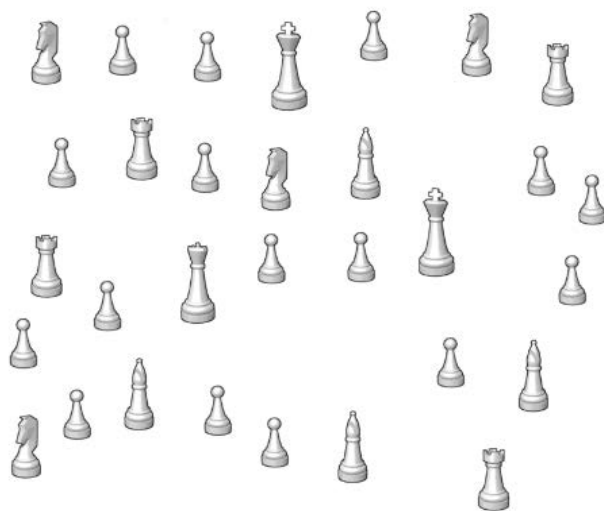
Petike báb kimegy, és a gyerekek kívánsága szerint folytatódik a szabad játék, illetve színezhettek (feladatként adható, hogy legyen egy világos és egy sötét sereg), majd közösen felállítjuk a sakktáblára a bábukat. Azokkal a gyerekekkel, akik már tudnak sakkozni, egy-egy partit is játszhatunk.

14 Wikipédia weboldal. Sakk. <https://hu.wikipedia.org/wiki/Sakk> (2022.07.04.)

13. ábra: Első foglalkozás, 14. diakép¹⁵14. ábra: Sakktáblaszínező¹⁶

15 Benyeda Tibor sakkedző weboldala, <http://besakk.hu/kozkivanatra-kezdoknek-ovodasok-is-kolasok-sakkfeladvany-verseny/> (2022.07.04.)

16 Bozókiné Hefkó Erzsébet szerkesztése, 2022

15. ábra: Sakkbábuszínező¹⁷

Második foglalkozás: az alapállás és a figurák (a király, a vezér, a gyalog)

A tevékenység vázlatja:

1. Ismétlés: Mi kell a sakkhöz? A múlt foglalkozáson hallottak felelevenítése.
2. A figurák felállítása a sakktáblára.
 - Interaktív táblán sakkjátékmező kivetítése, körülötte a gyerekek által megnevezett figurák kivetítése szétszórtan.
 - A megnevezést követően e-beam ceruzával helyére húzogatják a bábokat.
3. Ismerkedjünk meg részletesen a királlyal!
4. Ismerkedjünk meg a vezérrel (királynővel)!
5. Ismerkedjünk meg a gyaloggal!
 - A 3., 4., 5. pontoknál kivetítem a figurát, közben beszélgetünk róla, a lépéseket kivetített sakktáblán mutatom.
6. A bábok felállítása „igazi” sakktáblán (csoportokban).
7. Ismerkedés a figurák síkbeli ábrázolásával (kivetítve).
8. Feladatlap: a gyerekek a múlt alkalommal kiszínezett sakktáblájukon a helyükre ragasztják a figurákat (alapállásban).

¹⁷ Wikipédia weboldala. Sakk. <https://hu.wikipedia.org/wiki/Sakk> (2022.07.04.)

A második foglalkozás diaképei

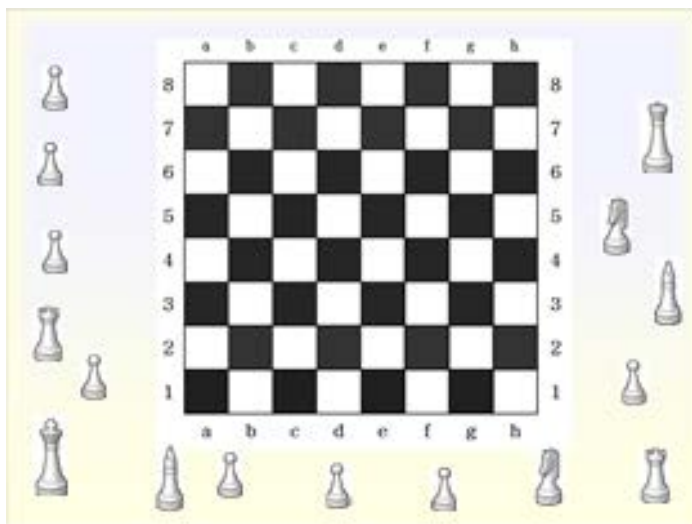
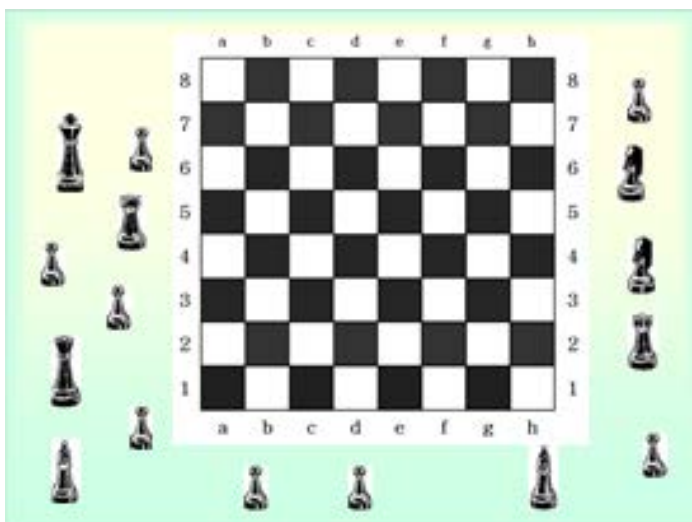
Az első diakép megegyezik az első foglalkozás utolsó diájával (12. ábra), amelynek alapján néhány mondatban felelevenítjük a foglalkozáson elhangzottakat.

A második–ötödik dián a kis fehér, illetve fekete bábuk egérrel, illetve e-beam ceruzával mozgathatók. Interaktív táblánál közös játék a gyermekekkel ezek mozgatása, elhelyezése a sakktáblán. Az egyes diák megjelenésével párhuzamosan, a megbeszélte szabályok alapján, gyakoroljuk a lépéseket.



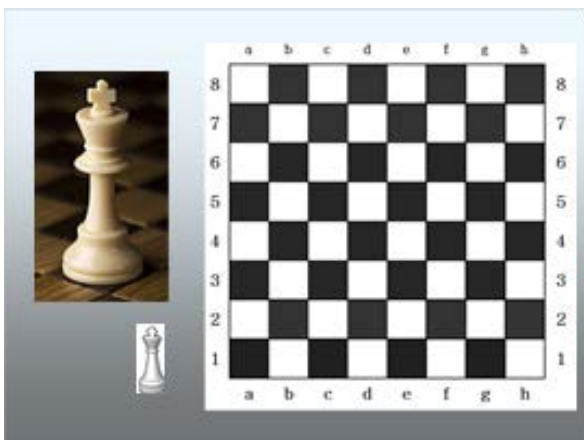
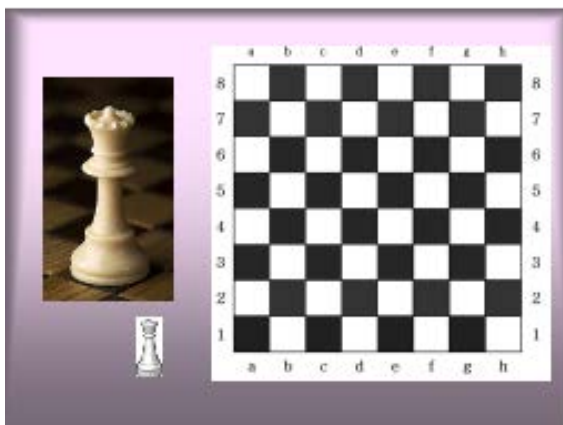
16. ábra: Második foglalkozás, 1. diakép¹⁸

18 Wikipédia weboldal. Sakk. <https://hu.wikipedia.org/wiki/Sakk> (2022.07.04.)

17. ábra: Második foglalkozás, 2. diakép¹⁹18. ábra: Második foglalkozás, 3. diakép²⁰

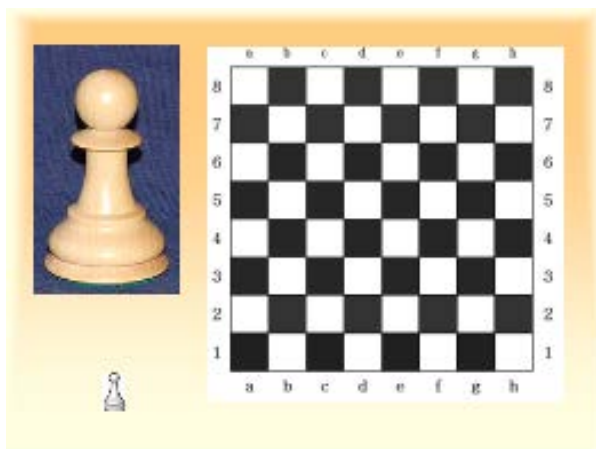
19 A szerző által szerkesztett kép forrásai: *Ege Yelken weboldal* és *Wikipédia weboldal*. Sakk. <http://www.egeyelken.com/YAZITAHTALARivePANOLAR/SatrancTahtasiveSovale.aspx>; <https://hu.wikipedia.org/wiki/Sakk> (2022.07.04.)

20 A szerző által szerkesztett kép forrásai: *Ege Yelken weboldal* és *Wikipédia weboldal*. Sakk. <http://www.egeyelken.com/YAZITAHTALARivePANOLAR/SatrancTahtasiveSovale.aspx>; <https://hu.wikipedia.org/wiki/Sakk> (2022.07.04.)

19. ábra: Második foglalkozás, 4. diakép²¹20. ábra: Második foglalkozás, 5. diakép²²

21 Wikipédia weboldal. Sakk. [https://hu.wikipedia.org/wiki/Kir%C3%A1ly_\(sakk\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Kir%C3%A1ly_(sakk)) (2022.07.04.)

22 Wikipédia weboldal. <https://fi.wikipedia.org/wiki/Aamunkoi> (2022.07.04.)

21. ábra: Második foglalkozás, 6. diakép²³

Harmadik foglalkozás: a huszár

A tevékenység vázlatja

1. Ismétlés:

- Bábok felállítása interaktív táblánál.
- A király.
- A vezér.
- A gyalog.

2. A megismert figurák alapállásai, lépései, ütései.

(Személyre szabottan, egyéni tudásszint szerint, differenciált kérdésfeltevéssel ismételjük át a tanultakat.)

3. Megismerkedünk a huszárral:

- alapállás,
- lépések,
- ütések,
- egyéb elnevezések.

4. A bábok felállítása a sakktáblán.

5. Sakkozás a játékot jól ismerőknek, illetve próbálkozás a kezdőknek.

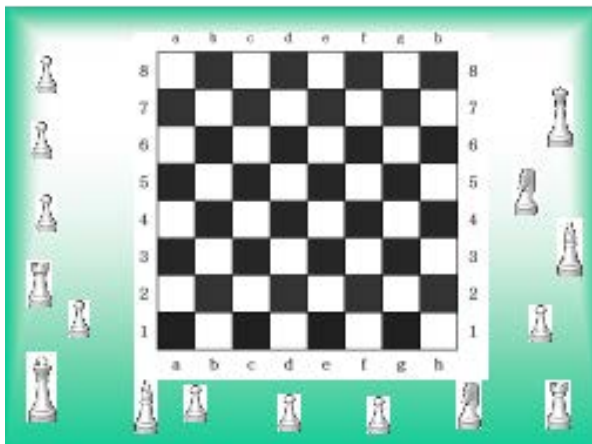
A harmadik foglalkozás diaképei

A harmadik foglalkozás során a címlapdiára csak egy pillantást vetünk.

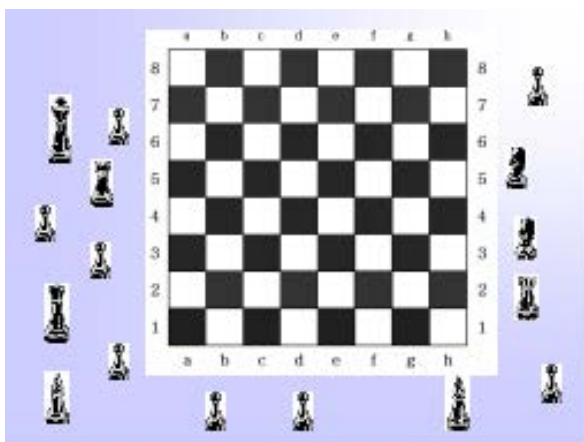
A többi dián (21–26. ábra) a kis fehér, illetve fekete bábuk egérrel, illetve e-beam ceruzával mozgathatók.

²³ Wikipédia weboldal. [https://hu.wikipedia.org/wiki/Gyalog_\(sakk\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Gyalog_(sakk)) (2022.07.04.)

Az interaktív táblán a gyermekek mozgatják, elhelyezik a figurákat a sakktáblán. A lépéseket, a diák megjelenésével párhuzamosan, a már megbeszélt szabályok és az új ismeretek alapján gyakorolhatják.



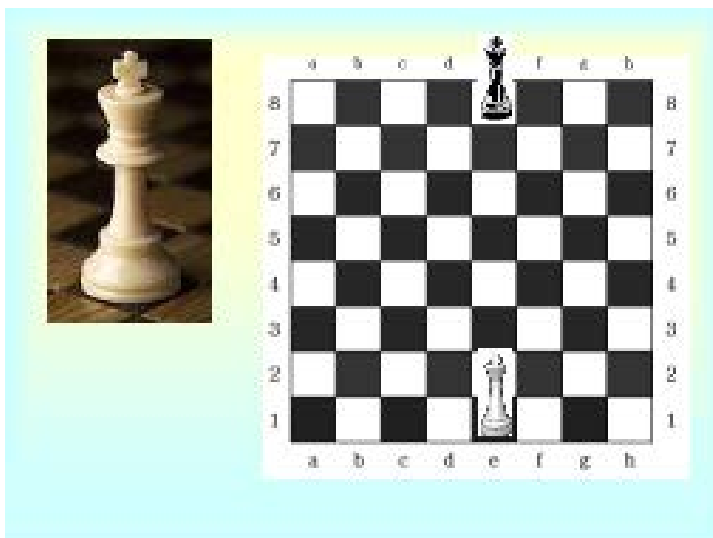
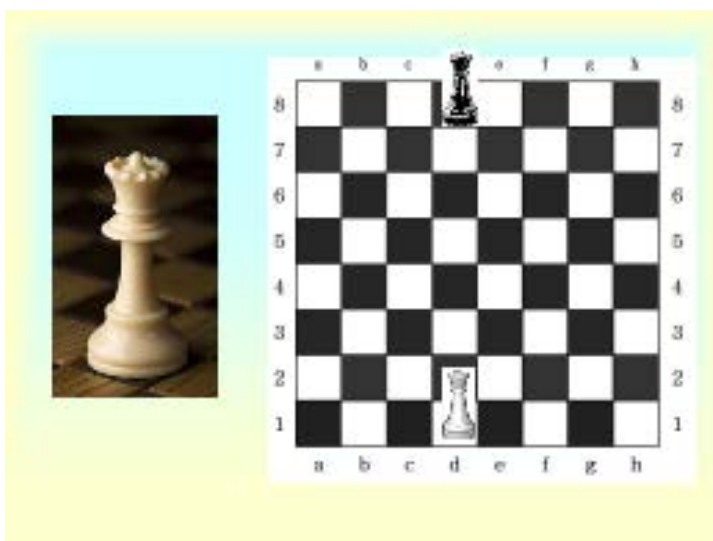
21. ábra: Harmadik foglalkozás, 1. diakép²⁴



22. ábra: Harmadik foglalkozás, 2. diakép²⁵

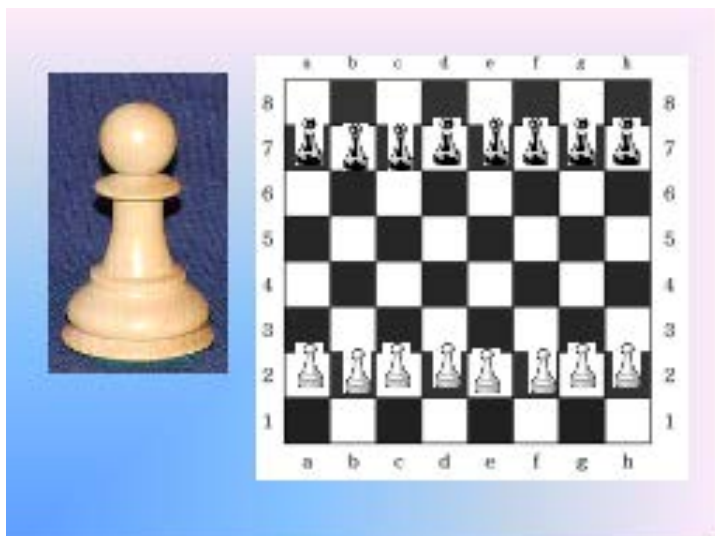
24 A szerző által szerkesztett kép forrásai: *Ege Yelken weboldal* és *Wikipédia weboldal. Sakk.* <http://www.egeyelken.com/YAZITAHTALARİvePANOLAR/SatrancTahtasiveSovale.aspx>; <https://hu.wikipedia.org/wiki/Sakk> (2022.07.04.)

25 A szerző által szerkesztett kép forrásai: *Ege Yelken weboldal* és *Wikipédia weboldal. Sakk.* <http://www.egeyelken.com/YAZITAHTALARİvePANOLAR/SatrancTahtasiveSovale.aspx>; <https://hu.wikipedia.org/wiki/Sakk> (2022.07.04.)

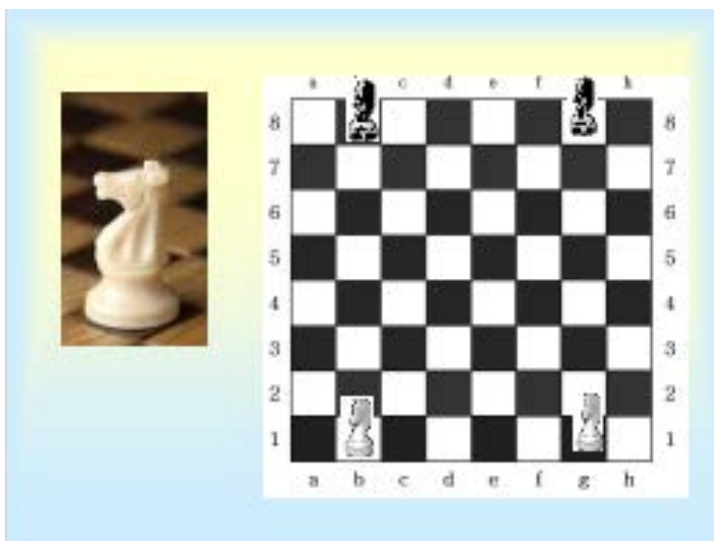
23. ábra: Harmadik foglalkozás, 3. diakép²⁶24. ábra: Harmadik foglalkozás, 4. diakép²⁷

26 Wikipédia weboldal. Sakk. [https://hu.wikipedia.org/wiki/Kir%C3%A1ly_\(sakk\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Kir%C3%A1ly_(sakk)) (2022.07.04.)

27 Wikipédia weboldal. <https://fi.wikipedia.org/wiki/Aamunkoi> (2022.07.04.)



25. ábra: Harmadik foglalkozás, 5. diakép²⁸



26. ábra: Harmadik foglalkozás, 6. diakép²⁹

28 Wikipédia weboldal. Sakk. [https://hu.wikipedia.org/wiki/Gyalog_\(sakk\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Gyalog_(sakk)) (2022.07.04.)

29 <https://hu.pinterest.com/marcguberti/how-to-play-chess/> (2022.07.04.)

Negyedik foglalkozás: a futó és a bástya

A tevékenység vázlata:

1. Az összes bábu (világos, sötét) felállítása az interaktív táblánál.
2. Ismétlés:
 - király,
 - vezér,
 - gyalog,
 - huszár.
3. Megismerkedünk részletesebben a futóval:
 - alapállás,
 - lépések,
 - ütések.
4. Megismerkedünk a bástyával:
 - alapállás,
 - lépések (kivéve a *sáncolás*),
 - ütések.
5. Interaktív táblán 3 különböző sakkhelyzet megoldása, megbeszélése.
6. Visszavezetés: sakkozás a játékot jól ismerőknek, illetve próbálkozás a kezdőknek. Egyéb szabadon választott tevékenység.

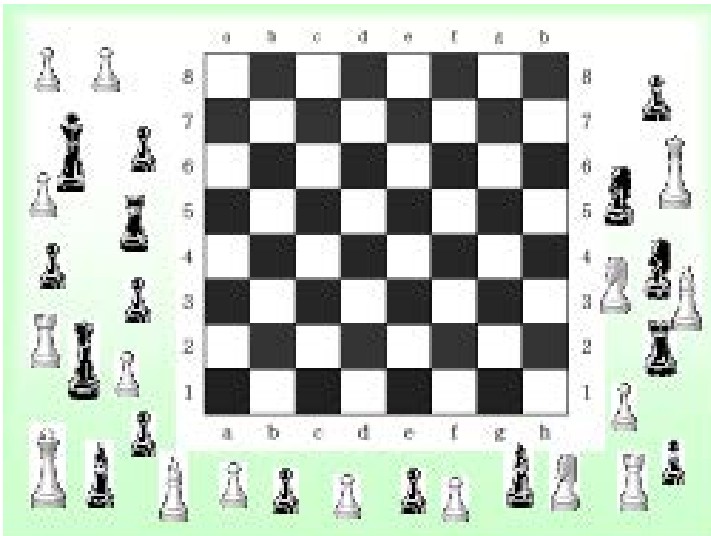
A negyedik foglalkozás diaképei

A címdiát követő 1. dián (27. ábra) a világos és a sötét bábuk vegyesen helyezkednek el. A gyerekek az alapállás szerint húzogatják őket a helyükre.

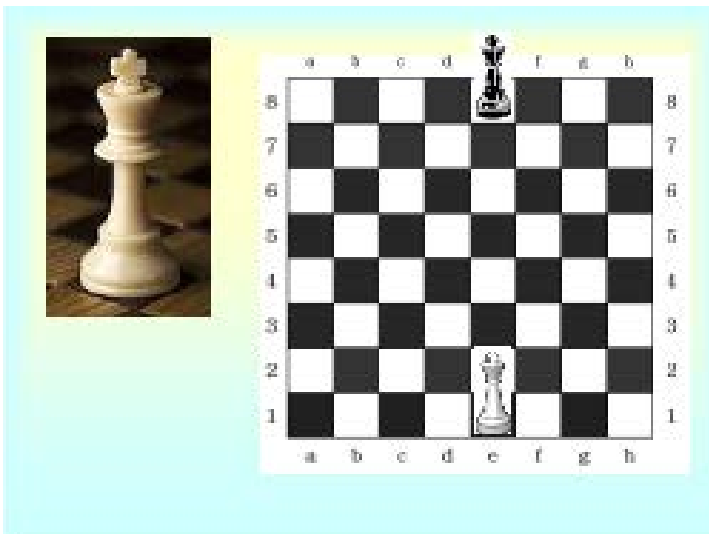
A 2–5. dia (28–31. ábra) alapján az előző foglalkozások anyagainak ismétlése történik, szintén interaktív módon. Az új tartalom a 6. és a 7. diához (32. és 33. ábra) kapcsolódik, ezek információinak feldolgozása az előzőek szerint történik.

A 8. dián (34. ábra) egy adott helyzetből indított lehetséges lépések bemutatásával kezdem meg a visszavezetést, és játékra inspirálom a gyermekeket.

Az alapok elsajátítása után, a következő foglalkozásokon, sakkjátszmákba integráltan, játékon keresztül ismerkedünk tovább a szabályokkal, gyakoroljuk az alkalmazásukat.



