

Módszertani
Közlemények

61. évf.
2021



Tartalom

Tanulmányok

Kovács Krisztina

Autizmuspektrum-zavarral élő
gyermekek óvodai nevelése 5

Soós Katalin és Hódi Ágnes

Bevezetés a mentorálásba: a Szegedi
Tudományegyetem óvodapedagógus
szakos hallgatóinak előzetes ismeretei
és vélekedései a mentorálásról
a pandémia idején 30

Kálmán László

Végzős óvodapedagógus hallgatók
óvodaképe 49

Varga Emőke

A képeskönyvek óvodai
felhasználása 65

Műhely

Turcsányi Enikő

Művészetterápiás elemek alkalmazása
a felsőoktatásban – pozitív
tapasztalatok, hallgatói
visszajelzések 93

Mészáros Dorottya

Pöttöm Palota, a kreatív
játékörtelemek oldala 110

Tímár Marietta

Óvodai élet a pandémia idején 125

Mappa

Papp Bence Gábor

A mondókázás szerepe, funkciója
és népszerű(tlen?)sége 134

Nagy György Adrienn

Óvodáskorú gyermekek
viselkedésének vizsgálata digitális
otthoni környezetben: egy szülői
megfigyelés eredményei 140

Kádár Kitti, Hódi Ágnes

és Soós Katalin
A diszlexiára való hajlam kiszűrésének
lehetőségei az óvodában. 153

Szemle

Peter Carnavas: Az elefánt

(Csenki Éva) 173

Lukács Liza: Hogyan szeretsz?

Kötődési sebeink gyógyítása
(Turcsányi Enikő) 176

Szerkesztőbizottság: Fízel Natasa, Nóbik Attila

Felelős szerkesztő: Varga Emőke

Olvasószerkesztő: Basch Éva

Előszó

A megújult Módszertani Közlemények jelen száma a gyermeknevelés és -kultúra néhány fontosabb, a 3–6 éves populációra fókuszáló szakmai-tudományos kérdéssel foglalkozik. Elsősorban olyan témákkal, melyek egyrésről, elméleti szempontból, a diszciplináris eredőit tekintve eleve összetett gyermekkultúra-kutatás horizontjában rajzolódnak ki, másrésről, a gyakorlat vonatkozásában, az *Óvodai nevelés országos alapprogramjának*, valamint az óvodapedagógus szak *Képzési és kimeneti követelményrendszerének* elveihez és feladataihoz kapcsolódnak. E sokszínűség és pluralitás azonban, reményeink szerint legalábbis, nem jelent koncepciótlanságot, hiszen a tanulmányok és a műhelymunkák kérdésfelvetései több helyütt egymással rímelnek, és tematikus mátrixba rendeződnek. (1) Az óvodai nevelés tevékenységterületei mint fő témaegység vonatkozásában a játék, a verselés-mesélés és a rajzolás-mintázás módszertani kérdéseivel foglalkoznak; (2) az óvodai nevelés alapfeladatai témaegység kapcsán egyrésről az érzelmi, erkölcsi, értékorientált közösségi nevelés, másrésről az anyanyelvi és az értelmi fejlesztés-nevelés megvalósítása kérdéseire helyezik a hangsúlyt. (3) Az óvodai élet megszervezésének személyi, tárgyi, intézményi feltételei vonatkozásában pedig a pedagógiai folyamat szereplőiről, a folyamatokban betöltött funkcióikról és feladataikról (meseközvetítés, mentorálás, inkluzív nevelés stb.), továbbá az intézményi-családi kapcsolatokról; a nevelés-oktatás egyes tárgyi feltételei megteremthetőségének fontosságáról (IKT-eszközök és képeskönyvek stb. használata) szólnak.