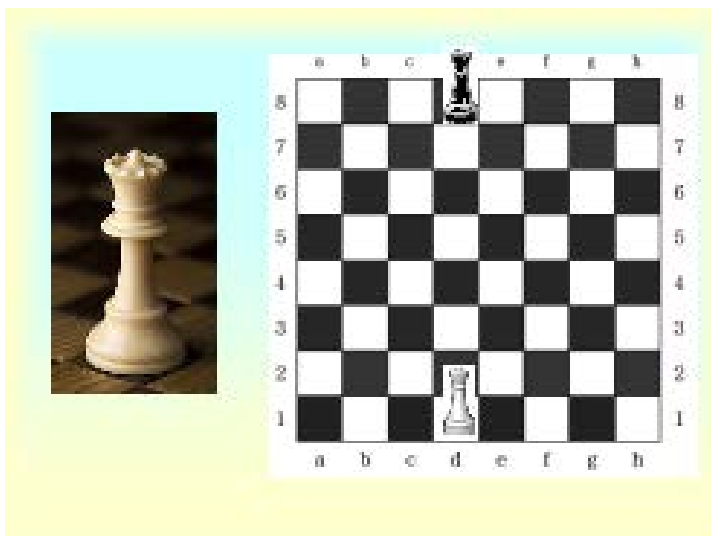
27. ábra: Negyedik foglalkozás, 1. diakép³⁰



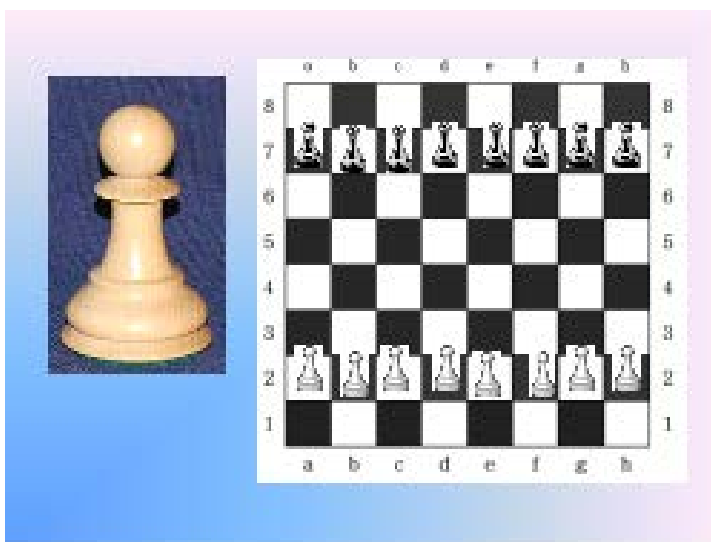
28. ábra: Negyedik foglalkozás, 2. diakép³¹

30 A szerző által szerkesztett kép forrásai: *Ege Yelken weboldal* és *Wikipédia weboldal. Sakk.* <http://www.egeyelken.com/YAZITAHTALARivePANOLAR/SatrancTahtasiveSovale.aspx>; <https://hu.wikipedia.org/wiki/Sakk> (2022.07.04.)

31 *Wikipédia weboldal. Sakk.* [https://hu.wikipedia.org/wiki/Kir%C3%A1ly_\(sakk\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Kir%C3%A1ly_(sakk)) (2022.07.04.)



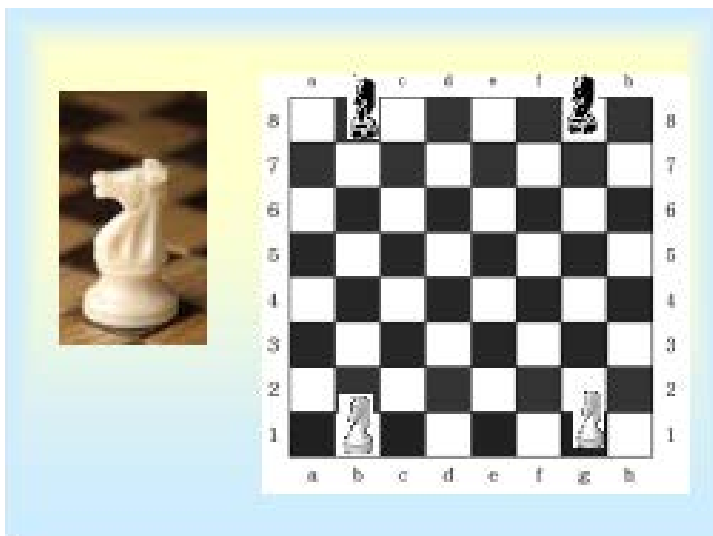
29. ábra: Negyedik foglalkozás, 3. diakép³²



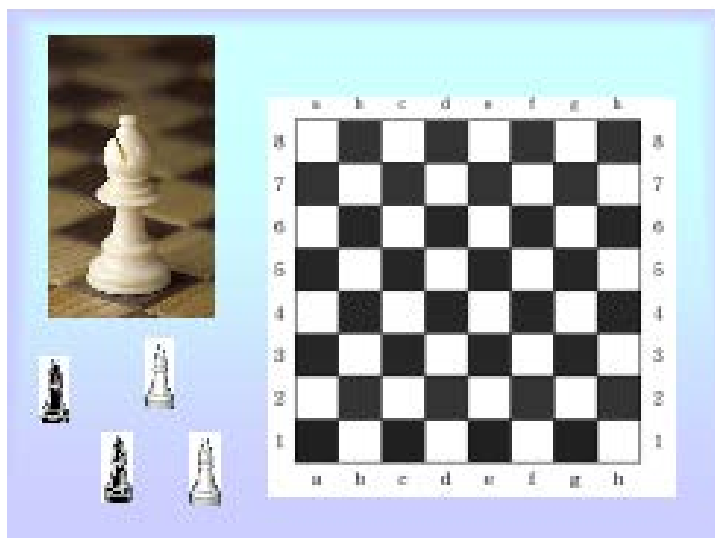
30. ábra: Negyedik foglalkozás, 4. diakép³³

32 Wikipédia weboldal. <https://fi.wikipedia.org/wiki/Aamunkoi> (2022.07.04.)

33 Wikipédia weboldal. [https://hu.wikipedia.org/wiki/Gyalog_\(sakk\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Gyalog_(sakk)) (2022.07.04.)



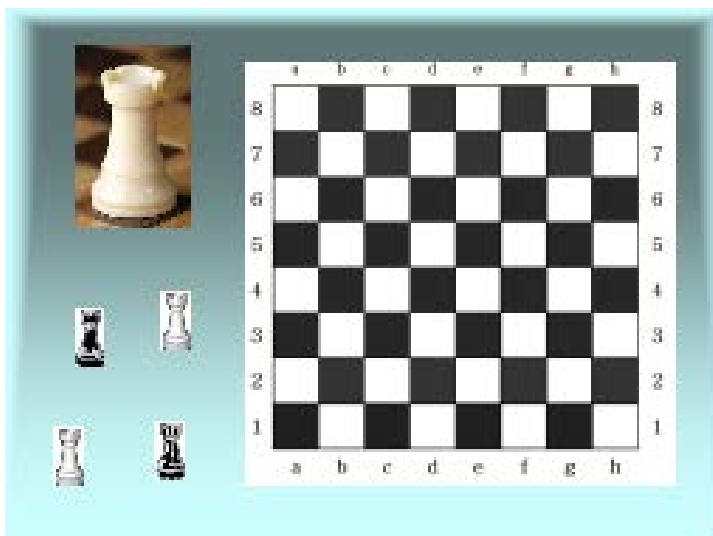
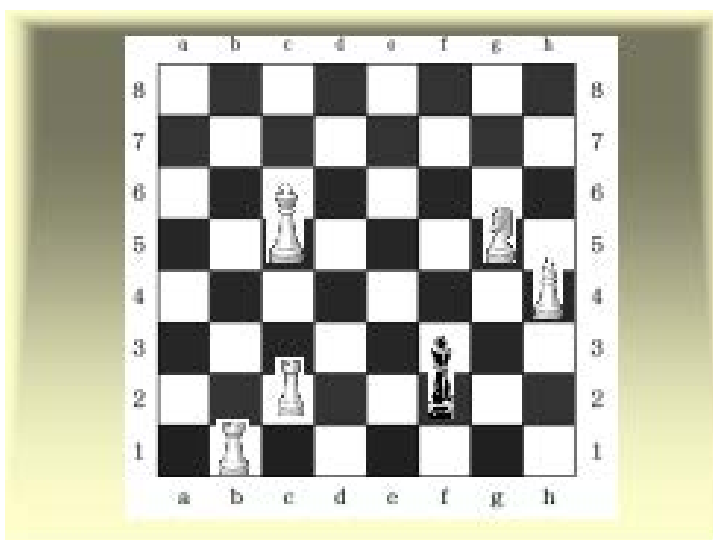
31. ábra: Negyedik foglalkozás, 5. diakép³⁴



32. ábra: Negyedik foglalkozás, 6. diakép³⁵

34 <https://hu.pinterest.com/marcguberti/how-to-play-chess/> (2022.07.04.)

35 <https://hu.pinterest.com/marcguberti/how-to-play-chess/> (2022.07.04.)

33. ábra: Negyedik foglalkozás, 7. diakép³⁶34. ábra: Negyedik foglalkozás, 8. diakép³⁷

36 Wikipédia weboldal. Sakk. [https://hu.wikipedia.org/wiki/B%C3%A1stya_\(sakk\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/B%C3%A1stya_(sakk)) (2022.07.04.)

37 A szerző által szerkesztett kép forrásai: Ege Yelken weboldal és Wikipédia weboldal. Sakk. <http://www.egeyelken.com/YAZITAHTALARivePANOLAR/SatrancTahtasiveSovale.aspx>; <https://hu.wikipedia.org/wiki/Sakk> (2022.07.04.)

A megvalósítás tapasztalatai

Az alapozásnak mindenben döntő jelentősége van, így a játék elemeivel való ismerkedésnek is. A II. foglalkozástól kezdve minden foglalkozás elején röviden átismételtük az előző foglalkozások anyagát, majd kis lépésekkel gyarapítva, játékos formában bővítettük az ismereteket, kellő időt és lehetőséget biztosítva a változatos gyakorlásra – a tehetséggondozó sakk-tevékenységeken kívül – a szabad játéktevékenység során is. A tevékenységek menetének megtervezésekor igyekeztem a gyermekek számára passzív és aktív szakaszok kellő arányát szem előtt tartani, ezért 2-3 diánként mozgásos játékokat iktattam közbe, például megpróbáltuk elképzelni és imitálni, hogy hogyan mozognának a figurák, ha életre kelnének. Ezzel a gyermekek kreativitása, képzelőereje is fejleszthető. Ahol arra lehetőség adódott, igyekeztem egyéb dramatikus játékokat beiktatni, érzelmeik, érzéseik verbális kifejezésének teret adni, beleélő képességüket fejleszteni. (Például: „Szerintetek a futó, a gyalog, a huszár stb. mit gondol, amikor tervet sző a támadáshoz?”; „Hogyan érezheti magát a leütött bábu, amikor el kell hagynia a táblát? Játsszuk el mozdulatokkal, arcunkon is mutassuk!”)

Lehetőség szerint az éppen aktuális tematikus tervek matematikai tartalmához igazodva mindig biztosítottam játékos, színezős lapokat is, ezzel – a komplexitás jegyében – a tartalom elmélyítése volt a célom. Ezenkívül arra törekedtem, hogy mindenki találjon kedvére való elfoglaltságot, ha éppen nem akar bekapcsolódni a konkrét sakkfoglalkozásba (Például: „Színezz ki annyi figurát a sorban, amennyi pöttyöt látsz a sor elején!”, vagy hozzáadást, elvevést, ugyanannyivá tételt, halmazokkal kapcsolatos gyakoroltató színezőket stb.). Tapasztalataim alapján sikerült elérnem a célokat, hiszen közös, további játékra ösztönző, tartalmas tevékenységet kínáltam fel. Az aktívan részt vevő gyermekeken felül a mással tevékenykedők is inaktív (vizuális, auditív) módon kisebb-nagyobb mértékben bekapcsolódtak, oda-odafigyeltek, sikerült figyelmüket, érdeklődésüket felkeltenem. A saját csoportomon kívül más csoportoknak is tartottam sakkfoglalkozást, ha éppen nem nagycsoportom volt.

Akik otthon is sakkoznak a szüleikkel, testvéreikkel, azok a társaikat is motiválják, hűzóerőt jelentenek minden csoportban. Többen már középső csoportos korukban is érdeklődnek a sakk iránt, van, akit a testvére tanít otthon a játékra. Ennek nagyon örülünk, hiszen így az érdeklődés a családi háttér miatt adott, és a gyermekek egymást is ösztönzik.

Az eltelt idő alatt megtapasztaltuk, hogy a sakk tulajdonképpen egy komplex eszköz a nevelésben, fejlesztésben, játékos tanulásban, azaz a pedagógus munkájának segítője lehet. Fejleszti a gyermekek rövid és hosszú távú emlékezetét, vizuális és verbális memóriáját, a logikus gondolkodást, a helyzetfelismerő és problémamegoldó gondolkodást. Valamilyen mértékben minden gyermek felfedező, akit egy-egy felismerés, siker újabb és újabb játékra inspirál. Megtanulják közben elfogadni, hogy nem mindig ők nyernek. Érdekes, hogy a sakk esetében még a veszteséget is sokkal inkább elfogadják,

mint más társasjátékok esetén. Olykor épp a játszma elvesztése jelenti a plusz motivációt, ösztönző erőt az újrakezdésre. A „Csak azért is megpróbálom!” belső késztetéssé válik, az újabb próbálkozás mozgatórugója lehet. Ahhoz viszont, hogy a gyerekek nyerjenek, gondolkodniuk, próbálkozniuk kell, így igényükké válhat a szándékos tapasztalatszerzés, ismeretszerzés, vagyis a tanulás iránti tudatos igény alapjait tudjuk kialakítani, fejleszteni – játékos formában. Emellett a játékszabályok adta keretek között saját gondolataikat, ötleteiket is kifejezésre juttathatják a lépések során. Megtanulhatnak tervezni, fejlődik előrelátó képességük, terveket szöhetnek, logikus egységbe fűzhetik az egyes lépéseket, vagyis stratégiai gondolkodásuk alapkövévé válhat a sakkozás.

Az óvodás gyermek világa az „itt és most” világa, a gyermek azonnal akar mindent, pillanatnyi késedelem nélkül első akar lenni mindenben. A sakk azonban önfegyelmre is szoktat (és nevel), mert a kölcsönösségen alapulva meg kell várni, hogy az ellenfél lépjen, illetve a játékot szemlélők önfegyelmére is erősen szükség van, hogy ne zavarják társaikat a gondolkodásban. A szabályok elfogadásának és betartásának képességén túl, az erre való igény képessége is fejlődik, ezáltal a gyermekek szociális kompetenciája is erősödik.

Két évvel ezelőtt részt vettem egy továbbképzésen, amely a *Sakkjátásztóter komplex képességfejlesztő programot* mutatta be. Sok párhuzamot, hasonlóságot fedeztem fel a Polgár Judit és csapata által kidolgozott módszer, valamint a saját innovációm között. Természetesen eltérések is vannak, hiszen a *Sakkjátásztóter* egy komplex módszer, amely minden óvodai tevékenységformához kínál ötleteket. Az általam kidolgozott tervezet, vázlatok a játékidő alatt kezdeményezett, választható tevékenység során segítik a játékba integrált tanulás lehetőségét a gyermekek számára. Összességében úgy érzem, megerősítést kaptam arról, hogy jók voltak az eredeti elgondolásaim, ötleteim. Ezt erősítik a gyermekek és a szülők visszajelzései is.

Irodalom

Kaszparov, Garri (2006): *Sakk-matt! – első sakk-könyvem*. Alexandra Kiadó, Pécs.

Polgár Judit (2017): *Kalandozás a sakktáblán*. Bookline Könyvek, Budapest.

Mozgás és mozgásfejlesztés az óvodában

Wolf Katalin

wolfkata@gmail.com

Az óvodai nevelés országos alapprogramja több ponton említi a korosztály sokoldalú, harmonikus személyiségfejlesztését, az egyéni készségek és képességek kibontakoztatását, a testi képességek alakítását, az életkornak megfelelő, sokszínű tevékenységek szükségességét, az egészséges életmód kialakítását. Ebben az írásban az óvodai élet tevékenységformái közül a mozgás kerül a középpontba: annak struktúrája, az óvodai testnevelés mozgásrendszeréből vett gyakorlatok játékos megvalósítási lehetőségei, valamint az ismeretközlés módszerei. Végül a mozgásos játékokról írok, amelyek az óvodai testnevelés mozgásrendszerének és mindennapi munkámnak is szerves része. Gyakorlati példákon keresztül mutatom be az óvodai mozgástevékenység változatos, gyermekközpontú megoldási lehetőségeit.

Kulcsszavak: *óvodai mozgástevékenység, módszerek, mozgásos játék*



A rendszeres, tervezett mozgás mindig is fontos szerepet töltött be az óvodáskorú gyermekek életében. Bár az elnevezés, az elvárások, a tevékenység felépítése időközönként változik, de a lényege állandó. Az óvodás korosztály tevékenységei között a gyerekek tervszerű, tudatos testi nevelésének meg kell jelennie a mindennapi nevelőmunkában.

Az óvodapedagógusi pályán eltöltött évek során sokféle megközelítést ismertem meg, és sokat adaptáltam a gyerekekkel folyó munkámba. A változások sokszínű módszereket, felfogásokat hoztak magukkal, de egyikük sem hagyta figyelmen kívül az óvodás korosztály tevékenységközpontú, képességfejlesztő és játékos mozgására való igényét és szükségességét. Sokszor, sokféleképpen szerveztem az óvodai testnevelést, mindennapos testnevelést, mozgást. Egy tényező viszont állandó volt, maga a gyermek, annak alapvető szükséglete a mozgásra, miközben a fejlettségi szintjéhez és megfogalmazott céljaimhoz igazítom a pszichomotorikus készségek és képességek fejlesztését. Alakítom, fejlesztem kondicionális és koordinációs képességüket, biztosítom a szervezet testi, lelki fejlődését.

A tevékenységek felépítése, elnevezése is változott az évek során, némelyik idejét-múlt lett, az Óvodai nevelés országos alapprogramjának megújulásával egyes elemek el is tűntek a mindennapi gyakorlatunkból. Például a rendgyakorlatok, ezeket már csak olyan mértékben és formában alkalmazzuk, amennyire azok a szervezési feladatainkat megkönnyítik, illetve a szervezeti keretek biztosításához feltétlenül szükségesek (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról).

Az előkészítő gyakorlatok

Az előkészítő gyakorlatok, más néven gimnasztikai gyakorlatok, ezen belül szabadgyakorlatok, illetve kéziszer- (babzsák, labda, kendő, szalag), pad-, páros, bordásfal- vagy székgyakorlatok arra szolgálnak, hogy a különböző mozgáselemek gyakorlása során a szervezet egyes izomcsoportjait elő-, illetve felkészítsék a fő részben végzendő gyakorlatok végrehajtására (Gaál és Gyarmati, 1995. 3. o., Gaál és Kunos, 2010). A kéziszer- és egyéb eszközzel végezhető gimnasztikai gyakorlatok ugyan változatosak, játékosak, és lehetőséget adnak a kötetlenségre, felszabadult mozgásra, mégis nagy kihívást jelentenek abban a tekintetben, hogy a csoport figyelmét, motivációs kedvét mindvégig, a csoport egészére nézve fenntartsuk. Ha az előkészítő gyakorlatok összeállításánál azt tartjuk szem előtt, hogy a szükséges izomcsoportok erősítő és nyújtó hatású feladatai megjelenjenek, a helyesen megválasztott ismétlési számokkal a motoros képességek megfelelően fejlődjenek, és mindezek mellett még differenciáljunk, nagy kihívás elé nézünk. Munkám során mindenkor igyekszem előtérbe helyezni a játékoságot, különösen így történik ez az „unalmas” gimnasztikai, előkészítő gyakorlatok tervezésénél. Kiaknázva a tevékenységek komplexitását, a játékos gyakorlatok legtöbbször az adott hét témájához kapcsolódnak. Utánzó mozgásokkal, mondókák, versek képi világát, hangulatát idéző gyakorlatokkal készülünk rá a fő rész tervezett gyakorlataira. Az utánzó formájú gyakorlatvezetés alatt a gyakorolt mozgáshoz emlékképeket kapcsolunk. Ekkor nemcsak a gyakorlatot ismertetjük, hanem az utánzandó mozgást is. „Gyerekek, most nyújtózkodjatok úgy, mint...!”, vagy „hajoljatok úgy, mint...!” Ugyanezen elv szerint a természetes gyakorlatok (természetes járás, különböző járásmódok és futásgyakorlatok) is könnyen beilleszthetők ebbe a kötetlen, a gyermekek érzélemvilágához és képességeihez, valamint a tevékenységek struktúrájához igazodó rendszerbe.

Az évek során egyre inkább előtérbe kerülő módszertani, szakmai szabadság ugyan körültekintőbb szervezést igényel az óvodapedagógusok részéről, mégis lehetővé tesz sajátos, egyéni megoldásokat. Ezt a módszertani szabadságot kihasználva tervezem az óvodai mozgást.

Példák az előkészítő gyakorlatok és a gimnasztika kötetlen, játékos megvalósítására

Ősz témakörben az időjárás elemek, az öltözködés, a betakarítási munkák vagy a költöző madarak témája több lehetőséget rejt az előkészítő rész utánzó mozgására. Vegyük példának a torna jellegű főgyakorlatok közül a természetes támaszgyakorlatokat (csúszás, kúszás, mászás) és az atlétikai jellegű főgyakorlatok ugrásgyakorlatai közül a nekifutással történő távolugrás előkészítő gyakorlatát (Gaál és Gyarmati, 1994. 70. o.).

Az ősz témakörnél maradva alapozhatunk a játékos, utánzó jellegű mozgásokra. A szél fújását utánozhatjuk magas tartásban történő törzshajlításokkal. „Pocsolya!” felkiáltásra szökdelhetünk két lábon, mintha pocsolyába ugrálnánk. Kihelyezett babzsákokon vagy érzékelőkorongokon tenyéren és talpon mászva, csúszva, illetve két lábon járva, egyensúlyozva, esetleg szökellve juthatunk el egyik „pocsolyát” a másik után kikerülve célunkhoz. Az érzékelőkorongon térdelve, de babzsákkal a tenyerünk alatt végezhetünk végül nyújtó hatású kar-, hát-, oldal- és lábgyakorlatot, miközben azt képzeljük, hogy a fejünk fölött költöző madarak húznak el. Ezekkel a természetből vett játékos példákkal elkerülhetjük a kötött kiinduló alakzatot, a gyerekektől idegen, egyhangú gyakorlatsorokat. Mivel az egyes alapmozgások fejlődése az ismétlésszám függvénye is, célom, hogy olyan gyakorlatokat alkalmazzak, melyeket a gyerekek szívesen, örömmel végeznek.

Következő példaként szintén az ősz témakörnél maradva és a mozgás fő részét is meghagyva, de már a mondókákat, játékdalokat beillesztve tervezhetünk gimnasztikai gyakorlatokat. A „*Fújja szél a fákat, letöri az ágot...*” mondókára végezhetünk törzshajlításokat, a fák hajlását utánozva. Ezzel a gyakorlattal a törzs izmait nyújtjuk és erősítjük is egyben. Az „*Azért vagyok picike, mert a nevem cinege...*” mondókára guggolótámaszban végzünk térdrugózást, majd a mondóka végén felpattanunk, a láb izmait erősítve, előkészítve a fő rész támasz- és ugrásgyakorlataihoz. A „*Zsipp-zsupp, szalmazsupp, háztetőre felrakjuk, ha átázik, ledobjuk...*” mondóka közben terpeszállásban végzünk karlendítéseket előre és hátra, a „*felrakjuk*” résznél megállítjuk magastartásban a karunkat, és a „*ha átázik, ledobjuk*” résznél leengedjük. A jól ismert „*Ugráljunk, mint a verebek...!*” játékdalt az óvodapedagógus éneкли, közben páros lábon szökdelést végzünk a gyerekekkel, ami a szükséges előfeltételek megteremtését (testi képességek) segíti. A mondókák által végzett gyakorlatok jó lehetőséget biztosítanak az ismétlés észrevétlen növeléséhez, és mintegy rejtett módon segítik a fő rész gyakorlatainak sikeres végrehajtását. A kiinduló alakzat legtöbbször szétszórt formáció, azonban, ha a gyakorlat megengedi, körbe is járhatunk közben.

Társadalmi környezetből választott téma is megjelenhet mozgásos tevékenységben, pl. a *közlekedés*. Ekkor a gyerekek között közkedvelt járművek, azok mozgásának vagy tulajdonságainak utánzása adja az előkészítő gyakorlatok vázát. A „*Hinta-palinta, cukros palacsinta. Zöld erdőben madárka, mivel menjünk utána?*” játékdalt a gyerekekkel közösen énekeljük, hiszen a mozgástevékenység ezen részén a gyerekek állnak. Majd a gyerekek válaszait megvárva (mentőautóval, hajóval, vonattal, repülővel stb...) kezdetűnk a különféle járás-, mászásvariációkhoz, a gyerekek fantáziájára bízva magunkat. A tervszerűséget szem előtt tartva, a fő gyakorlatokhoz igazodva választok járás- és mászásgyakorlatot, aszerint, hogy a fő részben milyen feladatok szerepelnek, tehát készülve a gyerekek lehetséges válaszára, de a mozgásanyaghoz is igazodva. Például: A fő részben torna jellegű gyakorlatok szerepelnek, egyensúlyozó járás és gurulóátfordulás előre előkészítő gyakorlata (Gaál és Gyarmati, 1994. 50–52. o.). Kezdesnek a gyerekek szétszórt alakzatban futkosnak, a tűzoltó, mentő- vagy rendőrautó szirénázására

félrehúzódnak, és a padlóra ragasztott egyenes csíkon felsorakoznak, megállnak. Ha elhaladt mellettük a szirénázó jármű, futhatnak tovább.

A következő feladatban a fiúk és a lányok külön feladatot kapnak. Egyszer a fiúk lesznek a hajók, a lányok pedig híddá változnak. Valamilyen jelre a lányok tenyéren és talpon támaszkodva hidat hoznak létre, a fiúk hajókká változnak, és átúsznak (átkúsznak) a híd alatt. Szerepet cserélve is játszunk a játékot.

Ismert autós, vonatos, hajós mondókákat is alkalmazhatunk, ezzel sokszínűvé, érdekessé tehetjük a tevékenységet. Mindkét mondókában a szövegben rejlő mozgásokra támaszkodunk. Az egyik: „*Húzzuk a szekeret, forgatjuk a kereket. Vezetjük az autót, becsapjuk az ajtót.*” Ezzel karizomerősítő és nyújtó gyakorlatot végzünk, emellett erősítjük a törzs tartóizmait is. A másik, ismertebb mondóka: „*Megy a hajó a Tiszán, rajta ül a kapitány. Nézi-nézi a vizet, forgatja a kereket.*” A láb izmait erősítjük a járással, futással, a törzs izmait nyújtjuk a törzsfordításokkal, valamint a nyak és kar izmait is megmozgatjuk a mondóka második részével.

Ismert mondókák, versek minden alkalommal segítséget nyújtanak a motiváltság fenntartásában, az ismerős mondókákat a gyerekek nagy örömmel ismételtetik.

Az egyes gyakorlatok megértéséhez, elsajátításához az ismeretközlés módszereit alkalmazom. A magyarázat, a beszélgetés és a bemutatás során tudjuk közölni a gyerekekkel a feladatra vonatkozó tudnivalókat. E módszerek természetesen összekapcsolódnak, hiszen óvodáskorú gyermekeknél nem lehet magyarázat, beszélgetés nélkül bemutatni egy-egy gyakorlatot. A magyarázat követelményeit ismerjük (legyen lényeglátó, érthető). A beszélgetés módszerében már a gyerekek is részt vesznek, ezt inkább a gyakorlat végrehajtásakor alkalmazzuk, mivel az új ismeret közlésekor ritkán alakul ki beszélgetés mozgástevékenység közben. A jó bemutatás, szemléltetés során konkrétan és helyesen ismertetjük az elvégzendő feladatot. Új tudásanyag esetén csak az óvodapedagógustól várható el mintaszerű bemutatás, ezért a mozgástevékenységeknek aktív részeseivé kell válnunk. Aki maga is szeret mozogni, annak ez nem jelenthet nehézséget. Fontos, hogy kifejezésre jusson egy-egy lényeges mozdulat, amelyet a csoport egésze jól meg tud figyelni. Többször is mutassuk be a gyakorlatot, közben fűzzünk hozzá magyarázatot, hiszen az ismeret annál pontosabb lesz, minél több érzékszerv útján szerzik meg a gyerekek.

A gyakorlat végrehajtásánál alkalmazott módszerek: a gyakorlás, ellenőrzés és értékelés. A jártasságok, készségek kialakulásához nélkülözhetetlen a gyakorlás módszere. Az ismeretközlés során szerzett ismeret a gyakorlás által válik tudássá. Ezért fontos, hogy az előkészítő gyakorlatok többször kerüljenek elő egy-egy nevelési évben, ahogyan a fő részben tervezett gyakorlatok is. Mozgásos tevékenységekben elengedhetetlen az ellenőrzés is, amelynek során megbizonyosodhatunk a végrehajtás módjáról, tudomást szerezhethetünk az esetleges hibákról, ekkor a gyakorlat végrehajtásának módját, a jelentkező hibákat ellenőrizzük. Speciálisan megnyilvánuló módszer az értékelés, amelynek ösztönzőnek kell lennie. Pozitív érzelmeket keltő módszerek a dicséret és a jutalmazás (Becsy, 1984. 63. o.). Gyakorlati munkám során a pozitív értékelés – és nem

csak a mozgás tevékenységek alkalmával – az egész nevelést átjárja. Igyekszem kerülni a sablonos, átlagos megjegyzéseket. Példaként néhány személyre szabott, konkrét, elismerő mondat:

- Jól választottál!
- Ez bátor dolog volt tőled!
- Te nagyon jó vagy ebben!

Mozgásos játékok

A mozgásos játékok, vagy testnevelési játékok, mint irányított mozgásos tevékenységek a testnevelés mozgásanyagának szerves részei. Jó, ha anyaga megegyezik a mozgás fő részében végzett mozgásanyaggal vagy legalább egy-egy meghatározó elemének anyagával. Ez a mozgásforma fejezi ki legjobban azt az aktív mozgást, amely minden korosztályban egyrészt szórakozást, másrészt versenyszerűséget is jelent. Itt alakul ki olyan légkör, hangulat, amely nagyban hozzájárul ahhoz, hogy az ismeretszerzés észrevétlenné, egyszersmind tartalmassá váljon.

A mozgásos játékok is előkészíthetik a fő részt, ahol az óvodai testnevelés mozgásanyagát tanítjuk, ismételjük, gyakoroljuk napról napra, hétről hétre. A mozgásos játékok lényeges szerepet töltenek be a gyermekek nevelésében, személyiségük formálásában, általuk számos pedagógiai szempont érvényesül. A célok elérését segítő feladataink tervezésekor is meríthetünk a játékok adta lehetőségekből, vagyis mozgásos játékok során is valósíthatunk meg didaktikai, nevelési és képességfejlesztési feladatokat. A játékok anyaga megegyezhet a fő rész meghatározó részeinek anyagával, így a játékok is a tevékenység szerves részének tekinthetők. A játékok anyaga igazodik a korábban említett tematikus tervhez, heti tervezett anyaghoz, a gyerekek által megismert mese, vers, játékdal szereplőihöz vagy a környező világ megismerésekor szerzett tapasztalatokhoz.

A mozgásos játékok tervezésében, gyakorlati megvalósításában sokat segítettek a főiskolán tanultak, majd később a különböző képzéseken szerzett ismeretek. Könnyen tudtam azonosulni Gergely Ildikó mestertanító elgondolásaival, aki a játék erejét, mint az óvodáskorú gyermekek fő tevékenységét tekinti a mozgásos feladatok megvalósítása sarokpontjának. Munkámban irányadó az a gondolata: „*A játékot találom ebben a korban a leginkább használatos eszköznek a gyerekek képességeinek a fejlesztéséhez*” (Gergely, 2013. 7. o.).

A tőle látott szemléletmóddal tervezem a mozgásos játékokat. Mint az előkészítő gyakorlatok tervezésénél és megvalósításánál, itt is az éves, tematikus terv, a heti tervezés lehet a játékok tervezésének kiinduló pontja. A játékok szereplői lehetnek a héten megjelenő állatok, növények vagy versek, mesék szereplői. Ezzel a gyerekek számára is egyértelművé válik a mozgásforma, a „szerep”, hiszen előzetes ismereteik lehetővé teszik, hogy mozgásukban, játékuikban utánozzanak ismert élőlényeket, szereplőket.

Számtalan jellegzetes viselkedésből, mozgásvariációból válogathatjuk ki az éppen aktuális, az óvodai mozgásanyaghoz legmegfelelőbbet.

A játékok tervezésekor támaszkodhatunk egyszerű futójátékokra, hely- vagy eszközszerző játékokra, társszerző, keresőjátékokra, csoportban futó, „vonatos” játékokra, valamint sorakoztató és gyülekeztető játékokra (Gergely, 2013. 18–56. o.).

Példák a mozgásos játékokra

Télen a gyerekek hópihévé változnak. Csengő csilingelésére megállnak, megfagynak. A nagyobbak kettesével, hármasával összekapaszkodnak. Egyszerű szoborjáték alapján sokféle mozgásra rávezethetjük a gyerekeket. „Állj meg úgy, mint a nyuszi (guggoló-támasz), őzike (tenyéren és talpon)!” Szobros játékot játszhatunk utánzó mozgással is. „Ha hallod a csengőt ugrálj, járj úgy, mint a cinke, rigó, szarvas stb...!”

Eszközszerző játék során kék színű babzsák, szalag lehet a hópihe, amelyeket jelre össze kell gyűjteni, majd az eszközzel valamilyen feladatot el kell végezni: függésgyakorlatoknál erősítő-nyújtó hatású kargyakorlatokat, ugrások előkészítésekor pedig erősítő hatású lábgyakorlatokat.

Sorakoztató játéknál vadludakká változnak a gyerekek, egymás után repülnek, ügyelve a kialakított oszlopsorra. Jelre az előre kialakított vonalra, szalagra, nagyobbak padra, felfordított padra vagy gerendára sorakoznak. Ezzel az egyensúlyozó járás gyakorlatát készíthetjük elő. Ugyanezzel a kiinduló alakzattal nagyobb gyerekeknél csoportban futó, vonatos játékot is játszhatunk. Ekkor a gyerekek egymás mögött járva vagy futva haladnak. Jelre az utolsó vadlúd előre szalad, ő lesz a vezérlúd. Egy másik variációban a vezérlúd kerül hátra pihenni. Közben különböző feladatokkal végeztethetünk kar-, láb- vagy oldalgyakorlatokat.

A *gyülekeztető* játékok is alkalmasak egy-egy mozdulat előkészítésére, gyakorlására. Az ismert Tűz-víz-repülő játék mintájára – a tél témakörénél maradván – adhatunk más vezényszavakat, pl.: síelés, szánkózás, korcsolyázás. A síelés vezényszónál megállnak a gyerekek, kis terpeszállásban térdrugózást végeznek karlendítéssel, szánkózásnál hajlított ülésbe ülnek, jobbra-balra dőlnek, korcsolyázáskor pedig saját hossz tengelyük körül forognak.

Jól látható, hogy tudatos tervezéssel a mozgásos játékok is előkészíthetik a fő részt. Lényeges, hogy a játékok épüljenek egymásra, haladjunk az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé. Kiindulópontként az alapjátékok megtanítása a feladatunk – melyek nagy részét minden óvodapedagógus ismeri –, majd ezekre a játékokra építve érthetjük el, hogy a gyerekek a fő rész feladatait optimális felkészültséggel kezdhessék el.

Az óvodai testnevelés, mozgás teljes óvodapedagógusi munkám kedvelt része. Sokakkal együtt gondolom azt, hogy minden mozgásfajta jó, és sosem elég az óvodáskorú gyermekek nagy részének. Erre a szüntelen mozgásigényre építve valósulhat meg az Alapprogramban megfogalmazott elvárás, miszerint az óvodákban legyen rendszeres, egyéni fejlettségi szinthez igazodó testmozgás, melyben a pszichomotoros készségek és

képességek alakulnak, a mozgáskészség, mozgáskoordináció pedig a legintenzívebben fejlődik. Ez a mozgás legyen játékos, történjen teremben, szabad levegőn, eszközzel vagy eszköz nélkül, spontán vagy szervezett formában, és legyen mindennapos!

Irodalom

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR> (2020.07.01.)
- Becsy Bertalan Sarolta (1984): *Az óvodai testnevelés foglalkozások módszertana*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gaál Sándorné és Gyarmati Zoltánné (1995): *Az óvodai testnevelési foglalkozások előkészítő gyakorlatai*. Tessedik Főiskola Körös Főiskolai Kara, Szarvas.
- Gaál Sándorné és Gyarmati Zoltánné (1994): *Programterv az óvodai testneveléshez*. Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kar, Szarvas.
- Gaál Sándorné és Kunos Andrásné (2010): *Testnevelési játékok anyaga és tervezése az óvodában*. Szerzői kiadás.
- Gergely Ildikó (2013): *Mit? Miért? Hogyan? Mozgásos játékok kézikönyve I. Egyszerű futójátékok*. Krasznár és Fiai Könyvesbolt Kkt.

Kötődési problémák megnyilvánulása beszoktatás esetén – a megfigyelés mint módszer alkalmazása

Pécsiné Kormos Renáta

renikormos@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet, óvodapedagógus hallgató

Turcsányi Enikő

gulyasne.turcsanyi.eniko@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A tudományos munkák szerzőinek körében ma egyre jobban elterjedt a kérdőívezés mint módszer egy-egy jelenség vizsgálatánál, holott vannak olyan jelenségek, amelyek esetében ezzel a módszerrel nem kapunk megfelelő mélységű információt. Amennyiben nem az előfordulási gyakoriságot, a mennyiséget szeretnénk vizsgálni, hanem azt, hogy pontosan hogyan is zajlik le egy folyamat, akkor a kérdőívezéssel mint módszerrel nem kapunk megfelelő minőségi információt. Ilyenkor kerülhet előtérbe a megfigyelés módszere, amelynek hátránya, hogy a kísérlet egyszerre csak kevés alannyal végezhető el, így a kapott információk alapján nem általánosíthatunk. Egyéni szinten azonban nagyon hasznos információkat kaphatunk. A jelen tanulmányban a megfigyelés módszerét használtuk a kötődés vizsgálatához, amelynek tapasztalatait itt osztjuk meg.

Kulcsszavak: kötődés, megfigyelés, beszoktatás



Tanulmányunk kiindulópontja az, hogy a biztonságos kötődés nélkülözhetetlen és fontos munícióként szolgál a gyermek későbbi élete során, jelentősen kihat a későbbi felnőttkori párkapcsolat minőségére, a gyermek társas-érzelmi készségeinek egészséges fejlődésére, valamint a kötődési tapasztalatok segítik a jobb agyfélteke fejlődését is, amely az érzelmi funkciókért, a nonverbális kommunikációért, a testi állapot szabályozásáért, az empátiáért és a stressz kezeléséért is felelős (Kádár, 2012).

A kisgyermekkorai fejlődés korábbi kutatásai a kognitív, a mozgásos, a nyelvi fejlődés, valamint a gondolkodás fejlődésének lépcsőfokaira koncentráltak. Napjainkban egyre jobban előtérbe kerül a gyermek társas-érzelmi fejlődésének kutatása. A szakemberek és a kutatók egyetértenek abban, hogy a kötődésnek az intellektusnál is kritikusabb szerepe van az érzelmi fejlődésben és a későbbiek során a mentális és a fizikai jóllét elérésében. Az egyik legfontosabb fejlődési feladat az anya-gyermek közötti érzelmi kötelék kialakítása, az érzelmi kommunikáció, az érzelemkifejező képesség fejlesztése.

A gyermeket képessé kell tenni arra, hogy saját készségeit és mások segítségét igénybe véve önmön érzelmeit szabályozni tudja (*Newton, 2019*).

A fentiekből kiindulva konkrét vizsgálatot végeztünk a kötődés témakörének egyik részterületén. Vizsgálatunk célja az volt, hogy feltárjuk, hogy a különböző kötődési mintázattal érkező gyermekek óvodai beszoktatásánál milyen nehézségek lépnek fel, illetve összefüggéseket kerestünk a kötődési típusok és a beszoktatási problémák között.

A kötődés fogalma és az azt magyarázó elméletek

A kötődés szoros érzelmi viszony a gyermek és gondviselője között (*Zsolnai, 2013*). A kötődés magyarázata körül élénk tudományos vita bontakozott ki (*Püskök, 2001*), melynek során három álláspont kristályosodott ki:

1. Sigmund Freud drive-redukciós magyarázata,
2. Erik Erikson pszichoszociális magyarázata,
3. John Bowlby etológiai magyarázata.

Sigmund Freud drive-redukciós magyarázatának lényege, hogy a csecsemő ahhoz kötődik, aki táplálékigényét kielégíti, azaz a csecsemőket biológiai késztetések motiválják (*Bernáth és Solymosi, 1997*). Freud úgy gondolta, hogy a csecsemő ahhoz fog kötődni, aki ezt a biológiai késztetést, szükségletét kielégíti. Legtöbb esetben ez az anya, hiszen ő táplálja a gyermekét. Freud szerint a szeretet eredete a kielégített táplálkozási szükséglethez való ragaszkodásban keresendő.

Freud elméletét Harry Harlow tesztelte egy vizsgálattal. Ennek lefolyása az alábbi volt: a kutatók nyolc majomkölyköt választottak el születésük után néhány órán belül anyjuktól 165 napra. Két élettelen pótanyával, egy drótból készülttel (továbbiakban drótanya) és egy frottíryanagból készülttel (továbbiakban szőránya) helyezték el a kismajmokat a ketrecben. Négy kismajom a drótanyától kapott élelmet, négy pedig a szőrányától. Megfigyelték, hogy azok a kismajmok, akik a drótanyától kaptak tejet, mégis több időt töltöttek a szőrányán. Ebből arra következtettek, hogy még a tápláléknál is fontosabb a testi érintkezés és a vigasz. Hosszú távú megfigyeléseik során Harlow és munkatársai azt is megállapították, hogy az egészséges fejlődéshez nem elegendők a megnyugtató tapintási érzékletek. A kísérletben részt vevő majmok, ugyanis ahogy nőttek, úgy lettek egyre agresszívbabbak társaikkal, és nem voltak képesek közösülésre sem. Ezen megfigyelésekből Harry Harlow arra következtetett, hogy noha elengedhetetlen a táplálás és az érintkezés, ezek azonban önmagukban nem eredményeznek egészséges serdülőt, felnőttest. A szőránya nem szabályozta a viselkedésüket, nem kommunikált velük, nem ringatta őket, egyszóval nem alakult ki megfelelő szabályozórendszer (*Cole és Cole, 2006*).

Erik Erikson pszichoszociális magyarázatot adott a kötődés kialakulására. Erikson az életutat nyolc stádiumra osztotta. A különböző szakaszokban az egyénnek egy-egy sajátos, megoldandó konfliktussal kell szembenéznie. Az első stádium a gyermek

születésétől körülbelül egyéves koráig tart, s két kimenetele lehet: bizalom vagy bizalmatlanság. Ez azt jelenti, hogy a gyermekben ki kell alakulnia a gondozójával szembeni bizalomnak. Erikson szerint a csecsemők azokhoz kötődnek, akikben megbíznak, hogy kielégítik szükségleteiket, aminek köszönhetően a bizalom érzését táplálják bennük. Ennek következtében a gyermek kétéves korában, amikor ez az érzés megszilárdul, rövid elválások alkalmával már nem nyugtalankodik, hiszen biztos abban, hogy gondozója visszatér. Ez felkészíti őt a második szakaszra, amely körülbelül hároméves korig tart (*Bernáth és Solymosi, 1997*).

John Bowlby elvetette az eddig ismert meglévő elméleteket, és kidolgozta a saját etológiai magyarázatát (*Hédervári-Heller, 2008*). Bowlby a második világháborúban angol gyerekek mentális problémáinak vizsgálatával foglalkozott az Egészségügyi Világszervezet megbízásából. Olyan gyermekeket figyelt meg, akik árvaházakban, csecsemőotthonokban nevelkedtek, vagy hosszabb ideig tartózkodtak kórházban, illetve akiknek meghaltak vagy hosszú időre elváltak a szülei. Megfigyelései alapján azok a gyermekek, akik először válnak el anyjuktól, tombolnak, sírnak, félnek, dührohamot produkálnak. A következő szakaszban az elkeseredettség és a depresszió jeleit mutatják. Ha az állapot tartósan fennmarad, tehát nem alakul ki kötődés közte és más személy vagy személyek között, a gyermek közömbössé válik. Bowlby ezt az állapotot kötődésre való képtelenségnek nevezte (*Cole és Cole, 2006*).

Bowlbynál fontos kategória a „ragaszkodó magatartás”, mely szerinte a veleszületett viselkedésformák és reakciókészlet összessége. Ezek szolgálnak arra, hogy a csecsemő anyja közelségét megszerezze és megtartsa. Az anya érzékeny reagálásai csecsemője szükségleteire – és itt nemcsak a biológiai szükségletek fontosak, hanem az érzelmi odafordulás is – egy olyan tranzakciósorozatot hoznak létre, melyben kölcsönösen megerősítik és kielégítik egymást, ezzel elősegítve a kötődés kialakulását. Ez a ragaszkodó magatartás alakul át a hónapok során kötődéssé (*Bernáth és Solymosi, 1997; Kollár és Szabó, 2017*).

A kötődés szakaszai, az azt befolyásoló tényezők és a hosszú távú következmények

Bowlby a kötődés kialakulását az első két évre tette, amin belül négy szakaszt különböztetett meg. *Első szakasz: a kötődés előtti szakasz.* Ez a születéstől a hatodik hétig tart. Ez az összehangolódás időszaka az újszülött és gondozója között. Ebben az időszakban az újszülött nem nyugtalankodik, ha idegen vigyáz rá.

Második szakasz: a kötődés keletkezésének szakasza. Ez a hatodik héttől 6-8 hónapos korig tart. Ebben a szakaszban a csecsemők elkezdnek különbséget tenni az ismerős és ismeretlen személyek között. Ismeretlen láttán a félelem jeleit mutatják.

Harmadik szakasz: a tiszta kötődés szakasza. Ez 6-8 hónapos kortól 18-24 hónapos korig tart. Erre a szakaszra jellemző a szeparációs szorongás, amikor a gyermek feldúlt

lesz, ha anyja kimegy a szobából. Ha a kötődési személyek túlságosan eltávolodnak egymástól, az valamelyiküket zavarni fogja, így megpróbálja csökkenteni a távolságot. Az anya egy biztonságos háttérrel biztosít a gyermeknek, melyben felfedező kirándulásokat tehet, és időnként visszatérhet, hogy megerősítsék kapcsolatukat az újabb exploráció előtt. A ragaszkodó magatartás a 12-18 hónapos gyermekeknél tapasztalható a legerőteljesebben. Ha a kötődés biztonságos, akkor a gyermek – valóságosan és érzelmileg is – szépen lassan leválik az anyjáról, és képes biztonságban érezni magát idegen környezetben. Rövidebb-hosszabb időre képes eltávolodni az anyjától. Ez az „exploráció biztonságos alapról” Bowlby elméletének központi fogalma (Bernáth és Solymosi, 1997).