Úgy véljük, lapszámunk erőssége az egyes fő- illetve részmunkák bemutatását jellemző többnézőpontúság. A szerzők például a pandémia hatásával kapcsolatban nemcsak a pedagógusok, de a gyermekek, a szülők és az óvodapedagógus hallgatók által formált véleményeket is kontextualizálják (*Tímár Marietta, Soós Katalin – Hódi Ágnes, Mészáros Dorottya*), az olvasóvá nevelés feladatait és módjait nemcsak a módszertani „kánont”, de az alternatív és az innovatív metodikai irányok és tárgyi adottságok, valamint a speciális nevelési igények viszonylatában is tárgyalják (*Kovács Krisztina, Kálmán Kitti – Hódi Ágnes – Soós Katalin, Nagy György Adrienn, Papp Bence Gábor, Varga Emőke*). Hasznosnak véljük ezen túl az óvoda intézményrendszeréről és a mentori munkáról szóló – bár nem reprezentatív, de saját intézményi adatfelvételen alapuló – hallgatói vélemények közzétételét (*Soós Katalin – Hódi Ágnes, Kálmán László*), valamint a leendő óvodapedagógusok jövőbeli szakmájukat érintő témákkal kapcsolatos vélekedésének/szakmai érzékenységének az értékelő bemutatását. (Lásd a művészetterápiás elemek személyiségfejlesztésben és önismeretben betöltött szerepével kapcsolatban *Turcsányi Enikő* írását.)

A lapszám első, *Tanulmányok*-rovatba sorolt írásai a vállalt témákat a fontosabb szakirodalmi háttér feltérképezésével, elméleti nézőpontokból, a részproblémákat táblázatokban klasszifikálva mutatják be (kategorizálják például az autizmuspektrum-zavarra utaló figyelmeztető jeleket; a mentori feladatköröket; a végzős óvodapedagógus

hallgatók nézetei szerinti „jól működő óvoda” jellemzőit; a képeskönyvek kiválasztásának kritériumait stb.). A *Műhely*-rovat írásainak karakterét elsősorban a címben szereplő témához kapcsolódó események és példák analitikus bemutatása határozza meg. Lásd például a művészetterápiás elemek felsőoktatásban történő használatáról gyűjtött tapasztalati anyag összefoglalását; vagy a tanulmány szerzője által létrehozott, néhány hónap alatt népszerűvé vált weboldalon keresztüli (a pedagógus, a szülő és a gyermek folyamatos, digitális kommunikációján alapuló) játékkészítéshez fűződő élmények és impressziók tolmácsolását.

A *Mappa*-rovatban, és részben a 3–6 éves korosztályt érintő pszichológiai kérdésekről (kötődés, gyászmunka) szóló köteteket bemutató *Szemle*-rovatban, a Szegedi Tudományegyetem jelenlegi és közelmúltban végzett óvodapedagógus szakos hallgatóinak írásai olvashatók (lásd például *Csenki Éva* írását). Az írások hallgatóink problémáérzékenységéről, szakmai felkészültségéről és (részben legalábbis) érdeklődési köréről tanúskodnak: szemináriumi dolgozatok, szakdolgozatok már megérlelt koncepcióit fejlesztik tovább.

Ajánlásunk/felhívásunk – Tolle, lege! – az óvodapedagógia kérdései iránt érdeklődő kutatóknak, pedagógusoknak és hallgatóknak egyaránt szól.

Varga Emőke

szerkesztő

A SZTE JGYPK API Óvodapedagógus-képző

Tanszékének vezetője

Autizmuspektrum-zavarral élő gyermekek óvodai nevelése

Kovács Krisztina

kovacs.krisztina.agnes@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Jelen tanulmány szakirodalmi kutatómunka alapján és az autizmuspektrum-zavarral élő¹ gyermekek óvodai együttnevelésének gyakorlatát feltáró empirikus vizsgálatra építve nyújt betekintést a nemzetközi és hazai kutatási eredményekbe, továbbá módszertani ötleteket ismertet az autizmussal élő gyermekek inkluzív szemléletű óvodai neveléséről. Ráirányítja a figyelmet óvodai fejlesztésük tudatosságára. Magyarországon az autizmussal élő gyermekek – diagnózisuk alapján – sajátos nevelési igényű státuszúak, és tüneteik összetettségéből adódóan különleges bánásmódot igényelnek. Így óvodai ellátásuk az óvodapedagógusoktól specifikus megértést és megközelítést kíván meg. A téma jelentőségét mutatja, hogy a statisztikai adatok² szerint az integrált óvodai nevelésben részt vevő, autizmuspektrum-zavarral élő gyermekek száma növekvő tendenciát mutat.