Negyedik szakasz: kölcsönös kapcsolatok szakasza. Ez 18-24 hónapos korban kezdődik, és akár évekig is eltarthat. Ebben a szakaszban a gyermek egyre mozgékonyabb, egyre több időt tölt anyjától távol. Ebben az átmeneti állapotban a rendszer egyensúlyának fenntartása közös felelősségük. Ha a kialakult kötődés biztonságos, akkor ez segítséget nyújt a gyermeknek a rövidebb-hosszabb elválásoknál a biztonságérzetének fenntartásában. Ez a szakasz addig fejlődik, amíg a szimbolikus reprezentáció meghatározó elemévé válik a gyermek gondolkodásának. A gyermek szimbolikus képességének fejlődésével a már kialakult kötődés egyrészt belső munkamoddellé, másrészt a másokkal folytatott interakciók mentális normájává válik (Cole és Cole, 2006).

Ha a kötődés kialakulását befolyásoló tényezőket vizsgáljuk, akkor három tényezőről beszélhetünk. Egyrészt a szülést követő szenzitív periódus – a gyermek életének első 24-48 órája – milyensége. Ezen időszak történései – a testi érintés, ölelés, simogatás, ringatás – meghatározóak a minták korai bevéődésében (Bagdy, 2004). Másrészt az anyai szenzitivitás és válaszkészség. Elsődleges biztonságos kötődés kialakulásához elengedhetetlen az anyai ráhangolódás, érzékenység, tehát az anya megfelelő szenzitivitása ahhoz, hogy meleg, szeretetteljes kapcsolat alakuljon ki (Lukács, 2020). Harmadrészt pedig fontos, hogy a tükörneuronok – ezek az idegsejtek teszik lehetővé, hogy az ember ráhangolódjon mások lelkiállapotára, illetve szándékaira – kapnak-e elég ingerlést. Ha ezek a tükörneuronok nem kapnak az élet korai szakaszában elegendő ingerlést az anya-gyermek kölcsönös tükrözése révén, akkor a kapacitásuk csökken, szorongás hatására pedig teljesen le is kapcsol.

Ha a kötődések hosszú távú hatásait vizsgáljuk, akkor kijelenthetjük, hogy az elsődleges kötődések erőteljes hatással vannak arra, hogy az adott gyermek felnőve hogyan alakítja párkapcsolatait, milyen szülő lesz.

Mary Ainsworth „Idegen Helyzet Tesztje”

Mary Ainsworth kanadai pszichológus a London Timesban megjelent hirdetésre jelentkezett adatrendszerelési feladatra, melyet John Bowlby adott fel. Ainsworth először Ugandában figyelte meg az ottani anya-gyerek interakciókat. Kilenc hónapon keresztül kéthetente két-két órát figyelte, rögzítette huszonnyolc anya-gyerek páros

viselkedését. Két év elteltével Baltimore-ban is megfigyelt huszonhat anya-gyerek párost; ezúttal egészen a várandósságuktól kezdve kapcsolatban volt az édesanyákkal, a gyermekek születése után pedig a rendszeres családlátogatások alkalmával dokumentálta fejlődésüket.

Mind a két megfigyelése alátámasztotta Bowlby elképzelését, miszerint a táplálásnak nincs nagy szerepe a kötődés kialakulásában. Mind két esetben ugyanazokat a viselkedésmódokat tapasztalta a gyermekeknél: a nagyobb gyermekek, akkor is fenntartják a kapcsolatot mimikával, gesztussal, mosollyal, amikor eltávolodnak anyjuktól. Ezt a jelenséget „biztos bázisnak” nevezte el, ahonnan a gyermekek felfedezőútra indulhatnak, és bármikor visszatérhetnek.

A baltimore-i megfigyelésnél azt tapasztalta, hogy nehezebb volt megállapítani a „biztos bázis” jelenségét, ezért úgy döntött, behívja ezeket az édesanyákat és gyermekeiket a laboratóriumba, ahol megfigyeli kötődési viselkedésüket (Newton, 2019). A kötődési kapcsolat minőségének elemzésére Mary Ainsworth és munkatársai egy laboratóriumi vizsgálatot dolgoztak ki, amely – a különböző kultúráktól függetlenül – az egész világon élő 12–18 hónapos gyermekek kötődési mintázatát meg tudja határozni. Ez volt az „*Idegen Helyzet Teszt*” (Ainsworth és Wittig, 1969). Ennek lényege, hogy a gyermekek belső munkamodellje működés közben figyelhető meg, ami által klasszifikálható az anyával (elsődleges gondozó) kialakított kötődés típusa. Mivel a kötődésrendszer csak stressz hatására aktiválódik, ezért Ainsworth ilyen helyzetet hozott létre a kísérletben. Egy ilyen korú kisgyermek számára egy idegen hely vagy személy is stresszállapotot jelent. A kísérlet nyolc egymásra épülő, maximálisan 3 percre tartó epizódból állt. A vizsgálat során megfigyelték, hogy hogyan reagál a gyermek arra, ha anyja otthagyja őt egy idegen helyen, idegen személlyel, illetve hogyan reagál az anyja visszatérésére. Kiértékelése videófelvétellel, standard kódolási eljárással történik (Hédervári-Heller, 2008). Ainsworth szerint a kulcsmozzanat az anyja visszatérésére adott eltérő reakciók (Waters, 1978. 6. o.), melyek alapján három organizált kötődési stílust állapított meg (Newton, 2019):

1. biztonságosan kötődők csoportja,
2. bizonytalan-elkerülő kötődésű gyermekek csoportja,
3. bizonytalan-ellenálló kötődésű gyermekek csoportja.

A *biztonságosan kötődők csoportjába* azok a gyerekek tartoznak, akik az anyja jelenlétében nyugodtan explorálnak, de a kapcsolatot a távolból is fenntartják gondozójukkal. Ha az anyja nincs jelen, nyugtalanok lesznek, heves érzelmekkel reagálnak, a játékot sem képesek folytatni addig, amíg az anyja vissza nem tér. Az anyja jelenlétében könnyen megnyugtathatók, stresszhelyzetben keresik és igénylik az anyja közelségét. Ha pedig megnyugodnak, tovább játszanak (Newton, 2019).

A *bizonytalan-elkerülő gyermekek csoportjába* azok a gyerekek tartoznak, akik az anyjuk jelenlétében sem vesznek tudomást róla, szabadon explorálnak. Nem keresik a testi közelséget, de ha az anyja közeledik, nem utasítják ugyan el, de nem is akarják

megtartani a kontaktust. Nem nagyon törődnek azzal sem, ha az anya visszatér, és ha el is indulnak felé, vagy meggondolják magukat és elfordulnak, vagy visszafordulnak, esetleg hátat is fordítanak. Látszatra ezek a gyerekek nyugodtnak tűnnek. Kutatások bizonyították, hogy ezeknek a gyerekeknek magasabb a pulzusszámuk és a stresszhormonszintjük is, mint a biztonságosan kötődő gyermekeké (Newton, 2019). Ha egyedül hagyják őket, akkor mutatnak nyugtalanságot, egyéb esetben az idegen személy ugyanúgy képes megnyugtatni őket, mint az anya (Bernáth és Solymosi, 1997).

A bizonytalan-ellenálló csoportba tartozó gyerekek reakciói sokszor egymásnak ellentmondóak. Az anya jelenlétében nehezen kezdenek el játszani, félnek, szoronganak, sokat sírnak, nem mernek eltávolodni az anyjuk mellől. Ha az anya nincs jelen, kétségbeesnek, de nem engedik, hogy idegen személy vigasztalja őket. Az anya visszatérésére is ellentmondóan reagálnak. Keresik a kontaktust, de taszítják is, hol az anya ölébe kéredzkednek, hol pedig eltolják maguktól. Elmélyült további játéokra képtelenek, mert az anyát figyelik, hogy ott van-e még (Bernáth és Solymosi, 1997).

Elsődleges kötődések hatása óvodáskorban

Egy biztonságosan kötődő, hároméves gyermek már képes egyre hosszabb időre távol maradni anyjától, megérteni, hogy az édesanyja nem eltűnt, hanem elment, és vissza fog térni. Ebben a korban a gyermekek óvodába kerülnek, ezzel együtt lehetőségük van új kötődéseket kialakítani a pedagógussal és más felnőttekkel, később a kortársakkal. Ebben az időszakban a legtöbb gyermeknél az anyához való kötődés erősségében kisebb mértékű csökkenés figyelhető meg, de még ekkor is az anya az elsődleges és a legfontosabb a gyermek számára.

A biztonságosan kötődő gyermekek az óvodában eredményesebben játszanak kortársaikkal, népszerűbbek és elfogadottabbak társaik körében, jobb kapcsolatuk van az óvodapedagógussal, és központi szerepet játszanak a csoport életében. Problémahelyzetben lelkesen és kitartóan próbálják megoldani a feladatot, ha ez nem sikerül, segítséget kérnek.

Azok a gyermekek, akik bizonytalan kötődésűek, eltérő módon viselkednek. A felnőttől érkező segítséget visszautasítják, vagy nem veszik figyelembe. A képességeiket meghaladó feladathelyzetben könnyen dühösek, frusztráltak lesznek, és gyorsan feladják a megoldásra irányuló próbálkozásokat (Zsolnai, 2018).

Óriási a szerepe a pedagógus-gyermek közötti kötődésnek az óvodában. Pianta és munkatársai (2008) kutatásai alapján azok a gyermekek, akik biztonságos kötődést alakítanak ki a pedagógussal, eredményesebben fedezik fel a társas és tárgyi környezetüket, pontosabb képet alkotnak környezetükről, illetve különböző helyzetekben jobban tisztában vannak azzal, mit tehetnek, és mit nem. A kortársakkal és a felnőttekkel való interakciókról is pontosabb képet alkotnak. Az óvodapedagógushoz való biztonságos kötődés jelei, hogy beszélgetést kezdeményeznek, testi kontaktust mutatnak, verbálisan

is szívesen fejezik ki ragaszkodásukat és szeretetüket az óvodapedagógus iránt. Egyértelműen szeretnek a pedagógussal lenni.

Ezzel ellentétben a bizonytalanul kötődők kevesebb pedagógus indította interakcióban vesznek részt, kerülnek a testi kontaktust, és gyakrabban kerülnek problémás helyzetbe, legtöbbször egyedül játszanak, nehezebben teremtenek kapcsolatot a kortársaikkal is. Ezeknek a gyermekeknek több pozitív tapasztalatra, megerősítésre van szükségük ahhoz, hogy a bizalmuk kialakulhasson (*Kasik, Gál, Havlikné Rácz, Özvegy, Pozsár, Szabó és Zsolnai, 2017*).

A kötődési mintázatokat vizsgáló kutatások alapján a bizonytalan-elkerülő kötődésű gyermekek az óvodapedagógusok érzelmi és segítő közeledését elutasítják, egyszerűen nem veszik figyelembe. Ilyen kötődésű gyermekeknél fontos a választási szabadság biztosítása, az elkerülő viselkedés elfogadása, egyébiránt a nyílt nevelési formák alkalmazása is. Tárgyorientált kapcsolat kialakításakor a fokozatosság elvét betartva, elsősorban a tárgyra és a közös tevékenységre irányuljon a figyelem (*Kasik és mtsai, 2017*).

Bizonytalan-ellenálló gyermekeknél a pedagógiai munka során fontos a következetesség, a rendszeresség, a rituálék és az egyértelmű időkeretek megadása és betartása, valamint a világosan kijelölt határok, melyek csökkentik a pedagógus reakcióitól való félelmet, és az esetleges düh levezetésére is új utakat nyithatnak. Számukra lényeges az átvívó tárgyak és emlékeztetők alkalmazása annak jelzésére, hogy az elválással a szülő nem tűnt el. A pedagógussal kialakított új munkamodell megelőzheti a viselkedési zavarokat és a kóros kötődési zavarokat is (*Kasik és mtsai, 2017*).

A megfigyelés mint módszer elméleti alapjai

A megfigyelés mind a hétköznapi, mind a tudományos megismerésben megjelenik. Tulajdonképpen ez egy leíró-feltáró módszer, ami ok-okozati viszonyok bizonyítására nem alkalmas (*Szokolszky, 2004*).

A tudományos megismerésben a megfigyelés „céltudatos, tervszerű, rendszeres, objektív tényeken alapuló észlelés” (*Falus, 2004. 125. o.*). Ez a pedagógiai kutatásokban a pedagógiai folyamatok közvetlen észlelésén alapul, így a folyamatról teljes, torzítatlan információt kaphatunk (*Falus, 2004*).

A természetes megfigyelés meghatározó jellemzője, hogy a viselkedést úgy vizsgálja, ahogyan az természetesen előfordul, ez esetben a megfigyelő maga a fő kutatási eszköz. A megfigyelő közvetlenül kapcsolatba kerül a megfigyelés tárgyával, illetve a folyamatba a megfigyelő szándékosan nem vagy kis mértékben avatkozik be. A megfigyelés lehet kötetlen, mely természetes közegben, hosszú időn keresztül történik.

A *strukturált megfigyelés* során a megfigyelő számára könnyen rögzíthető megfigyelési kategóriák állnak rendelkezésre (*Falus, 2004*). A strukturált megfigyelés laboratóriumban vagy természetes közegben is végezhető, rejtett vagy nyílt formában. A strukturált megfigyelés egy standardizált folyamat, amely során a megfigyelő egy

előre kialakított rendszer szerint, könnyen feldolgozható jelölésekkel illeti a megfigyelt jelenséget, ezáltal maga a megfigyelés egy objektív folyamattá válik. A strukturált megfigyelés abban az esetben alkalmazható, ha a vizsgálat alapjául szolgáló viselkedés jól körülhatárolható.

A *strukturálatlan megfigyelés* előre meghatározott célok és szempontok alapján, de nem előzetesen kialakított kategóriák szerint történik (Szokolszky, 2004).

A megfigyelés során számos rögzítési technika alkalmazható, melyekről Falus (2004) ad részletes áttekintést.

A vizsgálat célja, módszerei és eszközei

A vizsgálat célja az volt, hogy megfigyelje a különféle kötődési típusokra jellemző viselkedési és érzelmi megnyilvánulásokat a beszoktatás időszakában.

Kutatásunkat a Szegedi ÓVI Makkosházi Tagóvodájának Manócska csoportjában végeztük, 2021 szeptemberében óvodát kezdő öt gyermekkel. Kutatási módszerként alapvetően a gyermekek strukturált megfigyelését alkalmaztuk, és ezt egészítettük ki a szülőkkel készített, félig strukturált interjúkkal.

A megfigyelés két részből állt. Az első részére 2021. szeptember 1-jén és 2-án került sor. A Mary Ainsworth előzőekben ismertetett *Idegen Helyzet eljárásában* (Ainsworth és Wittig, 1969) megfogalmazott különböző kötődési mintázatokra leginkább jellemző érzelmi és viselkedési reakciókat használtuk fel a megfigyelés kiindulási pontjaként, amiket táblázatba foglaltunk. A táblázatos rögzítés mellett a fontosabb viselkedési és érzelmi reakciókat írásban is megfogalmaztuk. A megfigyelés során e táblázatokat töltöttük ki. A vizsgálatok során a következő szituációkban figyeltük meg a gyerekeket:

1. az anya/apa jelenlétében,
2. amikor az anya/apa nem volt jelen,
3. amikor az anya/apa visszatért.

A megfigyelés második részére 2021. szeptember 3. és 16., míg a harmadik részére szeptember 21. és 24. között került sor. Ezen két alkalommal a gyermekek társas-érzelmi készségeit vizsgáltuk. A vizsgálatok során öt szempont mentén került sor a gyermekek megfigyelésére. Ezek az alábbiak voltak:

1. a gyermek óvodai viselkedése,
2. kortársakkal való kapcsolata,
3. felnőttekkel való kapcsolata,
4. problémahelyzetben való viselkedése,
5. feladathelyzetben való viselkedése.

A szempontok megfogalmazásának alapját azon kutatások eredményei adták, miszerint azok a gyermekek, akik biztonságos kötődésűek, már az óvodába kerülésükkor is

kíváncsibbak, hamarabb megtalálják helyüket, népszerűbbek társaik körében, motíváltabbak, kitartóbbak, nyitnak társaik és más felnőttek felé is, hamarabb alakítanak ki bizalmi kapcsolatot (*Kasik és mtsai*, 2017). Ezzel szemben a bizonytalan kötődésű gyermekek az óvodában kevésbé motíváltak, alacsonyabb az önbecsülésük, teljesítő-képességük, problémahelyzetben inkább negatívan viselkednek, csapkodnak, sírnak, kiabálnak.

A vizsgálat eredményei

A beszoktatás első napján reggel fél 9-re érkeztek a szülők a gyermekekkel. Ezen idő alatt a szülők végig ott voltak a gyermekekkel, kivéve a tízórai időszakát.

Az *első gyermek* édesanyjával érkezett, feltűnően barátságos volt mindenkiel, egyáltalán nem félt, pár perc elteltével az óvodapedagógussal játszani kezdett a szőnyegen. Ezen idő alatt édesanyja a csoportszobában beszélgetett egy másik édesanyjával. A gyermek játék közben többször anyjára mosolygott, aki viszonzta a mosolyt. A gyermek nyugodtan, jókedvűen tovább játszott (lásd 1. táblázat).

A *második gyermek* édesanyjával érkezett. Kissé félénken jött be a csoportszobába, néhány percig nem is nagyon akart elmozdulni édesapja mellől. Édesapja leült a székre, majd egy könyvet vett le a polcról, és együtt kezdték nézegetni. A gyermek oldódni kezdett, majd rövid időn belül elindult autózni a szőnyegre. Folyamatosan fel-felnézett, hogy édesapja ott van-e még. Az édesapa körülbelül 40 perces csoportszobai tartózkodás után szólt az óvodapedagógusnak, hogy el kellene mennie egy kis időre. Az óvodapedagógus megkérte, hogy szóljon gyermekének, beszélje meg vele, hogy hova megy és hogy siet vissza. Ez meg is történt. Ekkor nem láttam nyugtalanságot a gyermekben. Körülbelül 5 perc telt el, amikor a gyermek többször is fel-felnézett játék közben. Pár perc után egyre szomorúbbnak láttam, majd felállt, és körbenézett a csoportszobában. Nem látta édesapját, megállt a csoportszobában, és bár nem sírt de nem is folytatta a játékot. Pár perc múlva megérkezett az édesapja. A gyermek rögtön kereste a kontaktust, és láthatóan megnyugodott (lásd 1. táblázat).

A *harmadik gyermek* édesanyjával érkezett. Félénken jött be a csoportszobába, ahol az édesanyjával együtt nézelődött. Kis idő múlva az édesanyja leült a babaszobában, a gyermek mellette állt, de nem játszott. Édesanyja próbálta bevonni a játékba, mutogatta neki a babaszobában található játékokat, így egy kis idő múlva a gyermek elkezdett játszani édesanyja mellett (lásd 1. táblázat).

A *negyedik gyermek* édesanyjával érkezett. Édesanyja leült a székre a másik édesanyjával beszélgetni. A gyermekben se nyugtalanságot, se félénkséget nem láttam, rögtön elindult játszani a szőnyegre. Háttal ült le édesanyjának, és egyáltalán nem figyelte, hogy az ott van-e még. Egész idő alatt játszott, a felnőttektől nem félt (lásd 1. táblázat).

Az *ötödik gyermek* édesapjával érkezett. A gyermek bejött a csoportszobába, és rögtön játszani kezdett. Édesapja ez idő alatt a csoportszoba ajtajában beszélgetni kezdett

az óvodapedagógussal. Pár perc elteltével a gyermek odaszaladt édesapjához, és dühösen így szólt: „Minek vagy még itt, én játszani akarok egyedül, menjél haza!” Ezután az óvodapedagógus felajánlotta az apának, hogy ha gondolja, el is mehet, szerinte nem lesz a gyermekkel gond, ha mégis, akkor szól (lásd 1. táblázat).

A megfigyelések során kapott információkat az alábbi táblázatban összegeztük:

1. táblázat. Megfigyelések eredményei amikor az anya/apa jelen volt

Nevek	1. gyerek	2. gyerek	3. gyerek	4. gyerek	5. gyerek
barátságos idegennel	x				
explorál	x	x	x		
nem explorál					
idegentől nem fél	x			x	
idegentől fél					
folyamatosan fél, szorong					
kezdetben félénk		x	x		
szorosan anyja mellett marad			x		
sír					
anyjával közömbös				x	

A megfigyelés második napján az első gyermek édesanyjával érkezett, láthatóan nyugodt volt, félénkséget, nyugtalanságot nem láttam rajta. Édesanyjától elköszönt, és játszott a csoportszobában, a felnőttektől nem félt.

A második gyermek édesapjával érkezett. Az apa elmondása szerint a gyermek nem akart jönni az óvodába, nagyon nehezen indultak el. A gyermeket az óvodapedagógusnak kellett átvennie az apa karjából. Láthatóan nyugtalan volt, ragaszkodott az apjához. Édesapja gyorsan elköszönt a gyermektől, és elváltak. Az óvodapedagógus rövid időn belül meg tudta nyugtatni a gyermeket, aki egész délelőtt játszott.

A harmadik gyermek édesanyjával érkezett. Kicsit nyugtalanul és félénken jött be a csoportszobába. Puszival, öleléssel vált el az édesanyjától. A délelőtti folyamán legtöbbször a babaszobában játszott.

A negyedik gyermek édesanyjával érkezett. Ölelést, testi érintkezést nem láttam az elköszönésnél. A gyermek az előző naphoz képest kicsit nyugtalan volt, sírdogált egy keveset, de az óvodapedagógus gyorsan be tudta vonni a játékba. A délelőtti folyamán játszott.

Az ötödik gyermek édesapjával érkezett. Édesapjától elköszönés nélkül váltak el. A gyermekeken semmilyen érzelmi reakciót nem láttam, folyamatosan explorált. A megfigyelések során kapott információkat az alábbi táblázatban összegeztük:

2. táblázat. Megfigyelések eredményei, amikor az anya/apa nem volt jelen

Nevek	1. gyerek	2. gyerek	3. gyerek	4. gyerek	5. gyerek
nyugtalan		x	x		
sír					
idegen nem tudja megnyugtatni					
enyhe sírás, pityergés				x	
idegen meg tudja nyugtatni				x	
tovább explorál	x	x	x	x	
tiltakozik					
bánatos					
nincs érzelmi reakció, explorál					x
feldúlt sírás					
erősen szorong					

Ugyanazon a napon megfigyeltük azt is, hogy mi történt akkor, amikor a szülő visszaérkezett gyermekeért, azaz a szülő és gyermeke újból találkoztak. A megfigyelések során kapott információkat az alábbi táblázatban összegeztük (3. táblázat):

3. táblázat. Megfigyelések eredményei az újratalálkozáskor

Nevek	1. gyerek	2. gyerek	3. gyerek	4. gyerek	5. gyerek
gyorsan megnyugszik					
nehezen megnyugtatható					
keresi a testi kontaktust az anyával	x	x	x		
megnyugszik és tovább explorál					
nem megy oda az anyához, explorál				x	
haragos, dühös az anya irányába					x
anyja nem tudja megnyugtatni					
keservesen sír					
reakciói ellentmondóak					x
viselkedése túlkövető					
nem explorál tovább		x	x		
anyját figyeli					

Az első és harmadik gyermek az anya visszatérésénél kereste és igényelte is a testi kontaktust, és ez a mind a két fél számára (anya-gyermek) megnyugtató volt. A második gyermekért az édesapja érkezett, akivel a gyermek kereste a testi kontaktust, örült az újratalákozásnak. A negyedik gyermekért az édesanyja érkezett. A gyermek akkor sem ment oda anyjához, amikor meglátta őt, hanem tovább explorált. Az ötödik gyermekért az édesapja jött el, aki iránt a gyermek dühöt mutatott, nem kereste a testi kontaktust, és az óvodában akart még maradni.

A megfigyelés második része a gyermekek társas-érzelmi készségére irányult. A megfigyelt viselkedési és érzelmi reakciókat az alábbi táblázatban összegeztük (4. táblázat):

4. táblázat. A 6 napos megfigyelés összesített eredménye

	Óvodai viselkedése	Kortársakkal kapcsolata	Felnőttel való kapcsolata	Probléma helyzet	Feladathelyzetben való viselkedése
1. gyermek	nyugodt, jókedvű a napirendi szokások elvégzésében önálló	empatikus, barátságos	érelklődő, gondolatait bátran kifejezi, minden felnőttel közvetlen, nyitott	ritkán van, ha szükségét érzi, kér segítséget	tevékenységekben szívesen vesz részt, kitartó
2. gyermek	nyitott, barátságos, a napirendi szokásokat szívesen és önállóan végzi	nyitott, barátságos társaival	elfogadja az óvodapedagógus közeledését	alkalmazkodó, konfliktusa nem volt	tevékenységekben szívesen vett részt
3. gyermek	csendes, alkalmazkodó, barátságos	barátságos, empatikus	szívesen fejezi ki a gondolatait, felnőttől bátran kér segítséget, nyitott	ritkán van	tevékenységekben szívesen vett részt
4. gyermek	legtöbbször egyedül játszik, első naptól az óvodában alszik	társai felé nem nyit, problémahelyzetben hangos sírással reagál	felnőtt felé nem nyit, a simogatást, testi érintést idegennek érzi	élénken, dühösen reagál	felkínált tevékenységben nem vesz részt, feladathelyzetben nem kitartó
5. gyermek	szabályokat és szokásokat nehezen fogad el és tart be.	társaival indulatos, erőszakos	nem közelít, a felnőtt kérését figyelmen kívül hagyja	indulatos, lökdösődik, az óvodapedagógus szerint: öntörvényű	felkínált tevékenységben nem vesz részt

Az első gyermekről elmondható, hogy nyitott, barátságos és jókedvű. A megfigyelésem alatt a felnőttektől nem félt, nem tartózkodott, szívesen vett részt a foglalkozásokon. Feladathelyzetben kitartóan próbálkozott, és ha szükségét érezte, segítséget kért az óvodapedagógustól vagy más felnőttől. Az óvodapedagógus elmondása alapján kompetens óvodás. Kortársaival szemben érdeklődő, konfliktusa ritkán van. Ha van is konfliktusa, nem erőszakkal oldja meg. Napirendi szokásokban önálló.

A második gyermek az első és a második napon nem szeretett volna az óvodában maradni. Az édesanyjától és az édesapjától is nehezen vált el, az óvodapedagógus vette át ölnben a gyermeket. Kisebb szünetekkel, de egész nap sírdogált. Az óvodapedagógus próbálta vigasztalni, simogatni, de ezt a gyermek nem engedte. A második napon – a pedagógiai asszisztens elmondása szerint – az alvásnál nyitott felé, és engedte, hogy simogassa, így el is tudott aludni. A harmadik napon feltűnően jókedvűen jött az óvodába. Sokkal nyitottabb volt mind a felnőttekkel, mind a kortársaival. Ettől a naptól kezdve szívesen vett részt a foglalkozásokon, konfliktusa nem volt. Alkalmazkodó, kicsit visszahúzódó, de barátságos gyermek.

A harmadik gyermek esetében mindennap történt testi kontaktus az édesanyjától való elválás során. Visszahúzódóbb, csendesebb gyermek, de nem félős. Szívesen játszott a csoportszoba azon részén, ahol többen játszottak. Feladathelyzetben kitartó volt, és segítséget kért, ha szükségét érezte. Az óvodapedagógus által felkínált tevékenységekben szívesen vett részt, bátran fejezte ki a gondolatait.

A negyedik gyermek az első napokban bepisilt és bekakált az óvodában. Az édesanyjával történt beszélgetés során kiderült, hogy a gyermek az óvoda megkezdése előtt nem sokkal lett szobatiszta, és arra is fény derült, hogy nemrég kistestvére született. Az óvodapedagógus által kezdeményezett tevékenységekben nem mindig vett részt, ám ha mégis, de valamiféle akadályba ütközött, indulatos lett. Legtöbbször félbe is hagyta, amit elkezdett, nem próbálkozott a feladat megoldásával. Felnőttek felé nem nyitott, sőt sokszor félelem mutatkozott rajta. Legtöbbször a csoportszoba egyik szegletében egyedül vagy az első gyermekkel játszott. Ha játékát megzavarták, indulatosan és hangos sírással reagált. Az óvodapedagógus simogatására, közeledésére semmilyen formában sem reagált. A napirendi szokásokban segítségre szorult, magától nem kért segítséget a felnőttől.

Az ötödik gyermek az első naptól kezdve nehezen kezelhető volt. A napirendi szokásokat nehezen fogadta el és tartotta be. Játékában nem tudott elmélyülni. Az óvodapedagógus által felkínált tevékenységben ritkán vett részt. Az óvodapedagógusnak többször fegyelmeznie kellett, mert a játékokat nem megfelelően használta, balesetvédelmi szempontból veszélyes volt magára és kortársaira nézve is. Az óvodapedagógus elmondása szerint egy „öntörvényű” gyermek. Vezető egyéniség, akit az első napokban még követtek a kortársai, szívesen játszottak vele, de mivel a játékában is indulatos volt, ezért pár nap múlva már kevesebbet játszottak vele a többiek. Legtöbbször a csoportszoba egyik szegletében játszott, ahol nem volt senki.

Konklúziók: avagy a megfigyelt gyermekek kötődési mintázatának meghatározása

Vizsgálatunk során bemutattuk, hogy a különböző kötődési mintázattal érkező gyermekek óvodai beszoktatásánál milyen nehézségek lépnek fel. A megfigyelésbe bevont gyermekek esetében az alábbi kötődési mintázatokat határoztuk meg: biztonságos kötődésű az első, a második és a harmadik gyermek, míg a negyedik és az ötödik gyermek bizonytalan kötődésűnek bizonyult.

Bár a második gyermek a 6 napos megfigyelés első két napján nem a biztonságos kötődés jellemzőit mutatta, azonban az édesanyával készült interjú során kiderült, hogy a gyermek az óvodai beszoktatás előtt közvetlenül kórházi kezelés alatt állt. Ennek tudatában és James Robertson kórházi megfigyelésének eredményét (Hámori, 2014) felhasználva úgy gondoljuk, hogy ez lehetett az oka annak, hogy a gyermek az első néhány napon nem a biztonságosan kötődő típusra jellemző viselkedést mutatta.

Összegezve vizsgálatunk eredményeit, úgy gondoljuk, hogy a kötődés vizsgálata is egy olyan terület, ahol a megfigyelés módszerének alkalmazásával, konkrét megfigyelési szempontok kialakításával releváns információhoz jutottunk.

Irodalom

- Bagdy Emőke (2004): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Sylvester János Kiadó és Nyomda Kft., Szombathely.
- Bernáth László és Solymosi Katalin (1997, szerk.): *Fejlődéslektan olvasókönyv*. Felsőoktatási Tankönyv, Tertia Kiadó, Budapest.
- Cole, Michael és Cole, Sheila R. (2006): *Fejlődéslektan*. Osiris Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2004, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest.
- Hámori Eszter (2014): *Kötődélmélet régen és ma. Konceptiók, kutatás, módszerek és klinikai vonatkozások Bowlbytól napjainkig*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba–Budapest.
- https://btk.ppke.hu/uploads/articles/4090/file/hamori_kotodeselmélet.pdf (2021.11.01.)
- Hédervári-Heller Éva (2008): *A szülő-csecsemő konzultáció és terápia. A viselkedésszabályozás zavarai csecsemő- és kisgyermekkorban*. Animula Kiadó, Budapest.
- Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kasik László, Gál Zita, Havlikné Rácz Andrea, Özvegy Judit, Pozsár Éva, Szabó Éva és Zsolnai Anikó (2017): *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében - Feltárás és segítés. Módszertani segédanyag óvodapedagógusok számára*. Mozaik Kiadó, Szeged. <http://real>

https://mtak.hu/84741/1/O%CC%81voda%CC%81sok_sege%CC%81danyag_KO%CC%88TET_Kasik%20et%20al..pdf (2021.10.10.)

Kollár Katalin, N. és Szabó Éva (2017, szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve* 1. köt., Osiris Kiadó, Budapest.

<https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/2913?show=full> (2022.03.01.)

Lukács Liza (2020): *Hogyan szeretsz? Kötődési sebeink gyógyítása*. Kulcslyuk Kiadó Kft., Budapest.

Newton, Ruth (2019): *A biztonságos kötődés megalapozása A fogantatástól ötéves korig*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Pianta, Robert C., Belsky, Jay, Vandergrift, Nathan Houts, Renate és Morrison, Fred J., (2008): Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45. 2. sz. 365–397.

Püsök Józsefné (2001): *Gyermekkori kötődések vizsgálata*. Flaccus Kiadó, Budapest.

Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában: gyakorlatok*. Osiris Tankönyvkiadó, Budapest.

Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslektan*. Osiris Kiadó Kft., Budapest. <https://docplayer.hu/672356-Neveleslektan-vajda-zsuzsanna-kosa-eva.html> (2022.03.01.)

Zsolnai Anikó (2013): *A szociális fejlődés segítése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Zsolnai Anikó (2018): *Kötődés és pedagógia A kötődéskutatások pedagógiai szempontú elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Visszaemlékezések: a vajdasági óvodai nevelés (1970–1980) sajátosságai óvodapedagógusokkal készült interjúk alapján

Hanák Adél

hanak.adel23@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Kovács Krisztina

kovacs.krisztina.agnes@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Napjainkban még kevés olyan neveléstörténeti vizsgálat lelhető fel, amely a szocialista Jugoszláviában (1945–1991) létező, vajdasági magyar óvodák működésének történetét tárja fel. Ezért jelen kutatás célja, hogy adalékokat nyújtson a vajdasági magyar óvodai nevelés belső életének megismeréséhez az 1970-es és 1980-as évekből. A vizsgálathoz a dokumentumelemzés és az oral history módszerét választottuk. Jelen tanulmányban a kutatás egy szűkebb területét mutatjuk be. A narratív interjú bizonyos kérdéseinek kvalitatív elemzésére fókuszálunk. Történelmi visszaemlékezéseken keresztül ismertetjük az óvodai hétköznapi dimenziókat, eseményeket és óvodapedagógusi attitűdöket. Kutatásunk eredményeképpen olyan reflektív tartalmak alakíthatók ki, amelyek egy későbbi nagymintás adatfelvételhez szolgálhatnak alapul, valamint hozzájárulhatnak a vajdasági magyar óvodapedagógusi professzionalizáció kutatásához.

Kulcsszavak: *narratív interjúk, történeti visszaemlékezések, óvodapedagógusok, óvodai nevelés, Vajdaság*

*

Elméleti háttér

A Vajdaság 1944 márciusától, autonóm tartományként, a Josip Broz Tito által vezetett szocialista Jugoszlávia része lett. Az autonóm tartomány kifejezés arra utal, hogy a Vajdaság törvényhozói és jogalkotói hatalommal lett felruházva, többek között az oktatás területén is. Ennek következtében a felekezeti óvodai oktatás és a magánóvodák megszűntek (*Raffai, Vukov Raffai és Mikuska, 2018*).

A 2. világháborút követően (1945 és 1991 között) az óvodába beíratott gyermekek száma növekvő tendenciát mutatott Jugoszlávia területén. Míg 1957-ben 49793 gyermek járt óvodába, addig 1988-ban már 413197 főre emelkedett ez a szám (*Božinović,*

1996. 248. o.). Mindazonáltal ezzel a növekedéssel sem érték el a kívánt szintet az óvodába járást illetően, ugyanis 1978-ban Szerbia területén a gyermekek mindössze 16%-a, a Vajdaság területén pedig 21%-a járt óvodába (Kamenov, 1987).

Jugoszlávia a területén élő kisebbségek számára kezdettől fogva számos jogot biztosított, különösképpen az oktatásügyben. Így például mindenki számára lehetőséget adott az anyanyelven történő tanulásra az óvodától egészen a középiskoláig. Az 1974-ben létrejött alkotmány megerősítette az anyanyelvhasználat jogát az ország területén élő minden nemzetiség részére az oktatás, valamint az állami és a község minden területén. A magyar nyelvű óvodapedagógus-képzést 1952-ben vezették be Újvidéken. Kezdetben négyéves középiskolai szintű volt a képzés, majd ezt 1975-től főiskolai szintűvé emelték (Pálinkás, 1984).

A Szovjetunióval való szakításig szovjet mintára próbálták újraszervezni az iskoláskor előtti intézményeket. Ennek egyik eredménye volt az 1948-ban megjelenő *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* (Útmutató az óvodai nevelőknek) című, a szovjet példa alapján készült óvodai kézikönyv (Raffai, Vukov Raffai és Mikuska, 2018). A program jelentőségét mutatja, hogy hivatalos óvodai program egészen 1940-ig nem készült. Az óvodapedagógusok a háború előtti kézikönyvek alapján állították össze munkatervüket. Nagy volt a hiányosság a szakirodalom terén is, így a pedagógusok gyakran a korabeli újságok gyermekeknek szánt mellékleteit használták, de legtöbbször rákényszerültek a régi kiadványok felhasználására is. Ezek között szerepelt például a *Dečje Novine*, *Miroljub*, *Jugoslovenče* és a magyarországi *Kisdédnevelés* című folyóirat. Az akkori gazdasági körülmények, az anyák munkába állása, elfoglaltsága miatt a bölcsődék és napközi otthonok létesítése elengedhetetlenül szükségessé vált, aminek hatására 1948-ban megjelent az első szövetségi rendelkezés a bölcsődék és óvodák létesítéséről, azok felszereléséről és berendezéséről (Szloboda, 1996).

Az 1948-as *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* (Útmutató az óvodai nevelőknek) című nevelési program meghatározta az óvodai tevékenység célját, az óvodapedagógusok feladatait, a napi munka menetét, az óvodai szabadfoglalkozások mellett a kötelező foglalkozások ma is meglévő területeit, amelyek az anyanyelv (beszédkészség), a testnevelés, a környezeti ismeret, a képzőművészet, a zene és a matematikai alapfogalmak ismeretére vonatkoztak. Részben a kiadvány hatására bevezették a napjainkig is megtalálható, korosztály szerinti óvodai csoportokat: a kiscsoportot 3-tól 4 éves korú, a középső csoportot 4-től 5 éves korú, a nagycsoportot (iskola-előkészítő) pedig 5-től 6 éves korú gyermekek számára (Kopas-Vukašinić, 2004).

1969-ben lépett hatályba a gyermekek harmadik életévétől az iskolás korig terjedő időszakot felölelő *Vaspitni rad u predškolskim ustanovama* (Nevelőmunka az iskoláskor előtti intézményekben) című oktatási-nevelési program. A szerbhorvát nyelvű kézikönyv alapján külön kidolgozták – a szerb–horvát és a horvát–szerb mellett – a magyar, szlovák, román és ruszin nyelvű gyerekek beszédkészségét fejlesztő foglalkozások, a környezeti nyelvek elsajátításának a programját. Ennek ideológiáját követve jött létre 1975-ben a Vajdasági Pedagógiai Intézet koordinálásával a *Predškolsko vaspitanje*

(Az iskoláskor előtti nevelés) című első vajdasági pedagógiai program. A kézikönyv a térségben elsőként nyújtotta a bölcsődék kidolgozott szakmai anyagát, illetve a gyermekek harmadik életévétől kezdődő óvodai programot. A kézikönyv tanterv jellegű volt: pontosan megadta azokat a tartalmakat, amelyeket minden óvodában fel kellett dolgozni. A „tantervben”, amelyet magyar nyelven is kiadtak, a fent felsorolt kötelező foglalkozások mellett a nagycsoportos, iskola-előkészítő csoport tevékenységei kiegészültek a környezetnyelv tanításának programjával. Itt fontos megjegyezni, hogy a vajdasági magyarok által lakott területeken, a szerbhorvát tagozatokon magyar nyelvet, a magyar tagozatokon pedig szerbhorvát nyelvet tanultak a gyermekek, önálló foglalkozások formájában. A korai idegen nyelvi fejlesztés célja az iskolai környezetnyelv tanításához szükséges nyelvi alapok megteremtése volt (Raffai, Vukov Raffai és Mikuska, 2018).

A *Predškolsko vaspitanje* (Az iskoláskor előtti nevelés) című pedagógiai program meghatározza az iskoláskor előtti nevelés jelentőségét, célját és feladatait. Konceptiójában hangsúlyosan jelenik meg a család elsődleges szocializációs szerepe, amelyet az óvodai nevelés kiegészít. A dokumentum előremutató eleme, hogy elvárja az óvodapedagógusoktól, hogy az óvodai élet tudatos irányításakor, a nevelési módszerek, eszközök és a műveltségtartalmak kiválasztásakor figyelembe vegyék a 3–6 éves kor sajátosságait és szükségleteit, valamint az eszközök és eljárások biztosítsák a gyerekek sokoldalú fejlődését. „*Szocialista öngazgatású társadalmunk nevelési célja – az alkotó egyéniség sokoldalú kialakítása – egységes, így ebből erednek az iskoláskor előtti nevelés céljai is. Ezek a célok szabják meg, hogy milyen egyéniséget kell nevelni, tehát hozzájuk igazodik az iskoláskor előtti intézmények oktatási-nevelési tevékenysége is. E célokból és a gyerekekkel kapcsolatos tudományos ismeretekből kiindulva – ismerve fejlődésének törvényszerűségeit, viselkedését, tevékenységét, lélektani adottságait és ezek szerepét a fejlődésben – meg kell választani a nevelés céljainak valóra váltását szolgáló legcélravezetőbb módszereket és eszközöket, és nem utolsósorban e szerint kell megszabni az oktatás tartalmát. Az iskoláskor előtti intézményekben az említett célokhoz igazodó oktatón-nevelői munka folyamán törekedni kell a gyerek egészségének ápolására, a zavartalan fejlődés és a sikeres továbbtanulás feltételeinek a biztosítására. Így eleget teszünk a szellemi, szociális, erkölcsi és esztétikai nevelés követelményeinek*” (Szarvas, 1975. 12. o.). Az idézet jól mutatja, hogy a célképzésben a gyermek személyiségfejlődésén volt a hangsúly. Az óvoda nevelési céljának középpontjában a személyiség sokoldalú fejlesztése állt, az életkori és az egyéni sajátosságok figyelembevételével. Az idézetben megjelenő pedagógiai terminológiából kitűnik, hogy az óvoda iskola-előkészítő funkciót töltött be. Az óvodát az iskolai oktatás előkészítőjeként írja le, ami utal az óvodai nevelőmunka szemléletmódjára.

A vajdasági óvodai nevelés történetében jelentős az 1985-ben megjelenő *Predškolsko vaspitanje* (Az iskoláskor előtti nevelés) című óvodai pedagógiai program. Korabeli vélemények szerint ez – az 1975-ös programot kiegészítve – minőségi előrelépést jelentett, rugalmasabb óvodai tervezést és a tevékenységek átjárhatóságát biztosította (Raffai, Vukov Raffai és Mikuska, 2018).

Kutatási célok és kérdések

A kutatás célja, hogy egy átfogó képet nyújtson a vajdasági óvodai nevelés sajátosságairól az 1970-es és 1980-as években. Feltárja a vizsgált időszakra vonatkozóan az óvodapedagógusok szakmai identitásának jellemzőit. A kutatómunka során az alábbi kérdésekre kerestük a választ: (1) mi jellemezte az interjúalanyok pályaválasztási motívációját és a hivatás iránti elkötelezettségét; (2) milyen személyi és tárgyi feltételek mellett működtek a Vajdaságban az óvodák az 1970-es és 1980-as években; (3) milyen főbb aspektusai voltak az óvodapedagógusi nevelőmunkának a vizsgált időszakban; (4) az interjúalanyok milyen kompetenciákat tartanak fontosnak a jövőre irányulóan a hatékony óvodapedagógusi nevelőmunkához.

Kutatási módszer

Módszer

Az 1970-es és 1980-as évekbeli vajdasági magyar óvodai nevelés sajátosságainak összegyűjtésére az oral history módszereát alkalmaztuk. „Az oral history egy tudatosan megszervezett interjú két ember között, amelynek célja történeti jelentőségű esemény, cselekvés felidézése” (Károly, 2007. 59. o.). Az utóbbi időben egyre inkább elfogadottá vált a jelenkortörténeti kutatásokban. Az oral history módszert elsősorban a humán tudományok területén használják kutatásaik során a történészek, szociológusok, néprajzkutatók, de az oral history számos tudományágban alkalmazható.

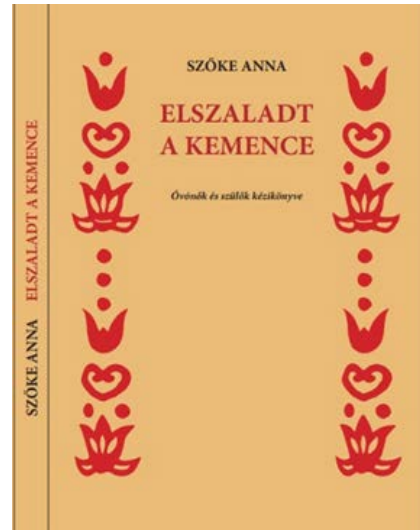
Minta

Az adatgyűjtés során öt nyugalmazott óvodapedagógussal készült narratív interjú.¹ Az interjúalanyok olyan óvodapedagógusok voltak, akik szakmai pályafutásuk által megfelelő információkkal és személyes tapasztalattal rendelkeznek a vajdasági óvodai neveléssel kapcsolatban. Az interjúalanyok felkeresése előzetes ajánlások és személyes ismeretség útján történt.

Az interjúalanyok az 1950-es évek végétől a nyugdíjas éveikig foglalkoztak óvodapedagógiával. Az interjúkat a következő nyugdíjas óvodapedagógusokkal készültük: Bózsó Erzsébet, aki 1957-től 1992-ig dolgozott óvodapedagógusként Moholon. Nevelőmunkája során elsősorban az óvodai verselésre, mesélésre mint az anyanyelvi nevelés legfontosabb területére helyezte a hangsúlyt. Geecső Márta 1969 és 2004 között töltött

¹ Az interjúkat Hanák Adél készítette.

be Adán óvónői funkciót. Nevelőmunkája során a környezeti nevelést helyezte előtérbe. Holló Valéria 1971-ben Oroszlámoson kezdte meg a pályafutását óvónőként, és 2006-ban ment nyugdíjba egy adai óvodából.² Jakobovics Margareta 1957-ben kezdte meg óvodapedagógusi munkáját Bácskossuthfalván, és 1992-ig foglalkozott óvodai neveléssel. Jelentős szerepet töltött be abban, hogy a bábjátékot a vajdasági óvodai nevelésbe bevezették. Dr. Szőke Anna a középiskola elvégzése után 1970-ben szülőfalujában, Kishegyesen kapott munkalehetőséget óvónőként, ahol 2005-ig tevékenykedett. Néphagyományőrző tevékenysége jelentős. Az ő nevéhez fűződik a néptáncoktatás megalapozása és elindítása Kishegyesen, ahol fellendítette a falu kulturális életét. 2007-ben doktori fokozatot szerzett a Debreceni Egyetemen (BTK). Értekezésének címe: *Mink itt istenfélésre vagyunk ítélve – A vallás megtartó ereje a Versec környéki magyarságnál*. 2010-ben Kishegyes díszpolgárává avatták. A magyar identitás ápolása érdekében tett erőfeszítéseit Magyarországon és a Vajdaságban egyaránt elismerik. Számos díjat, elismerést kapott. Kiemelkedő óvodapedagógiai munkájáért Brunszvik Teréz-díjat³ vehetett át 2019 májusában, Budapesten, a Pesti Vigadóban Kásler Miklóstól, az Emberi Erőforrások Minisztériumának miniszterétől. Szőke Anna szakma iránti elkötelezettségét mutatja, hogy nemcsak az óvodai nevelésben vett részt, hanem írói tevékenységgel is foglalkozott: értékes szakkönyveket és kézikönyveket írt óvodapedagógusok és szülők számára. Legutóbb kiadott munkája a 2000-ban, majd másodközlésben 2020-ban megjelent „Elszaladt a kemence” című könyve, amely az egész Vajdaságban forradalmasította az óvodai nevelés módszertanát (1. ábra). A szerző meglátása szerint a könyv egy olyan gyűjtemény, amely mind az óvodapedagógusoknak, mind pedig a szülőknek segítséget nyújtott és nyújthat a jövőben is, a Vajdaságban éppúgy, mint Magyarországon.