Kulcsszavak: autizmuspektrum-zavar, integráció/inklúzió, óvodai nevelés, sérülésspecifikus módszerek



Az integráció és inklúzió fogalmak értelmezése

Az Európai Unió a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integrált nevelését, oktatását, valamint a társadalmi esélykülönbségeinek csökkentését kiemelt feladatként kezeli. Az Európai Bizottság³ jelentése szerint a tagállamok között egyetértés mutatkozik abban, hogy a társadalmi szintű elfogadáshoz az inkluzív nevelésen keresztül vezet az út, így az integrációs törekvés mára már oktatáspolitikai szándékká vált. Cél: a mindenkire kiterjedő teljes befogadás, azaz az inklúzió megvalósítása a társadalomban és az oktatásban egyaránt. Napjainkban az integráció

1 A tanulmányban az autizmuspektrum-zavar és autizmus kifejezéseket egymás szinonimáiként használom.

2 Oktatási adatok, 2019/2020. Központi Statisztikai Hivatal (KSH). <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> (2021. július 5.)

3 European Commission (2012): *Special Eurobarometer 393. Discrimination in the EU in 2012*. Brussels.

alapvető jogként jelenik meg, nem csupán szakmai kérdésként vetődik fel⁴ (Stefanik és Havasi, 2016), hiszen ezt számos nemzetközi és hazai alapidokumentum támasztja alá.

Az integráció és az inklúzió fogalmak mára már széles körben elterjedtek a magyar szóhasználatban. A gyógypedagógiai értelmezés szerint az integráció kifejezést kezdetben a fogyatékos személyek társadalomba való beilleszkedéseként értelmezték, a gyógypedagógiai nevelés céljának megfelelően (Tóth, 1933). A fogalmat a 20. század második felétől az USA-ban és Európában, a pedagógiában főként az iskolai nevelés terén, már bővebb tartalommal kezdték alkalmazni a nem fogyatékos társakkal való együttnevelés megjelenítésére vonatkozóan. A fogalomhasználatban kiinduló szemlélet volt, hogy a korábban elkülönített részeket egységesítsék, a fogyatékos és nem fogyatékos emberek életterét, tanulási környezetét újra összeilleszték azzal a céllal, hogy abból mindenki profitálhasson. Ez az alapelv a korábbi elkülönülésen, szegregáción vagy, ahogy az amerikai (szak)irodalom használja, szeparáción nyugszik. Előbb el kell különíteni, szegregálni kell ahhoz, hogy aztán integrálni lehessen. Ennek értelmében az integráció és szegregáció egymást kiegészítő fogalmak, egymást kiegészítő halmazrészek (Papp, 2012).

Az integráció terminus része a magyar szóhasználatnak is. Magyarul együttnevelés alakban is használjuk, ugyan nem szó szerinti fordításban, de szinonimaként (Papp, 2012). Az integráció megjelenése világos ellenpólusa a kirekesztésnek, kizárásnak. A magyar nyelvben, általános értelemben, a különálló részek összeillesztését jelenti. A Magyar Értelmező Kéziszótár alapján az integráció meghatározásának kiindulópontja, hogy a folyamat során több különálló rész valamely nagyobb egészbe, egységbe illeszkedik, beolvad, egységesül (Juhász, 1989). Pedagógiai megközelítésben pedig a fogyatékos gyerekek óvodai nevelésének és iskoláztatásának egyik formáját foglalja magában. A 21. század elején elterjedt, hazai közismert definíció szerint az integráció „a fogyatékos, akadályozott, azaz speciális nevelési szükségletű gyermekeknek vagy fiataloknak a nem fogyatékosok közé való beillesztésére vonatkozik” (Illyés, 2000). A nevelési-oktatási folyamatban a fogyatékkal élő és az ép fejlődésű egyének közös élet- és tanulási térben végbemenő együttnevelését, oktatását és képzését állítja a fókuszba, melynek célja, hogy minden résztvevőnek optimális fejlődési lehetőséget biztosítson (Réthy, 2002). Az integrált nevelés a köznevelésben az esélyteremtés, az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének eszközeként tekinthető (Mesterházi és Szekeres, 2019).