1. ábra: Az *Elszaladt a kemence* című könyv borítója (Szőke, 2000)

- 2 Erre az interjúalanyra azért esett a választás, mert ő a tanulmány egyik szerzőjének, Hanák Adélnak egykori óvodapedagógusa volt, és a mai napig példakép számára a pálya iránti elkötelezettsége, empatikus személyisége miatt.
- 3 „A Brunszvik Teréz-díj az emberi erőforrások minisztere által adományozható egyik legmagasabb szakmai elismerés, mely kiemelkedő óvodapedagógiai munkáért, valamint az óvodapedagógusképzésben kiemelkedő munkát végző oktatók elismerésére adományozható. Szőke Anna az első vajdaságiként vehette át a díjat. Elmondta, büszkeséggel tölti el, hogy ilyen jelentős szakmai elismeréssel jutalmazták munkásságát. A díjra Körmöci Katalin, az Óvodai Nevelés főszerkesztője és prof. dr. H. Tóth István kandidátus, nyelvészprofesszor terjesztette fel” (Tóth, 2019).

Adatfelvétel

Az adatfelvétel helyszínei különbözőek voltak, többnyire az interjúalanyok otthonában vagy előre egyeztetett helyszínen folyt a beszélgetés. Az interjúk egy előre összeállított kérdéssor alapján zajlottak, de nem követték mereven a leírt kérdéseket. Az interjú során elhangzott nyitott kérdésekkel lehetőséget kívántunk teremteni a saját tapasztalataikra épülő válaszadásra. Az interjúalanyok egyes kérdésekkel kapcsolatban szabadon fejthették ki szubjektív véleményüket. A megkérdezettek szívesen vettek részt a beszélgetésben. Visszaemlékezéseik során törekedtek a korábbi események minél részletesebb felidézésére.

Mérőeszköz

Az interjú kérdéseit és válaszait három nagyobb kérdésblokkra osztottuk fel. (1) Az interjú során lényegesnek tartottuk a megkérdezett személyek élettörténetének megismerését; (2) törekedtünk a vajdasági óvodai nevelőmunka néhány aspektusának feltárására, továbbá (3) az adatközlők a jövőbeli óvodapedagógus-generáció számára megfogalmazott iránymutatások összegyűjtésére.

Elemzési szempontok

Az interjú kérdéseire kapott válaszokat az alábbi szempontok szerint elemeztük:

1. *Az interjúalanyok személyes életútja:*
 - családi háttér,
 - iskolai végzettség,
 - pályaválasztási motiváció,
 - pályakezdés,
 - munkahelyi tapasztalatok,
 - szakmai elismerések, kitüntetések.

2. *Az óvodai nevelőmunka főbb aspektusai:*
 - az óvodák fenntartói,
 - az óvodai nevelőmunkát meghatározó dokumentumok,
 - intézményekkel való együttműködés, partnerkapcsolatok,
 - az óvodákban folyó nevelőmunka sajátosságai.

3. *Az adatközlőknek a jövőbeli óvodapedagógusok generációja számára megfogalmazott üzenetei:*
 - az interjúalanyok útmutatásai, tanácsai a leendő óvodapedagógusok számára.

A rögzített interjúszövegeket a kvalitatív tartalomelemzés módszerével dolgoztuk fel. A tematikus elemzések során figyelembe vettük, hogy a személyes narratívák nem reprezentatívak, nem tükrözik teljes mértékben a valóságot. Ennek oka, hogy az eltelt idő felejtéshez vezethet, bizonyos momentumok inkább a képzelet vagy mások történeteinek következtében szövődhetnek bele az interjúalanyok által elmondottakba. A kvalitatív adatgyűjtés esetében elfogadtuk a szubjektivitást, ugyanakkor az elemzéseknél forráskritikával élünk. Az objektivitás biztosítása érdekében az interjúalanyok által elmondottakat összevetettük az objektív történeti tényekkel. Törekedtünk gazdag primer források feltárására (pl. óvodai pedagógiai program, korabeli foglalkozástervek, éves, hónapos, havi, napi tervek, csoportnaplók, feljegyzések és folyóiratok) és azok összevető elemzésére. A kutatási eredmények részletes és mindenre kiterjedő elemzése ennek a tanulmánynak a keretein belül nem valósítható meg. A következőkben a kutatás kvalitatív eredményeit összegezzük a narratív interjúk alapján.

A kutatás kvalitatív eredményei a narratív interjúk alapján

Az interjúalanyok személyes életútja

A bevezető, háttérkérdéseket követően az interjúalanyok a személyes életútjukat mutatták be, melyből a pályaválasztási motivációt és az óvodapedagógus-képzést, valamint a szakmában való elhelyezkedést emeljük ki.

Az interjúalanyok a „*Mi motiválta...?*” kérdésre adott válaszaiban egybehangozón megjelent az óvodapedagógusi szakma választásával kapcsolatos körülmények értékelése. A pályaválasztási motivációjukban közös elemként említhető a szakmai attitűd. A szakválasztás motívumai között szerepelt továbbá az óvodapedagógusi mesterségről kialakított óvodaképük, a gyermekek iránti szeretetük, a hivatástudatuk. Emellett a válaszok mindegyikében dominált a későbbi óvodapedagógusi pályán való elhelyezkedés pozitív megítélése, amit azzal támasztottak alá, hogy a vizsgált időszakban az óvodapedagógusi foglalkozás hiányszakmának számított. Álljon itt példaként Bózsó Erzsébet válasza: „*A választásom során édesanyám próbált lebeszélni, és szerette volna, hogy egyetemre menjek tovább, de én nagyon komolyan elhatároztam magam, és eldöntöttem, hogy olyan iskolába fogok járni, ami érdekel, és amit szeretek. A mai világban nagyon kevés az olyan ember, akinek ez megadatik, hogy olyan hivatást válasszon, melyet szívből tesz, minden energiáját belefekteti, mert szereti és fontos neki*”.

Az interjúalanyok az általános iskola elvégzése után felvételiztek az Újvidéki Tanárképző óvodapedagógus szakára, amely abban az időben középszintű képzésnek számított. Később a kétéves Pedagógiai Akadémia elvégzésével főiskolai szintre emelték tudásukat, és így diplomás óvodapedagógusokká váltak. Az óvodapedagógusi képesítés megszerzését követően Szőke Anna egyetemi szinten, majd posztgraduális képzésben fejlesztette tovább magát. 2002-ben néprajz szakot végzett a Debreceni Egyetem

(korábbi Kossuth Lajos Tudományegyetemen) levelező tagozatán, majd ugyanott 2007-ben doktori (PhD)-fokozatot szerzett.

Az interjúalanyok részletesen beszámoltak az Újvidéki Tanárképzőn folyó óvodapedagógus-képzés sajátosságairól. Elmondásuk szerint a képzés alatt nem volt tankönyvük, az óra anyagát lejegyzetelték, majd abból készültek a vizsgákra. Érdekesség, hogy Magyarországról folyamatosan vásárolták és használták a magyar nyelvű szakirodalmat, tankönyveket, folyóiratokat, amelyek segítették a tanulmányi követelmények teljesítését. A képzési követelményekkel kapcsolatban Szőke Anna úgy emlékszik vissza, hogy „*nagyon erős és magas kritériumoknak kellett megfelelni ahhoz, hogy bent maradhassanak az iskolában*”. Az első két évben általánosan művelő tantárgyaik voltak, a harmadik évfolyamtól kezdve jártak hospitálni, majd a negyed- és ötödévben a hospitálás mellett óvodai foglalkozást tartottak, amit a mentorok gyakorlati jeggyel minősítettek. Az interjúalanyok színvonalasnak ítélték meg a módszertani képzést (vö. Kovács és Fáyné, 2015).

Az interjúalanyok pályafutása jól példázza, hogy az 1970-es és 1980-as években könnyen el lehetett helyezkedni a vajdasági óvodákban. Az óvodapedagógusi diploma megszerzését követően Jakobovics Margit Bácskossuthfalván, Holló Valéria Oroszlámoson, Gecső Márta Becsén, Bózsó Erzsébet Moholon, Szőke Anna pedig Kishegyesen kezdte meg pályafutását. Bózsó Erzsébet és Szőke Anna abból az óvodából ment nyugdíjba, ahol óvodapedagógusi hivatásukat elkezdték.

Az óvodai nevelőmunka főbb aspektusai

Az interjú kérdéssorának második kérdésblokkja a Vajdaságban lévő délvidéki óvodák működésének sajátosságaira irányult. A továbbiakban a vajdasági magyar óvodák néhány ismérvét mutatjuk be az interjúalanyok válaszai alapján.

A vizsgált időszakban az óvodákat államosították. Az adatközlők elmondása szerint nem működtek egyházi fenntartású óvodák, és az óvodai nevelésben sem jelenhettek meg a vallásos nevelés elemei. Erre mutat egy óvodai gyakorlati példát a Szőke Annával készített interjúrészlet, miszerint „*a gyerekek karácsonyra való felkészítésénél nem a Jézuskától várták az ajándékot, hanem a Télapótól*”.

Az óvodai nevelést szerbhorvát nyelven megjelenő, központi programok határozták meg, amelyek alapján a nevelés szocialista szellemben folyt. Az *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* (Útmutató az óvodai nevelőnek) és *Predškolsko vaspitanje* (Az iskoláskor előtti nevelés) című szakmai anyag pontos módszertani útmutatást tartalmazott a nevelőmunkára és az óvodapedagógus feladataira vonatkozóan. Részletesen megadta azokat a tartalmakat, amelyeket fel kellett dolgozni a tanév folyamán. A vizsgált időszakban az óvodapedagógusoknak nem volt módszertani szabadságuk. Az interjúalanyok beszámoltak arról, hogy a vajdasági magyar óvodai nevelésben a szerbhorvát központi dokumentumok mellett a Magyarországon megjelenő *Nevelőmunka az óvodában* (1957) és az *Óvodai Nevelési Program* (1959, 1971) című kézikönyvet is használták az óvodapedagógusok.

Az óvodában folyó nevelőmunkát az óvodapedagógusok által összeállított hetirend („órarend”) és napirend határozta meg (2. ábra). A hetirend azokat a nevelési területeket tartalmazta, amelyekkel az óvodapedagógusoknak egy adott napon kellett foglalkozniuk. Erre mutat példát a 2. ábra. A heti foglalkozások számát a központi program írta elő, melynek megfelelően anyanyelv és beszédkészségből hetente 2 alkalommal, környezetismeretből 2 alkalommal, testnevelésből 2 alkalommal, elemi matematikai képzetekből 1 alkalommal, valamint ének-zenéből szintén heti 1 alkalommal kellett foglalkozást tartani. Ehhez hozzátartozott a napi 10 perc környezeti nyelvvél való ismerkedés. A Holló Valériával készített interjú bepillantást enged a napi tevékenységek egymásra épülésébe. Elmondása szerint a nap folyamán az első tevékenység 8 órától 8:45-ig tartott, ahol a gyermekek szabad játéktevékenységben vehettek részt. Az első kötelező foglalkozás 9 órakor kezdődött, amelyen a gyerekeknek kötelező jelleggel részt kellett venniük. A csoportszobában a tevékenység helye lehetett a szőnyegen vagy az asztaloknál. Időtartamát a gyermekek érdeklődése és életkora határozta meg, amely az előírt anyagtól függően 15–40 percig tarthatott. Ilyenkor a foglalkozás tartalmába beillesztették az érdeklődést felkeltő és készségfejlesztő verseket, mondókákat és a foglalkozás témájával kapcsolatos találós kérdéseket. A második kötelező foglalkozás 10:30-tól 11 óráig tartott. Ezt követte az udvari tevékenység, a friss levegőn tartózkodás 11-től 12 óráig. Rossz időjárás esetén a csoportszobában didaktikus, ritmikus, dalos játékokban, illetve anyanyelvi vagy matematikai fejlesztőjátékokban vehettek részt a gyerekek.

óra	hétfő	kedd	szombat	csütörtök	péntek	szombat
I.	Környezeti	Zenei	Beszédkészség	Matematika	Ének-zene	
II.			Képzőművészet			
II. feladatok						
I.	Környezeti	Zenei	Beszédkészség	Matematika	Ének-zene	
II.	Képzőművészet	Beszédkészség	Képzőművészet	Tan. foglalkozás	Környezeti	

2. ábra: Óvodapedagógus által összeállított hetirend/„órarend”, 1978⁴

Az interjú egyik fontos elemét képezi annak feltárása, hogy az óvodák mennyire voltak multikulturálisak a Vajdaságban. Hogyan folyt a kétnyelvű nevelés, hogyan történt a szerbhorvát nyelv tanítása a magyar nemzetiségű gyermekeknek? Az interjúalanyok arra hívták fel a figyelmet, hogy azokban az óvodákban, ahol óvodapedagógusként tevékenykedtek, nemzetiség szerint külön magyar és szerb csoportok voltak. 1972-től viszont már vegyes csoportokat is létrehoztak (3. ábra). Pozitívan számoltak be arról,

4 Fotó: Hanák Adél

hogy a két nemzetiség tagjai elfogadóak voltak egymással. Erre mutat példát Jakobovics Margarettá elmondása, miszerint: *„Nagyon elfogadó volt a két nemzet egymás iránt, volt olyan is, hogy vendégségbe ment a szerb csoport a magyar csoporthoz vagy óvodába, illetve fordítva. Szerették, kedvelték egymást.”* A szakmai pályafutása alatt mind az öt interjúalany magyar nyelven (anyanyelvükön) végezte az óvodai nevelőmunkát, viszont a szerbhorvátot mint környezeti nyelvet is tanították. Mindez arra utal, hogy az óvodapedagógus szakmához szükség volt mindkét (szakmai) nyelv ismeretére. A Holló Valériával készített interjúból betekintést kaphatunk abba, hogy a vegyes nemzetiségi óvodai csoportok esetében hogyan működtek a foglalkozások: *„Amikor a magyar gyerekekkel tartottam foglalkozást, addig a szerb gyerekekkel foglalkozott a dada, majd pedig fordítva. Sokszor volt olyan is, hogy szülők kértek bennünket, hogy ne válasszuk el a gyerekeket, tartsunk nekik együtt foglalkozásokat, ezáltal is könnyebben tanulják meg a két nyelvet. Ilyen esetben megbeszéltük, hogy az egyik nap magyarul, a másik nap pedig szerb nyelven tartjuk a foglalkozásokat.”* Az elbeszélések szerint, ennek köszönhetően, az a magyar gyermek, aki a vizsgált időszakban járt óvodába, biztosan megismerkedhetett a szerbhorvát nyelvvel.



3. ábra: Magyar népviseletbe öltözött óvodások egy óvodai ünnepségen⁵

A szerbhorvát nyelv tanításának témaköreit és módszertanát az óvodai nevelési program írta elő. Ugyanakkor a korai idegen nyelvi fejlesztésben az óvodapedagógusok kreativitása is megnyilvánulhatott. Az interjúalanyok jó gyakorlatokat mutattak be a kétnyelvű óvodai nevelésre. Gecső Márta például azt hangsúlyozta, hogy az idegen nyelvi foglalkozásokat a hétköznapi életben megjelenő fontosabb szavak, kifejezések

5 A fotó Adán, az 1976-77-es tanévben készült

megtanításával kezdte. A kétnyelvű nevelés egyik példjaként említette meg, hogy a köszönésekhez és az étkezési szokásokhoz használt kifejezéseket szerbhorvát nyelven és magyarul is elmondták a gyerekek. Jakobovics Margaretta, amikor a gyermekeket óvodai és városi rendezvényekre készítette fel, a kétnyelvű műsor tartalmi elemeibe illesztette be a szerbhorvát nyelvvél való megismerkedést, így a gyerekek szerbhorvátul tanultak meg verseket, énekeket. Szőke Anna pedig azt emelte ki, hogy a mozgásos tevékenységekbe építette be a szerb nyelvet, így a különböző mozgásformákat szerbhorvát nyelven tanulhatták meg a gyerekek. A válaszok arra engednek következtetni, hogy a szerbhorvát nyelv tanulása és az ismeretátadási folyamat tervezett módon, a mindennapi játékos tevékenységeken keresztül valósult meg.

Az interjúalanyok beszámolója szerint a vajdasági magyar óvodákban mindkét nemzet kultúrája, a magyar és a szerb nemzetiség hagyományainak ápolása egyaránt megjelent. A hagyományok ápolását és őrzését mind az öt interjúalany szívügyének tekintette. Ennek egyik markáns példája a 90-es évekből a Vajdasági Magyar Óvodapedagógusok Egyesületének megalapítása. Az egyesület 1995-ben jött létre Szőke Anna kezdeményezésére a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesületének (Újvidék) egyik szakosztályaként. Hivatalosan 1998-ban jegyezték be. A vajdasági magyar óvodapedagógusok összefogásáért elkötelezett óvodapedagógus, elmondása szerint, azért hozta létre az egyesületet, mert úgy érezte, hogy kell egy olyan közeg a vajdasági magyar óvodapedagógusoknak, amely az érdekeiket képviseli. Célja a vajdasági magyar hagyományok és kultúra ápolása, a vajdasági magyar óvodapedagógusok szakmai támogatása, továbbképzése, a tagok szakmaiságának fejlesztése és az óvodai nevelés népszerűsítése. Szőke Anna a vajdasági magyar hagyományok ápolása érdekében 1995-ben megrendezte az I. Vajdasági Magyar Óvodás Színjászó Találkozót, amelyet azóta is évente rendeznek meg.

Mindegyik interjúalany kiemelte, hogy a sajátos nevelésű gyermekeket (a fogyatékkal élő és a pszichés fejlődési zavarral küzdő gyerekeket) az ép fejlődésű gyerekekkel együtt nevelték. Az óvodákban nem alkalmaztak gyógypedagógust, ami megnehezítette az óvodapedagógusok munkáját, akik így az egészségügyi dolgozóktól (például orvosoktól) kértek szakmai segítséget. Azokban az óvodákban, ahol az interjúalanyok dolgoztak, 1990-től volt lehetőség speciális óvodai csoport létrehozására. Ezekben a csoportokban már gyógypedagógusok foglalkoztak a sajátos nevelési igényű gyerekekkel.

Az interjúalanyok a fegyelmezés és jutalmazás kérdésével kapcsolatban eltérő tapasztalatokat és élményeket meséltek. Az óvodapedagógus által nem megfelelőnek tartott viselkedés esetén az asztal mellé állítást, figyelemelterelő készségfejlesztő játékokkal (például „pötyi”, „csendkirály”), a székre kiültetést és a sarokba állítást alkalmazták. Természetesen a jutalmazás sem maradt el. A jutalmazás módszerei között megtalálható volt például a szóbeli dicséret, a napos választása. Érdekességként említhető meg, hogy a fegyelmezési módszerek között a „piros pont” és a „fekete pont” osztása is megjelent, ami az óvodák iskolás jellegére utal.

A személyes beszámolókból kiderült, hogy az 1970-es és 1980-as években a vajdasági óvodák együttműködtek különböző intézményekkel a hatékony nevelőmunka

érdekében. A Geccsó Mártával készített interjú rámutat arra, hogy az óvodák az egészségügyi intézményekkel (gyermekorvosokkal és egészségügyi nővérekkel) folyamatosan tartották a kapcsolatot, Bózsó Erzsébet a társadalmi és munkaszervezetekkel, Jakobovics Margareta a szakmai felügyelettel, Holló Valéria és Szőke Anna pedig a kulturális intézményekkel és a tanügyi tanáccsal való együttműködést emelte ki. Az óvodák kooperáltak a szabadkai Tanfelügyelő Bizottsággal is, amely az óvodapedagógusok szakmai munkáját ellenőrizte. Az óvodapedagógusok rendszeresen hospitáltak más óvodákban, ahol óvodai foglalkozásokat tekintettek meg, s ennek során megfigyelhették a csoportszoba berendezését, valamint az óvodapedagógusok által készített szemléltetőeszközöket. Ezek a látogatások szakmai tapasztalatszerzésre is lehetőséget adtak. Jakobovics Margareta elmondása szerint azokban az óvodákban, ahol dolgozott, az óvodapedagógusok között is szoros volt a szakmai együttműködés, ami egy „szakcsoport” keretein belül formálisan is működött. Felhívta a figyelmet arra, hogy a tagok gyakran a szabadidejüket is szakmai megbeszélésekre áldozták. A szülőkkel való együttműködést a központi óvodai nevelési program határozta meg. Az elvárás fél-évente két szülői értekezlet megtartása, valamint havonta egy vagy – szükség szerint – több fogadóóra biztosítása volt. Bózsó Erzsébet visszaemlékezésében kiemelte, hogy az 1970-es és 1980-as években a szülők jelenléte az óvodai életben nagyon sokat számított. Tapasztalata szerint a szülők sokat segítettek, amiben tudtak, segídeként nyújtottak az óvodapedagógusoknak, lehetőségeikhez képest támogatták az óvodát. Megfogalmazása szerint a szülők felnéztek az óvodapedagógusokra, elismerték nevelőmunkájukat. Az óvodákban engedélyezettnek voltak a tanulmányi jellegű kirándulások. Ezek közé tartoztak a táboroztatások és a hegyekben történő kirándulások, amelyeket az óvoda szervezett. A kisgyerekek számára szervezett kirándulások az óvodapedagógusok kíséretében valósultak meg, a szülők nem vehettek részt ezeken az eseményeken.

Az interjúalanyok összességében elégedettek voltak a délvidéki óvodarendszerrel, mert „nem voltak elnyomás alatt”, a hagyományok és az anyanyelv ápolása megengedett volt, valamint munkájukat segítették a magyarországi szakirodalmak.

Az adatközlők jövőbeli óvodapedagógusok generációja számára megfogalmazott üzenetei

Az interjú kérdéssorának harmadik kérdésblokkja alapján az interjúalanyoknak a jövőbeli óvodapedagógusok generációja számára megfogalmazott üzenetei, útmutatásai ismerhetők meg. Tanácsaikkal szeretnék megőrizni és átadni azokat az értékeket, amelyeket meghatározónak tartanak az óvodapedagógusok szakmai identitásában.

Jakobovics Margareta a bábjáték jelentőségét hangsúlyozta. Ez is mutatja, hogy ezt a területet szívügyének tekintette. Ezért örömmel venné, ha a jövő generációja továbbvinné az óvodai gyakorlatban. A bábkészítésre is felhívja a figyelmet, hisz ő maga is a mai napig saját tervezésű bábokat készít. Fontosnak tartja a mesezsákot a mese- és

bábjáték-foglalkozásokhoz, amelyet – elmondása alapján – ő vezetett be először abban a vajdasági óvodában, ahol óvodapedagógusként dolgozott.

Bózsó Erzsébet a beszélgetésben a mesélés fontosságára utalt. Arra hívja fel a leendő óvodapedagógusok figyelmét, hogy a mesének meghatározó szerepe van a gyermekek harmonikus személyiségfejlődésében, ezért fontosnak tartja, hogy az óvodapedagógusok minél többet meséljenek a gyerekeknek. Ahogy fogalmaz: „*Fontos, hogy az óvodapedagógusok sokat meséljenek és maradandó, örömmel teli, boldog pillanatokat okozzanak a gyerekeknek.*”

Holló Valéria az óvodapedagógus mintaadó személyiségét tartja meghatározónak. Szőke Anna pedig a hagyományörzés fontosságát emelte ki az interjúban. Emellett lényegesnek tartja a természetben való kirándulást és az önfelelt játékot, amelyek felejthetetlen élményeket nyújtanak a gyerekek számára.

Végezetül az interjú végén az arra a kérdésre adott válaszokból, hogy az interjúalanyok miben lelték örömüket az óvodapedagógusi pályájuk során, a gyermekközpontság érzékelhető. Azt emelték ki, hogy leginkább a gyermekek mosolya, vidámsága, boldogsága, fejlődése okozott számukra pozitív szakmai élményt.