Az inklúzió ennek a folyamatnak egy magasabb szintjére utal, ami az elmúlt években az integráció társfogalmaként a mai közoktatás szakterminológiájává vált. Az inklúzió kifejezés először politikai tartalommal, szociálpolitikai terminusként jelent meg. Célja egy társadalompolitikai célkitűzés volt, amelyben felülről kezdeményezetten, közvetlen avatkoztak be a fragmentálódás csökkentése érdekében (Papp, 2012). A terminológiai

4 UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, France. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf (2021. július 13.)

változásban kiemelkedő szerepet kapott az UNESCO által szervezett Salamancai világkonferencia (1994), melynek záróhatározata⁵ a világ valamennyi kormányához felszólítással fordult az inkluzív oktatás elvének törvénybe foglalásáért (Csányi és Zsoldos, 1994). Ez volt az első olyan, nemzetközi szintén megjelent dokumentum, amely pedagógiai értelemben használta és értelmezte az inklúzió terminust, különösen az inkluzív nevelés szó szerkezetet, a politikai célkitűzés egyik lehetséges válaszáként (Csányi és Zsoldos, 1994; Biewer, 2002). A Salamancai tézisekkel megfogalmazódott a neveléshez, oktatáshoz való alapvető jog, mely szerint a nevelés, oktatás folyamatát az egyéni szükségletek figyelembevételével kell megszervezni, valamint mindenkinek lehetőséget kell biztosítani arra, hogy többségi nevelési-oktatási intézménybe járjon. Tartalmában erőteljesen kirajzolódott az a befogadó szemlélet, amely alapvetően egy iskolareformra épített: „iskola mindenkinek” (school for all).

Az inklúzió kifejezés hazánkban a Salamancai tézisekkel egyidejűleg honosodott meg. A magyar szakirodalom követte a „mindenki iskolája” koncepció tartalmát. Kezdetben számos publikáció látott napvilágot, amely magának a tézisnek a szellemiségét közvetítette (Csányi és Zsoldos, 1994; Csányi és Perlusz, 2001). Az inklúzió szó magyarra fordítása is megtörtént, melynek eredményeként a befogadó iskola, befogadás, elfogadás kifejezések honosodtak meg, jelezve az inklúzió eredeti tartalmát, miszerint minden gyermek – függetlenül a fizikai, intellektuális, szociális, érzelmi, nyelvi vagy más jellemzőitől – „egységes”. Legyen akadályozott vagy tehetséges gyermek, nyelvi, kulturális vagy etnikai kisebbséghez tartozó vagy másmilyen hátrányos helyzetű csoport tagja (Papp, 2012). Minden gyermeknek ugyanolyan jogai vannak (pl.: minden gyermeknek joga van óvodába és iskolába járni, tanulni; minden gyermeknek joga van az emberhez méltó bánásmóddhoz. Az inklúzió a hazai szakirodalomban (pl. Illyés, 2000; Réthy, 2002) az együttnevelés elfogadó és befogadó gyakorlatát jelenti s ez olyan szemléletváltást eredményez, melynek során az intézmény szervezeti átalakuláson megy keresztül. Abból a szemléletből indul ki, hogy minden gyermek más, és ebből adódóan minden gyermeknek sajátos szükségletei vannak. Senkit sem lehet negatívan megkülönböztetni, kirekeszteni. Réthy (2002) meghatározása szerint az inklúzió az integráció teljes megvalósulásaként értelmezhető. Ebben az értelemben az inklúzió mint optimalizált, kibővített integráció jelenik meg.

Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy a nemzetközi dokumentumokban sokoldalúan megjelenő antropológiai és emberjogi alapelvekre épülő (mint emberjog, esélyegyenlőség, diszkrimináció-ellenesség) integráció és inklúzió kifejezés a különböző jelentésárnyalatok ellenére a „befoglalás-/befogadókoncepcióval” foglalható össze. Lényeges az értelmezésben, hogy nem egyszerűen valakik által előírt, elérendő állapotról van szó, hanem folyamatos törekvéstről a gondolkodásban és cselekvésben az

5 UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June.

elérendő ideál felé. A köznevelésben elsőként olyan gyermekeket és fiatalokat céloz meg, akik fogyatékkal élnek, aztán olyanokat, akiknek más különleges szükségletük van, és végül valamennyi tanulót. A „befoglalás-/befogadáskonceptióban” megjelenik a szemléleti változás a kategorizáló, deficitorientált gondolkodástól a szükségletorientált gondolkodásig (Papp, 2012). Az integráció és inklúzió tehát két egymással rokonságban lévő, de nem azonos fogalom. Mindkét fogalom mögött egy hosszú folyamat áll, amelynek több közös eleme van, de a kiinduló állapot eltérő. A mögöttes emberkép, szemlélet, iskolarendszer, tanulásirányítási eszköztár különböző (Csányi és Perlusz, 2001; Papp, 2004).

Napjainkra az integráció, illetve inklúzió a pedagógia és a gyógypedagógia tudományának aktuális és központi kérdésévé vált. A kérdéskör az autizmus területén is egyre inkább előtérbe kerül, köszönhetően az emberi jogok, ezen belül a fogyatékkal élő személyek jogai kiteljesedésének. Az autizmussal élő gyerekek és fiatalok megfelelő támogatása nagyon összetett feladat, ami máig kihívások elé állítja a pedagógusokat. Humphrey (2008) tanulmányában kiemeli, hogy az autizmuspektrum-zavar esetében a legtöbb együttnevelési program és ellátási forma még nem az inkluzív szemléletről szól, mivel a folyamatok fókuszában elsősorban nem az oktatási környezet, módszertan, tartalom átalakítása áll, hanem az integráció valamely formájának megvalósítása. Nem beszélhetünk inkluzív nevelésről-oktatásról, amikor valójában csak fizikai integráció történik, azaz az autizmussal élő gyermek többségi intézménybe kerül, de az inklúzió – annak teljes értelmében – nem valósul meg (Humphrey, 2008). Nemzetközi kutatások rámutatnak arra, hogy az inkluzív szemléletű nevelés megteremtéséhez és az autizmusbarát személyi és tárgyi környezet kialakításához szükség lenne arra, hogy a pedagógusok szélesebb módszertani repertoárral rendelkezzenek, így például jobban alkalmazzák a differenciálás elveit, valamint az autizmussal kapcsolatos megértésüket és a speciális módszertani tudásukat is gyarapítsák (Ferraioli és Harris, 2011), ami a kompetencia növekedésén túl az integrált tanulókkal kapcsolatos attitűd pozitív változásához is vezethetne.

Az autizmuspektrum-zavarral élő gyermekek óvodai nevelésének törvényi háttere

Az Európai Unió belüli országok oktatási rendszere és ezen belül a speciális nevelési szükségletű gyermekek⁶ nevelése, oktatása eltérő gyakorlat alapján történik. Ahány állam,