Az interjúalanyok válaszait elemezve megállapíthatjuk, hogy a megkérdezettek az óvodapedagógus-pálya központi elemének az óvodapedagógus személyiségét tartják. Az óvodapedagógusok személyiségének legfontosabb jellemzői között a gyermekek iránti szeretetet, türelmet, megértést, kiegyensúlyozottságot és a szakmai felkészültséget emelték ki. A jövőbeni óvodapedagógusok figyelmét a hivatástudatra, a pálya iránti elkötelezettségre hívják fel. Mind az öt interjúalany a gyermekközpontságot emelte ki a jó óvoda kritériumaként.

Összegzés

Tanulmányunkban a vajdasági magyar óvodai nevelés sajátosságait vizsgáltuk, az 1970-es és 1980-as években délvidéki óvodában dolgozó, óvodapedagógusokkal készült narratívák alapján. Az interjúalanyok személyes visszaemlékezései adalékokat szolgáltatnak kutatási célunk eléréséhez.

Az elemzések alapján megállapítható, hogy az óvoda belső életét és az óvodapedagógusok pedagógiai munkáját tanterv jellegű központi kézikönyvek határozták meg. A központi dokumentumok részletes leírást tartalmaztak például az óvodapedagógus nevelési feladatairól, a nevelési területekről és tartalmakról. Előírták az óvodapedagógusok által alkalmazható nevelési eljárásokat, módszereket és technikákat. Fontos tanulásgként állapítható meg, hogy az interjúalanyok tapasztalata szerint a magyar kisebbségi kultúra fejlesztése és a hagyományápolás markáns szerepet töltött be a vajdasági magyar óvodai nevelésben.

Vizsgálatunk során egyértelműsíthető, hogy a vizsgált időszakban az óvodapedagógusi munka sikere több tényező együttes hatásán alapult. Az interjúkból

kikövetkeztethető, hogy a professzionális nevelés folyamatában az óvodapedagógus személyisége az egyik legfontosabb „munkaeszközként” jelent meg. A válaszadók pályafutásában nyomon követhető a hivatással való azonosulás, a munka iránt érzett érzelmi elkötelezettség és a magas színvonalú szaktudás megszerzésének igénye.

Kutatási eredményeink jelentőségét abban látjuk, hogy a személyes narratívákat és perspektívákat tartalmazó interjúk hozzájárulnak a vajdasági óvodapedagógia fejlődés-történetének egzaktabb feltárásához.

Irodalom

- Božinović, Neda (1996): *Žensko pitanje u Srbiji u XIX i XX veku*. Devedesetčetvrta – Žene u crnom, Beograd.
- Kamenov, Emil (1987): *Predškolska pedagogija. Knjiga prva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Knjiga Prva, Beograd.
- Kopas-Vukašinović, Emina (2004): *Karakteristike i razvoj programa za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Srbiji*. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Novi Sad. <http://doiser-bia.nb.rs/phd/fulltext/NS20041113KOPASVUKASINOVIC.pdf> (2022.05.11.)
- Károly Anna (2007): Az oral history mint kutatási módszer. *Magiszter*, 5. 2. sz. 59–68.
- Kovács Krisztina és Fáyné Dombi Alice (2015): Mentortanár szakos hallgatók mentorképe, mentorszerep-felfogása. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. International Research Institute s.r.o., Komárno. 319–331.
- Pálinkás József (1984): *Walter magisztertől a tudományegyetemig: Iskoláink rövid története*. Forum Könyvkiadó, Újvidék.
- Raffai Judit, Vukov Raffai Éva és Mikuska Éva (2018): A 175 éves vajdasági magyar óvodapedagógia a nemzeti identitás és az anyanyelvhasználat kérdésének tükrében. *Tanulmányok*, 2018. 1. sz. 179–194.
- Szarvas János (1975, szerk.): *Az iskoláskor előtti nevelés a Vajdaság SZAT-ban*. Vajdasági Pedagógiai Intézet, Újvidék.
- Szöke Anna (2000): *Elszaladt a kemence. Óvónők és szülők kézikönyve*. Forum Könyvkiadó, Újvidék.
- Szloboda Ilona (1996): *A zentai óvodák története. 130 éves a zentai óvoda. Zentai Monográfia füzetek*. 41. füzet, Dudás Gyula Múzeum- és Levéltárbarátok Köre, Zenta.
- Tóth Péter (2019): Dr. Szöke Anna Brunsvik Teréz-díjas. *Hét Nap Online*, 2019.06.16. <https://hetnap.rs/cikk/Dr-Szoke-Anna-Brunsvik-Terez-dijas-29058.html> (2022.05.11.)

Lukács Józsefné: A részképességek játékos fejlesztése az óvodában – ősz, tél, tavasz

Flaccus Kiadó, 2019.

Géczy Anett

g.anett1989@gmail.com

SZKTT Szatymazi Barackvirág Óvoda, óvodapedagógus

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A játék az a cselekvés, mely – másfél-két éves kortól kezdődően egészen az óvodáskor végéig – a gyermekek fő tevékenysége (Kovács és Bakosi, 2005). Játékon keresztül van a gyermeknek lehetősége az őt körülvevő világot feltérképezni, megtapasztalni. E tevékenység során a gyermek észrevétlenül fejlődik, azok a hátrányok, melyekkel küzd (legyen az pszichés, szociális, fejlettségbeli) csökkennek. Miért is fontos a játéknak ez a láthatatlan, hátránykompenzáló tulajdonsága?

A különböző részképesség-zavarok, a fejlődésben megmutatkozó elmaradások nem csupán egyéni szinten jelennek meg az óvodáskor végére, hanem a gyermekek közti fejlődésbeli eltérések is mélyülnek, és ezáltal nagyban kihatnak a gyermekcsoportra. Kutatások bizonyítják, hogy ezek a gyermekek közti szakadékok később, az iskolai tanulmányok előrehaladtával csak növekednek (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004). Az iskolai motiválatlanság és a kudarcok elkerülése végett kiemelten fontos az óvodai prevenció és a pedagógusok segítő, fejlesztő attitűdje (Fábián, 2020).

A *részképességek játékos fejlesztése az óvodában* című könyvsorozat (1. ábra) ezt az űrt hivatott betölteni.

A három kiadvány ősztől tavaszig nyújt ötleteket részképesség-területenként. Lukács Józsefné (2019, 2020) úgy írta meg ezeket a szakkönyveket, hogy az óvodapedagógusok, gyógypedagógusok, fejlesztők vagy akár a pedagógushallgatók ezt fellapozván könnyen tallózhatnak a különböző témakörök között, s egyszerűen be tudják illeszteni azokat az aktuális környezeti témába, egyszersmind segítve ezek feldolgozását. A játékok részképesség-területenként, koncentrikusan haladva, a környezeti témák alá vannak besorolva. Ezáltal az óvodapedagógusok részképesség-területenként tudják a heti vagy napi fejlesztő játékokat beépíteni a csoport életébe, vagy aszerint, hogy egy-egy gyermeknek milyen területen lenne szüksége fejlesztésre (Lukács, 2019, 2020).



1. ábra: Lukács Józsefné: A részképességek játékos fejlesztése az óvodában című könyvsorozat ősz, tél és tavasz köteteinek borítói¹

A fejlesztő játékok az alábbi részképességek alá vannak felsorakoztatva:

- A nagymozgások fejlesztése (járás, futás, ugrás, csúszás, kúszás, mászás, egyensúlyozás, szem-kéz koordináció, szem-láb koordináció, finommotorika).
- A testséma fejlesztése.
- A téri tájékozódás fejlesztése.
- A vizuális észlelés fejlesztése (szemfixáció, a szemmozgás tudatos kontrolljának erősítése, alak-forma és szín-méret észlelés, alak-háttér észlelés, Gestalt-látás, az azonosság-különbözőség észlelése, vizuális időrendiség, vizuális ritmus).
- Auditív észlelés.
- A taktilis észlelés fejlesztése.
- A keresztcsatornák fejlesztése.
- Az időészlelés fejlesztése.
- A figyelem fejlesztése (vizuális figyelem, auditív figyelem).
- Az emlékezet fejlesztése (vizuális emlékezet, auditív emlékezet, ritmikus emlékezet (Lukács, 2019, 2020).

A könyv szerzője hangsúlyozza, hogy egy-egy játék nem csupán egy területen alkalmazható, más területeket is fejleszthet (Lukács, 2019).

Érdekes közelebbről is megvizsgáljunk például a vizuális észlelés területét. Ennek az éretlen működése azt eredményezheti, hogy az írás-olvasás tanulás során problémák jelentkezhetnek a betűk felismerése, azonosítása, megkülönböztetése esetében (Vörös,

¹ Flaccus Kiadó weboldala, <https://www.flaccus.hu/ovodapedagogia-161/a-reszkepesssegek-jatekos-fejlesztese-766> (2022.07.06.)

2020). A legintenzívebb és legszenzitívebb fejlődési szakasz az 5–7 éves kor (*Porkolábné, 2002*). Amennyiben a gyermeknél részképesség-gyengeségről beszélhetünk a vizuális percepció tekintetében, Lukács Józsefné szerint (2020) a következő jelekre kell figyel-nünk: a gyermek keveri, nehezen különbözteti meg a formákat, problémás számára a nagyságok differenciálása, a színek azonosítása és az irányok meghatározása. A sor-rendiség követésénél nehezen tudja meghatározni az egymás után következő elemeket, a formaészlelés során pedig fejletlen a lényegi jegyek felismerése. A rész és egész közti viszonyok észlelése bizonytalan, a gyermek vizuális emlékezete gyenge. A csoporto-sítással kapcsolatos feladatok alkalmával megadott szempont szerint nehezen rendez halmazokba, esetleg a több szempont szerinti halmazba rendezés kapcsán bizonytalan (*Lukács, 2020*).

Az általam bemutatott kiadványban (*Lukács, 2020*) a szerző a vizuális észlelés fej-lesztésére a Madarak és fák témahét kapcsán a következő ötleteket javasolja:

„Szemfixáció: Hol a kijárat az erdőből? A gyerekek körben állnak. Egy gyerek kimegy a teremből, a többiekkel pedig megbeszéljük, hogy melyik két gyermeknél lesz az erdei kijárat. A gyerekek feladata, hogy a bejövő társuk szemébe mélyen belenézve, vagy elutasí-tóan nézzenek vagy hívogatóan. A tekintetből kell a gyerekeknek kitalálnia, hol a kijárat” (*Lukács, 2020. 209. o.*).

„Szemmozgás tudatos kontrolljának erősítése: Mutatoujjunk a madárka, amit fel, le jobbra, balra, körbe mozgatunk. A gyerekek feladata, hogy kövessék a szemükkel” (*Lukács, 2020. 209. o.*).

„Alak-forma-szín-méret észlelés: Fészekformálás: A gyerekek egymás mellett az olda-lukon fekvő emelt karokkal, a mellettük lévő társak kezét megfogva testüket begörbítve körformát (fészket) alkotnak” (*Lukács, 2020. 209. o.*).

„Alak-háttér észlelés: Hová bújt a kismadár? Firkák között kell megtalálnia és kiszí-neznie a kismadarat” (*Lukács, 2020. 210. o.*).

„Gestalt-látás: Fejezd be! Madárrajz befejezése” (*Lukács, 2020. 210. o.*).

„Azonosság, különbözőség észlelése: Melyik más, mint a többi? A gyerekek a madarak között bekarikázzák azt, amelyik nem olyan, mint a többi” (*Lukács, 2020. 211. o.*).

„Vizuális időrendiség: Rakd ki! Képek alapján elmesélt történet időrendileg helyes kira-kása” (*Lukács, 2019. 211. o.*).

„Vizuális ritmus: Madarakat ábrázoló képek ritmikus folytatása” (*Lukács, 2020. 211. o.*).

A Lukács Józsefné által írt, *a részképességek játékos fejlesztése az óvodában* című könyvsorozat (2019, 2020) nagymértékben gazdagítja a leendő és gyakorló pedagógu-sok módszertani eszköztárát, támogatja annak megújulását. Mindezt azon a csatornán keresztül teszi, amely az óvodás gyermekek fő tevékenysége, ez pedig a játék.

A pedagógusok, szülők közös célja a gyermekek személyiségének kibontakoztatása, harmonikus fejlesztése, ez pedig az atipikusan fejlődő gyermekek korai felismerésé-vel, kiszűrésével, felzárkóztatásával lehetséges (*Kádár, Hódi és Soós 2021*). Az ehhez készült szakkönyvek, módszertani segédanyagok kínálatában ez a könyv figyelemre méltó kapaszkodót jelenthet.

Irodalom

- Kádár Kitti, Hódi Ágnes és Soós Katalin (2021): A diszlexiára való hajlam kiszűrésének lehetőségei óvodában. *Módszertani Közlemények*, **61.** 2. sz. 153–172.
- Kovács György és Bakosi Éva (2005): *Játék az óvodában*. Didakt Kft., Debrecen.
- Lukács Józsefné (2019): *A részképességek játékos fejlesztése az óvodában. Fejlesztő játékok részképesség területenként – az ŐSZI környezeti témákhoz illeszkedve; a Téli környezeti témákhoz illeszkedve*. Flaccus Kiadó, Debrecen.
- Lukács Józsefné (2020): *A részképességek játékos fejlesztése az óvodában. Fejlesztő játékok részképesség területenként – a TAVASZI környezeti témákhoz illeszkedve*. Flaccus Kiadó, Debrecen.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Porkolábné Dr. Balogh Katalin (2002): A korai prevenciós fejlesztés. In: Martonné Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztő pedagógia. A fejlesztés főbb elméleti és gyakorlati eljárásai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11–31.
- Vörös Erzsébet (2020): Vizuális differenciálás, Vizuális diszkrimináció. In: Fábíán Ildikó Aranka (szerk.): *Kézikönyv részképesség elmaradásának szűréséhez pedagógusok számára*. Oktatási Hivatal, Budapest. 119–124.

Domján Zsófia: Fülelős kalandok – Tematikus gyűjtemény a beszédészlelés és a beszédmegértés játékos fejlesztéséhez

Novum Könyvklub Kft., 2021.

Tóth-Molnárné Papp Dóra

papp.dora@gmail.hu

SZKTT Szatymazi Barackvirág Óvoda, óvodapedagógus

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Az anyanyelv-elsajátítás során meghatározó tényező a gyermeket körülvevő társas környezet, az elérhető nyelvi minta. A gyermekek nyelvi közegét elsősorban az elsődleges szocializációs szintér, a család teremti meg, amely a későbbiekben hatással lesz a gyermek nyelvi fejlődésére. Az ingergazdag „beszélő környezet” motiválja a gyermeket, és pozitívan befolyásolja a kisgyermek nyelvelsajátítását. Azonban, ha a gyermek ingerszegény környezetben nevelkedik, anyanyelvi képességei lassabban bontakoznak ki, beszédfejlődése lelassulhat, ami a mindennapi kommunikációt nehezítheti meg (Vass, 2021; Neuberger, 2017). Szociolingvisztikai kutatások (Basil Bernstein és Klaus Mollenhauer írását idézi Vass, 2021) egyértelműen bizonyították, hogy a hátrányos helyzet egyben nyelvi hátrányt, nyelvhasználati lemaradást is takar. A nyelvi területen halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek beszédfejlődése szempontjából meghatározóak az óvodai évek, hiszen az óvodai közegben a gyermekeket sokféle nyelvi hatás éri, ami előidézheti a nyelvi hátrány csökkenését, esetleg teljes megszüntetését (Vass, 2021). Az anyanyelvi képességek fejlettsége alapvető feltétele az olvasás és az írás megtanulásának, ezért az óvodapedagógus feladata, hogy tudatosan, célzottan fejlessze a gyerekek beszédképét, beszédészlelését, beszédmegértését, kifejezőképességét és kommunikációs készségét. Az anyanyelvi nevelés fő feladata, hogy a gyerekek képessé váljanak az őket érő verbális, metakommunikációs információk befogadására, megértésére, valamint arra, hogy saját érzelmeiket, gondolataikat szóban pontosan és hatásosan ki tudják fejezni (Vass, 2021). A tudatos, tervszerű fejlesztés megtervezéséhez azonban szükséges feltárni a fejleszteni kívánt gyermek kognitív képességeit és alapképességeit, ami a kitűzött célok megfogalmazásában nyújthat segítséget (Hajdúné, 2010).

Dani nyuszi és Pocak kutya fülelős kalandjai

Az anyanyelvi ismeretek elengedhetetlenek az olvasás és az írás megtanulásához, valamint az idegen nyelv elsajátításához (Domján, 2021). Az óvodapedagógusok közös célja, hogy az iskolába készülő gyermekek az iskolaérettséghez kellő nyelvi tudással rendelkezzenek, ezért fontos a mindennapi játékos fejlesztés és a hátránykompenzáció annak érdekében, hogy a gyermekek fonológiai tudatossága megfelelő szintet érhessen el. Az elemzett kiadvány tematikusan tartalmaz a beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztésre játékos feladatokat, amelyek jól illeszkednek a nevelési év rendjéhez, sikeresen támogatják valamennyi anyanyelvi terület fejlesztését. A szakkönyv két szereplője Dani nyuszi és Pocak kutya. Irányításukkal a fülelős kalandok során a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően, játékosan, választékosan és sokrétűen bővíthetik ismereteiket, sajátíthatnak el új tudásanyagot (Domján, 2021).

A kiadvány évszakonként több fejezetet foglal magába: az első fejezet mindig az adott évszak jellemzőivel, tulajdonságaival ismerteti meg a gyermekeket. A további fejezetek egy-egy jeles napot, a néphagyomány-ápoláshoz köthető témát ölelnek fel. A könyv segítségével lehetőségünk van arra, hogy ráhangolódás utáni beszélgető körökkel mélyíthessük a gyermekek tudását, majd különböző feladattípusokkal találkozunk, amelyek a beszédpercepció további fejlesztését segítik, támogatják (Domján, 2021).

Az őszi kalandok játékos feladatai

Az évszak jellemzői

Az évszak jellemzőiről egy pár soros történet keretein belül hallhatnak a gyermekek, majd egy utánzó mozdulatokkal eljátszható mondókával ismerkedhetnek meg.

*Lehullik a falevél,
sárga, piros, ó, de szép!
Színpompás lesz minden tőle,
kis cipőmben járok közte.
Talpam alatt a sok levél
zizzen, ahová lépek épp.
Felveszem és eldobom,
két kezemmel elkapom!*

A beszélgetés, éneklés, mondókázás során a gyermek közvetlenül látja a beszélő száját, ami segíti a tiszta beszédhangok megformázását. Mondókázással a gyermekek

szókinccse gyarapítható, a segítségével megismerkedhetnek az őket körülvevő világgal, az állatokkal, a természettel, különböző jelenségekkel (*Gyarmathy, 2018*). A gyermekek kreativitása, szépérzéke, testtudata, testképe, mozgáskoordinációja is aktívan fejlődik általa. A mondókázás az ének-zene tevékenységen belül, valamint más játékos foglalkozás alkalmával, akár komplex módon is megjelenhet az óvodai mindennapokban. Segítségével fejlődik a ritmusérzék, a gondolkodás és az emlékezet.

Az évszak jellemzői gyerekszemmel

A következő feladatban Dani és Pocak arra kíváncsiak, hogy mit tudnak a gyermekek az ősziről.

Különböző kérdések feltevésével, például: Milyen évszak van most? Mi történik a természetben? Mi történik a fákkal? Mely madaraink vándorolnak el, hová mennek, és miért? stb. a gyermekek beszédértését, mondatalkotási képességét, valamint a témával kapcsolatos aktuális tudásanyagát mérhetjük. Differenciálásképpen eldöntendő kérdések formájában is feltehetjük az alábbi kérdéseket, például: Tavasz van, vagy őszi? Hűvösebb az idő, vagy forró van? stb. A kérdések megfogalmazásakor a gyermekek egyéni képességeit is figyelembe kell vennünk, amihez szükséges ismerni a kiválasztott óvodás alapképességeit, fejlettségi szintjét, személyiségének tulajdonságait.

Papagájjáték

A soron következő anyanyelvi játék, a papagájjáték, amellyel a gyermekek beszédképességét fejleszthetjük. A szakkönyv két szereplője, Dani és Pocak először szavak, majd szókapcsolatok, végül mondatok utánzását kéri a gyermekektől.

Szavak:

ősz, szeptember, október, november, eső, köd, szél, falevél, esernyő, gumicsizma, esőkabát, tanulás, óvoda, gyerekek, gomba, szüretelés, tökfaragás.

Szókapcsolatok:

lehulló falevél, gomba szedése, szemerkélő eső, szelesebb időjárás, ködös táj, költöző madarak, őszi zöldségek, állatok világnapja, Márton-nap, vidám szüret.

Mondatok:

Ősszel a természet ezer színben pompázik.

Az élőlények készülődnek a télre.

Nagyokat sétálhatunk az őszi erdőben.

Esőkabátot, esernyőt viszünk magunkkal.

*Megérnek az őszi zöldségek és gyümölcsök.
A füstti fecske és a gólya délre utazik.*

Mind a három kategória az ősszel kapcsolatos szavakra orientálódik, ezzel fejlesztve a gyermekek témához illeszkedő szókincsét, szóértését. A következőkben már bővülő mondatok ismétlése lesz a gyerekek feladata, amely – szintén differenciált bánásmód alkalmazásával – a fiatalabb korosztály számára is jól alkalmazható. Az egyre hosszabb, bonyolultabb szókapcsolatokkal, mondatokkal az anyanyelvünk változatos és sokszínű jelenségeit mutathatjuk be a gyermekeknek, ezáltal a beszédkedvet is erősíthetjük.

Robotnyelv, játék a szótagokkal

A következő feladatban a gyermekek szótagolva, azaz robotnyelven hallgatnak meg különböző madárfajtákat. A feladatuk az, hogy kitalálják, melyik madárról lehet szó. Ezt a gyakorlatot érdemes már akkor végeztetni, amikor megbizonyosodtunk arról, hogy a gyermekek ismerik a listába szedett madárneveket. Például: gó-lya, füs-ti fecs-ke, nagy-kó-csag, da-ru, ker-ti rozs-da-far-kú, sza-la-kó-ta stb. (Domján, 2021). A feladatmegoldást akár azzal is változatossá tehetjük, ha a madarokról képeket is



1. ábra: Képek különböző madárfajtákról (a robotnyelv anyanyelvi játékhoz)¹

¹ Forrás: Pixabay.com weboldala, <https://pixabay.com/> (2022.07.06.)

mutatunk a gyermekeknek. A feladat ilyenkor annyiban módosul, hogy a gyermeknek az eléje tett képek közül kell kiválasztania azt a madarat, amelynek a nevét az imént szótagolva hallotta. A gyermekeknek így több információt is fel kell dolgozniuk, egyrészt figyelniük kell a szótagolt madár nevére, valamint tudniuk kell, hogy az adott madárfajra mi jellemző, hogyan néz ki. Kezdetben csak két szótagú szavakkal játszunk. Amikor a gyermek már biztonsággal képes összeilleszteni a szavakat, próbálkozhatunk három, esetleg négy szótaggal is. A szótagra bontásos feladatok megismertetésével az írás és olvasás tanulásához elengedhetetlen elválasztást alapozhatjuk meg a gyermekek körében. A robotnyelvgyakorlat fejleszti az analízis-szintézist és az auditív észlelést, szókincset bővít, valamint a hallási figyelmet erősíti (Domján, 2021).

Kitalálósdi

Dani és Pocak kitalálós játékra hívják a gyerekeket. A gyerekek feladata az, hogy kitalálják, melyik őszi zöldségre vagy gyümölcsre gondolhatott a két jóbarát, úgy, hogy a feladat során a gyerekek csak a szavak elejét hallják szótagokra bontva:

al – (ma), kör – (te), gesz – te – (nye), sü – tő – (tök), mo – gyo – (ró), pad – li – (zsán), bur – go – (nya), sző – (lő).

Ebben a feladatban a gyermekek figyelme, verbális emlékezete, verbális memóriája, kreativitása, szóelőhívása és szókincse fejlődik.

A következő fejezetekben, az őszhöz kapcsolódó jeles napok megismertetésével, további anyanyelvi játékok segítik a gyermekek fejlesztését. Az őszi témakör kapcsán a szakkönyv foglalkozik a szürettel, a magyar népmese napjával, az állatok világnapjával, valamint a Márton-nappal is. Az egyes feladattípusok a téli, a tavaszi és a nyári kalandok során újra és újra megjelennek, de számos jeles naphoz kapcsolódóan további beszédpercepciós és anyanyelvi képességfejlesztő feladattípusok állnak a rendelkezésünkre. Például: bővülő szóláncjáték, halandzsajátékok, szógyűjtögetők, hallási figyelmet, hallási észlelést fejlesztő gyakorlatok, sűgós játékok, kakukktójas játékok, visszhangjátékok.

Az anyanyelvi nevelés területén gyakorlatias, példákkal alátámasztott pedagógiai szakkönyvek segítségével megismerkedhetünk a területre vonatkozó elengedhetetlen pedagógiai tervezés alapjaival, a tervezéshez szükséges folyamatokkal, a tevékenységek során alkalmazható játékos elemekkel, új ötletekkel.

A *Füles kalandok* tematikus gyűjtemény segítségével a gyermekek anyanyelvi képességének fejlesztése megvalósítható, differenciáltan fejleszthető. Az eddigi tapasztalatok alapján elmondható, hogy a gyermekek szívesen végzik az anyanyelv fejlesztésére irányuló játékos feladatokat. A gyűjtemény lehetőséget ad arra, hogy sikeresen felépíthessünk egy teljes foglalkozást, vagy akár egy-két feladattal színesítsük a mindennapokat, a szabad játékot, a kötött játéktevékenységeket. A játékok alkalmazkodnak

a 3–6/7 éves korosztály tudásanyagához, mivel figyelembe veszik a gyermekcsoport sajátosságait; szemmel láthatóan megváltoztatják a gyerekek nyelvhez való viszonyát, hiszen a feladatok segítségével felfedezhetik a nyelv kínálta játékosságot (Domján, 2021; Kupper, 2020).

Irodalom

- Domján Zsófia (2021): *Fülelős kalandok - Tematikus gyűjtemény a beszédészlelés és a beszédmegértés játékos fejlesztéséhez*. Novum Könyvklub Kft., Szeged.
- Gyarmathy Éva (2018): A nyelvi fejlődés nehézségei és a diszlexia. *Gyermeknevelés, Online tudományos folyóirat*, 6. 3. sz. 77–82. <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/556/455> 77-82. ISSN 2063-9945 (2022.04.30.)
- Hajdúné Csakajda Ildikó (2010): Hátrányos helyzet = nyelvi hátrány? *Új Pedagógiai Szemle*, 60. 8-9. sz. 68–75.
https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2010_8-9_10.pdf (2022.04.30.)
- Kupper Natália (2020): Fonológiai tudatosság fejlesztésének néhány gyakorlata óvodai nagycsoportban. *Logopédia*, 4. 83–87. http://mlszsz.hu/files/folyoirat/Logopedia_2020.pdf (2022.04.30.)
- Neuberger Tilda (2017): A szókinccs alakulása a beszédfejlődésben. In: Bóna Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 121–140.
- Vass Rebeka (2021): Az anyanyelvi fejlesztő játékok jelentősége az óvodai nyelvi-kommunikációs nevelésben. In: Toma Kornéla, Podlovics Éva Livia és Stóka György (szerk.): *Örökség és megújulás. Sárospataki Pedagógiai Füzetek (28)*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 97–117.

Tabu a gyermekirodalomban

Magyar Gyermekirodalmi Intézet, 2021. 184 o.

Hanák Adél

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A Varga Emőke, Turcsányi Enikő és Pusztai Virág szerkesztésében megjelent tanulmánykötet a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai Intézet Óvodapedagógus-képző Tanszéke által 2021. május 14–15-én szervezett *Tabu a gyermekirodalomban* című konferencia¹ előadásainak írott változatait tartalmazza. A tudományos konferencia online, interneten keresztül volt követhető. A kötetben a tizennégy előadásból tizenkettőnek az írott változata olvasható: öt irodalomtörténeti és -elméleti, négy pszichológiai és mesepedagógiai perspektívájú írás, valamint két esettanulmány.

2021 novemberében a budapesti Jókai Klub adott helyet a kötet bemutatójának, mely online is követhető volt. A bemutató, valamint a kötet kifejezetten pozitív fogadtatását több internetes portál írása is bizonyítja, például a KULTer weboldalának 2021-es KULT gyerek- és ifjúsági könyveinek TOP10-es 0. helyén való jelölés, amelyben a következőket olvashatjuk: „*Noha szakirodalmi munkáról van szó, mégis érdemes megemlíteni az elmúlt év fontos megjelenései között ezt a sok szempontból hiánypótló kötetet. (...) Sok fontos és elgondolkodtató kérdés merül fel a tanulmányokban, amelyek a szakemberek mellett a laikusok számára is hasznos, érdekes olvasmánnyá teszik a kötetet*” (Gesztelyi, 2022). A kötetről a Magyar Gyermekirodalmi Intézet weboldalán is tájékozódhatunk, továbbá az Ifjúsági és Gyermekirodalmi Centrum (IGYIC) kulturális rovatának cikkében, melyben Kovács Gergely öt előadást foglalt össze a tizennégyből (Kovács, 2021), a fennmaradt előadásokról pedig ugyanitt Csörgei Andrea, Ayhan Gökhan és Pataki Mónika Lilla tudósított (2021).

A könyv könnyen kézbevehető, illusztrációi sajátos világot teremtve jelennek meg minden tanulmány előtt, féloldalas kivitelezésben, tematikusan kapcsolódva az adott íráshoz. Külön kiemelném a könyv borítójának figyelemfelkeltő és hangulatteremtő vizuális megoldását.

¹ Tabu a gyermekirodalomban. Online konferencia. Szeged, Szegedi Tudományegyetem JGYPK API Óvodapedagógus-képző Tanszék, 2021. május 14–15. A konferencia anyaga az alábbi linkeken érhető el: <https://www.youtube.com/watch?v=fvBgOQNFfrc>, <https://www.youtube.com/watch?v=6XxVAaIUCjU>

A téma feldolgozottsága elméleti és gyakorlati szempontból bőséges, éppen ezért nehéz egy-egy részletet külön is kiemelni. Az első, a *Tabutémák a népdalokban és a tündérmesékben* című fejezet megalapozza a tabusított témák tárgyalását, mint például a születés, a megtermékenyülés, a szexuális felvilágosítás, a meztelenség, a halál stb. megjelenési formáinak bemutatását a tündérmesékben és a népdalokban. Elrepít bennünket egészen a tabu eredete és népmesékben való megjelenési formáinak kérdéseihez. *Bárdos József* érdekes, új ismereteket nyújtó példákon keresztül mutatja be a népköltészeti, nyelvi-képi formákat, amelyek napjaink gondolkodásában és nyelvhasználatában is előfordulnak. A következő tanulmány, *Galuska László Pál* és *Szinger Veronika* írása, a gyermekirodalomban jelen lévő haláltéma megjelenési formáinak különböző korszakaiba nyújt betekintést, példákon keresztül, továbbá a kortárs magyar gyermekirodalom felől értelmezi a halálélmény feldolgozásának problematikáját. A tanulmányban olvasható alábbi gondolatot külön is kiemelendőnek vélem: „A gyermeknek választ kell kapnia a kérdéseire, megnyugvást kell találnia a szorongásaira, meg kell ismernie az emberi lét határait, az életet és a halált is” (44. o.). *Lovász Andrea* tanulmánya (47–70. o.) a „testi ügyek” működésével összefüggő jelenségek és szavak gyermekkönyvekben való előfordulásának egyes példáira fókuszál. A közbeszédben előforduló gyermeknyelvi „csúnya” szavak (például kaki, kaka, pisi, puki stb.) és nem preferált formák alkotásokban történő idézettségeivel, nyelvi reprezentációival foglalkozik. Hogy vicces vagy megbotránkoztató-e némely irodalmi nyelvi megoldás, ez az írásból kiderül. A gyerekek szobatisztaságával kapcsolatban olyan könyveket említ a szerző, amelyek a szülőknek is segítséget nyújthatnak (például *Simkó Anna: Kakapara*, *Alona Frankel: Bilikönyv*, *Schneider Laine: Bori szobatiszta lesz* stb.). *Urbanik Tímea* a *Tabu és életigenlés Gimesi Dóra tündérmeséiben* című tanulmánya (71–84. o.) a Gimesi Dóra-féle városi tündérmesék sajátos és varázslatos világába, tudományos értelemben vett utazást kínál, bemutatva például a halál, az elszigeteltség, a válás, a magány vagy az öregség problémáit, amelyek a mai világban szintén tabusítottak, de a gyermek számára gyakran természetes módon kerülnek felszínre. A Gimesi-könyv feloldódásra ad lehetőséget. *Petres Csizmadia Gabriella* tanulmánya a *Pityke és Prém* című fantasy-meseregényt elemzi (85–100. o.). A magánéletbeli és a társadalmi válsághelyzetekről elsősorban a „családi krízisek, a szenvedélybetegségek, a betegség, halál, másság, különbözőségek, bántalmazások témaköreiből a másság prezentálására összpontosítva” szól (98. o.). *Wittmann Ildikó* tanulmánya többek között a tizenévesekkel folytatott társadalmi diszkurzus szemszögéből vizsgálja a magyar gyermekkönyvkiadást, továbbá görcső alá veszi, és több szempontból is elemzi a nagy port kavaró *Meseország mindenkié* című könyvet. Az elemzést szülőknek és pedagógusoknak is ajánlom, hiszen fontos témával kapcsolatban kaphatnak iránymutatást.

A mese, a mesélés és a gyerekek mesehallgatásának fontossága, továbbá a személyiségfejlődésükre gyakorolt hatásának kérdései *Szél Erzsébet* tanulmányában (111–120. o.) kiemelt szerepet kapnak. A szerző hangsúlyozza a mesehallgatási transz során megformálódó „különleges világ” által létrejövő állapot megélésének fontosságát, hiszen a meséléssel minden más beszédmódtól különböző élményszerzési és

tapasztalási lehetőség nyílik meg a hallgatóság előtt. *Bajzáth Mária* tanulmánya (121–134. o.) felhívja a figyelmet arra, hogy a gyerekek a 21. századi média adta lehetőségek révén gyakrabban találkozhatnak a halállal (például számítógépes játékok használata során), ám az így szerzett ismeretek nem a természetes halálról szólnak. A szerző példákat hoz a népi játékokkal való halálfogalom megalapozására (lásd például kukucsjáték, angyalosdi), és különböző, a *Népmesekincstár* mesegyűjteményeiben szereplő, halálfelfogást tükröző népmeséket mutat be. Bajzáth megfogalmazása szerint: „A jól kiválasztott, gyermekközpontú meseanyag képes úgy hatni, hogy miközben örömet okoz, élményt szerez, észrevétlenül átadja a tudást, fejleszti az értelmi, érzelmi, erkölcsi, szociális kompetenciákat” (131. o.). *Orlik Ilona* tanulmánya *A só* című népmesét dolgozza fel, középpontba állítva a tabu megjelenésének szöveghelyeit. Külön figyelmet szentel a Pompás Napok módszertanának, amely nemcsak népi kultúrán alapuló fejlesztő hatású foglalkozást jelent, hanem komplex, interaktív élményátadást is. A szerző szól továbbá a mese prevenció hatásáról, illetve meseterapeuták szakmunkáit ajánlja pedagógusoknak és szülőknek egyaránt. *Révész Renáta Liliána* tanulmánya (145–160. o.) a gyermek szemszögéből mutatja be a gyászfeldolgozás, a gyászfolyamat jellegzetességeit, feldolgozásának módszereit, lehetőségeit, továbbá bemutatja a gyermek temetésén való részvételével kapcsolatos különféle vélekedéseket is. A továbbiakban pedagógiai foglalkozásokról, relaxációs módszerekről, pedagógiai és pszichológiai szaksegítség-ről olvashatunk (három korosztályra, óvodásokra, kisiskolásokra és felsősökre, valamint gimnazistákra vonatkozóan). A kötet esettanulmányokat tartalmazó fejezete két tanulmányból áll, melyekben a SZTE JGYPK API Óvodapedagógus-képző Tanszékének hallgatói, a Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport (MűÖK) tagjai mutatják be eredményeiket. Az első írásban *Csete Klára* és *Kopeczki Kinga* számol be arról, hogy a válaszadók szerint egy gyermekkönyvnek milyen kritériumoknak kell megfelelnie, és mi az, ami „nem való” egy gyerekkönyvbe. A továbbiakban *Domokos Eszter* és *Ludányi Noémi* a tabutémákat tartalmazó meserészletekkel kapcsolatban vizsgálja a különböző korosztályhoz tartozó felnőttek véleményét, összehasonlítva a pedagógusok és a pedagógusi hivatást nem gyakorló felnőttek álláspontjait is. Az eredmények izgalmasak és figyelemreméltók.

A *Tabu a gyermekirodalomban* című tanulmánykötet érdekes és tanulságos könyv, fontos kiemelni, hogy egyben hiánypótló is. Olyan mindennapi, a hétköznapjainkat meghatározó témakörökkel foglalkozik, amelyeknek a felnőttek és a gyerekek életében egyaránt szerepe van. Hallgatói szemmel nézve a tanulmánykötet azért jelent segítséget, mert bármikor fellapozható, és hiteles információkkal, tanácsokkal látja el az óvodapedagógusi pályára készülő jelölteket és a szülői feladatokra felkészülő fiatalokat. Dicséretes a kötet lábjegyzetének gazdagsága: a témákat a tanulmányok számos szak tanulmányt felhasználva mutatják be minden érdeklődő számára. Az írások óvodapedagógusoknak, tanítóknak, tanároknak, szülőknek, hallgatóknak és kutatóknak is ajánlhatók, szakmai segítséget nyújtanak, tanácsokkal, javaslatokkal, új ismeretekkel, foglalkozástervekkel látják el az olvasókat.

Irodalom

- Ayhan Gökhan és Pataki Mónika (2021): A mesében nem létezik tabu. *Mesecentrum – az IGYIC ifjúsági és gyerekirodalmi blogja*. <https://igyic.hu/tanari/a-meseben-nem-letezik-tabu.html> (2022.03.16.)
- Csörgei Andrea (2021): „A gyerekeknek azért nem érdemes beszélni a halálról, mert úgysem értik.” *Mesecentrum – az IGYIC ifjúsági és gyerekirodalmi blogja*. <https://igyic.hu/tanari/a-gyerekeknek-azert-nem-erdemes-beszelni-a-halalrol-mert-ugysem-ertik.html> (2022.03.16.)
- Gesztelyi Hermina (2022): 2021 KULT gyerek- és ifjúsági könyvei (TOP 10). Az év gyerek- és ifjúsági kötetei kicsiknek és nagyoknak. *Kulter.hu*. <https://www.kulter.hu/2022/01/2021-gyerek-es-ifjusagi-konyvei/> (2022.03.16.)
- Kovács Gergely (2021): „A halál azért tabu, mert a felnőtt sem igazán tud mit kezdeni vele”. *Mesecentrum – az IGYIC ifjúsági és gyerekirodalmi blogja*. <https://igyic.hu/tanari/a-halal-azert-tabu-mert-a-felnott-sem-igazan-tud-mit-kezdeni-vele.html> (2022.03.16.)
- Tabu a gyermekirodalomban – bemutatkozik a tanulmánykötet. *Magyar Gyermekirodalmi Intézet weboldala*. [Gyermekirodalom.hu](https://gyermekirodalom.hu/?p=12466). <https://gyermekirodalom.hu/?p=12466> (2022.03.16.)

English summaries of the studies in this issue

Hódi, Á., Gál, A., Soós, K., Varga, E., Németh, B. M., and Tóth, E.

Information Communication Technology in kindergarten, in kindergarten-aged children's home and kindergarten teacher education: an overview of the research results of the last decade

By entering kindergarten, a significant proportion of children already use information communication technologies. Kindergarten teacher education institutions need to be prepared to teach professionals how to use digital devices in their methodological repertoire. Kindergarten teachers must be ready to incorporate ICT into their pedagogical work and, in cooperation with parents, to help children develop and use media. The study presents the main directions of digital pedagogy in teacher education, as well as the research conducted under the aegis of SZTE SZG JGYPK, which explores the characteristics of ICT use in early childhood and kindergarten.

Keywords: *ICT, interactive picturebook app, kindergarten teacher education, review*

Haramza, K.

The importance of singing folk games in kindergarten education

We should place special emphasis on keeping our own folk traditions alive, since there is no more tried and tested alternative method of development that is innovative and personally engaging for the current generation of children. These games were previously developed by the children themselves, the rules were dictated by opportunity and necessity, and so they were embedded in tradition, but with the possibility of constant renewal.

Folk games are thus profound manifestations of human behaviour in which we can discover the instinctive laws of the education of our offspring. What does the child need? What is the best way to develop them? What are the moments along which emotional, intellectual and physical development can best be promoted? These eternal questions, to which we seek answers in a variety of approaches, are brought into focus in our study in the light of folk singing games.

Keywords: *folk games, tradition, game songs, singing games*

Havlikné, R. A.

Personalized education in kindergarten education. The use of the individual learning trajectory

The basic premise that determines the pedagogical work in kindergarten is that the difference between kindergarten-aged children is a natural phenomenon. In the process of education, the challenge is how to implement the ideas of the National Core Programme of Kindergarten Education that prefer personalized education in an educational landscape where children are extremely diverse in terms of knowledge, self-regulation, socialization and cognitive developmental level. What are these principles that determine our pedagogical work? The pedagogical work during kindergarten education must be tailored to the child's personality, it must help the development of the child's individual skills and abilities, and this process must be realized with regard to individual characteristics and differences in the pace of development (Government Decree 363/2012 (XII. 17.) National Core Programme of Kindergarten Education). By adopting this approach, the application of an individual learning trajectory that incorporates the principles of constructivism and adaptive education can be a potential way for the implementation of personalized education. There is a great need for this approach, as the use of personalized pedagogy does not only create better opportunities for children with special needs, but also improves the quality of education for each and every child. The use of an individual learning trajectory is already a well-known option in school practice. In our paper, we present the theoretical ideas that support the application of this procedure in kindergarten education.

Keywords: *constructivism, adaptive education, differentiation*

Gajdóné, G. A., Koósné, S. J. and Merényi, H.

Literary tale, paper theater, drama pedagogy. Ervin Lázár The Blue and the Yellow

In our study, we recommend one of Ervin Lázár's fairy tales (The Blue and the Yellow) for processing with children of preschool age. We will show where professional thinking currently stands regarding the literary fairy tale genre, what place our chosen fairy tale occupies in Lázár Ervin's fairy tale universe, and what ensures its acceptability for children of preschool age. We talk about the helpful and developing effect of listening to stories on children's abilities and their whole lives, as well as the special possibilities that storytelling with paper theater brings in this field, and how it enriches the methodological culture of storytelling in kindergarten. We discuss how the drama game enriches kindergarten practice by making storytelling interactive, meeting the needs of newer generations. In the final chapter of our study, we describe an activity: the processing of the fairy tale Blue and Yellow using drama pedagogic methods and paper theatre.

Keywords: *literary fairy tale, preschool age, drama pedagogy, paper theater, fairy tale activity*

Bozókiné, H. E.

Hooray, let's play chess!

According to the legal regulations on formal schooling, children start school at the age of 6, however, parents prefer enrollment to school at the age of 7. The majority of children who have reached the age of 6 are already, in a sense, “outliers” in kindergarten. They have a lot of knowledge, their interests are diverse, the use of computers and technical devices is part of their everyday life. The majority of children staying in kindergarten at the age of 6 are likely to have good cognitive skills but they tend to lag behind in terms of socialization, adaptation and persistence. They need games and challenges, which, in addition to being fashionable and “cool”, develop their whole personality and competencies, and are also suitable for the development of their less-developed abilities and skills and personalized differentiation. Among other things, visuality, age-appropriate explanation, and interactive activities have a major role, leading to independent thinking, a certain degree of cooperation with the partner as well as respect for one's decisions.

One such activity is chess. It is one of the most well-known, most frequently-played board games in the world with many variations known in different cultures.

Most people, even those who are quite lay on the subject, know the basics, rules and steps of the game to some degree. However, in kindergarten, for a 5-6-(7)-year-old child, this knowledge needs to be conveyed in a playful, experiential way. In a way that immediate feedback is present in every small segment, the experience of success is also ensured, but in the meantime we must also teach children how to process and cope with possible failure.

Keywords: *storytelling, playfulness, interactivity, experiential learning, reasoning, logic, development*

Wolf, K.

Movement and movement development in kindergarten

The National Core Programme of Kindergarten education mentions the diverse and harmonic personality development of the age-group, the promotion of personal skills and abilities, shaping physical skills, the necessity of diverse activities tailored to the age of the children and developing a healthy lifestyle on multiple occasions. This paper focuses on exercise within the forms of activities that characterise kindergarten life, with a special emphasis on its structure and the possibilities of a playful implementation of exercises taken from the tasks featured in kindergarten physical education. Finally, I write about active games, which are an integral part of the exercise system of kindergarten physical education and my practical job. Through practical examples, I demonstrate the diverse, child-centred solutions of kindergarten exercise activities.

Keywords: *kindergarten exercise activity, methods, active games*

Pécsiné, K. R. and Turcsányi, E.

Manifestation of attachment problems in the case of habituation - observation as a method

Nowadays, in the case of scientific works, questionnaires are becoming more and more widespread as a method of studying a phenomenon, although there are phenomena for which we cannot obtain sufficient information with this method. If we do not want to examine the frequency of occurrence, the quantity, but rather how a process takes place, then we do not get adequate information with the questionnaire as a method. In this case, the method of observation may come to the forefront, the disadvantage of which is that it can be performed with only a few subjects at a time, so we cannot make generalizations based on the information obtained. However, at the individual level, it can yield very useful information. In the present study, we used the method of observation to examine attachment, the experiences of which are shared here.

Keywords: *attachment, observation, habituation*

Hanák, A. and Kovács, K.

Memories from the past: the peculiarities of kindergarten education in Vojvodina based on interviews with kindergarten teachers

Nowadays, there are still few historical studies of education that reveal the history of the operation of Hungarian kindergartens in Vojvodina operating in socialist Yugoslavia (1945-1991). Therefore, the aim of this research is to provide supplements for learning about the inner life of Hungarian kindergarten education in Vojvodina, from the 1970s to the 1980s. We chose the method of document analysis and oral history for the investigation. In this study, we present a narrower field of research. We focus on the qualitative analysis of certain questions of the narrative interview. Through historical reminiscences, we describe the everyday dimensions, events and attitudes of kindergarten teachers. As a result of our research, reflective content can be created that can serve as a basis for a later large-scale data collection, as well as contribute to research on the professionalization of Hungarian kindergarten teachers in Vojvodina.

Keywords: *narrative interviews, historical recollections, kindergarten teachers, kindergarten teachers education, Vojvodina*

A folyóirat megjelenik évente három alkalommal: tavasszal (Szociálpedagógia szám), ősszel (Óvodapedagógia szám) és télen (Tanító szám). A lap a pedagógia, szociálpedagógia, óvodapedagógia, gyógypedagógia elméletének és gyakorlatának múltjáról és jelenéről máshol még nem publikált tudományos- (Tanulmányok) és módszertani tanulmányokat (Műhely), hallgatói munkákat (Mappa) valamint szakkönyv- és gyerekkönyv-ismertetéseket (Szemle) közöl.

A benyújtott tudományos közlemények megjelentetésének fő szempontja a szakmai minőség. A kéziratokat a szerkesztőség véleményezi.

A kéziratokat magyar nyelven, elektronikus formában a szerkesztőség címére kell beküldeni. A tudományos tanulmányok terjedelme 10-20 nyomtatott oldal, a módszertani tanulmányok terjedelme 5-15 oldal lehet.

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: api.jgypk@szte.hu

A címlapot tervezte:

Pillerné Sonkodi Rita terve alapján Toldi Gergő

Technikai szerkesztő:

Forró Lajos

Évente három 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