6 Nemzetközi meghatározásban az OECD szerint speciális nevelési szükségletű az a gyerek, akinek a többiekétől eltérő, megemelt szintű személyi és tárgyi megsegítésre van szüksége. Az OECD a speciális oktatási szükséglet három nagy csoportját különíti el. Ez alapján az A kategóriába tartoznak a szervi rendellenességen alapuló fogyatékból származó szükségletek, a B kategóriába a nem szervi rendellenességen alapuló tanulási nehézségekből fakadó szükségletek, és a C kategóriába az

annyiféle jogi, szakmai és tartalmi szabályozás szerint valósul meg.⁷ Magyarországon az utóbbi két évtizedben jelentős változások figyelhetők meg a köznevelésben a sajátos nevelési igényű gyermekek⁸ óvodai nevelésével kapcsolatban. Az integrált nevelés jogi alapjait az 1993. évi közoktatási törvény teremtette meg hazánkban, melynek szemléletmódja és követelményrendszere hozzájárult a köznevelési intézmények átalakulásához. Ezt az irányt támogatta a fogyatékosok jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény is, amely előírja, hogy a társadalom minden tagja számára olyan feltételeket kell biztosítani, amelyek elősegítik a társadalmi integrációt. Minden gyermek számára lehetőséget kell teremteni, hogy – függetlenül a fogyatékosától – megkülönböztetés nélkül vehessen részt az intézményes nevelésben. A 2011. április 25-én megjelenő Magyarország Alaptörvénye is deklarálja, hogy „minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez”⁹ és „minden gyermeknek joga van a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges védelemhez és gondoskodáshoz”¹⁰.

A 2011. évi nemzeti köznevelésről szóló törvény szerint a sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai nevelése az e célra létrehozott gyógypedagógiai nevelési intézményben, illetve konduktív pedagógiai intézményben szegregáltan vagy a többi gyermekkel részben vagy egészben együtt, integrálva történhet. A törvényi rendelkezés alapján, a gyermekről szóló szakértői véleményt figyelembe véve, a szülőt megilleti az intézményválasztás joga. Jellemző tendencia, hogy a szakértői bizottságok az általuk kiállított szakértői véleményben, azoknak a gyermekeknek, akiket a többségi óvodai vagy iskolai kereteken belül megfelelően fejleszthetőnek talál, az együttnevelést vállaló többségi intézményt jelölik ki.

Az autizmuspektrum-zavarral élő gyermekek, diagnózisuk alapján, sajátos nevelési igényű státuszúak. A hazai ellátórendszer jogi szabályozása az 1993-as közoktatási törvény 1996-os módosításával kezdődően nevesítette az autizmust a „más fogyatékosági” kategórián belül, majd későbbi törvénymódosítások során önálló kategóriaként is megjelenítette. A 2011. évi CXCV. nemzeti köznevelésről szóló törvény is a sajátos nevelési igényű tanulók külön csoportjaként tünteti fel az autizmuspektrum-zavarral élő

olyan speciális szükségletek, melyek alapja valamilyen társadalmi, kulturális vagy nyelvi jellemző (például kisebbségek vagy bevándorlók) (OECD, CERI, 2005)

7 EADSNE (2011): *Support and aspiration. A new approach to special educational needs and disability. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education by Command of Her Majesty.* <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/green-paper-sen.pdf> (2021. július 5.)

8 Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló (SNI): „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral (sic!) vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd” (2011. évi CXCV. köznevelési törvény, 4 § 25. pontja)

9 Magyarország Alaptörvénye, 2011, XI. cikk (1)

10 Magyarország Alaptörvénye, 2011, XVI. cikk, (1)

gyermeket és fiatalokat. A magyar jogi szabályozás az autizmus spektrum-zavarokban érintett gyermek számára is biztosítja a fogyatékoság típusának megfelelő pedagógiai ellátáshoz való jogot a sérülés felismerésének pillanatától kezdve. A jelenleg hatályos köznevelési törvény alapján óvodai nevelésük a szakértői vélemény figyelembevételével történhet speciális óvodában, az ép gyermekektől elkülönítve vagy az ép gyermekekkel együtt a lakóhelyhez közeli többségi óvodában, integráltan. Az együttnevelés megvalósulhat a többi gyermekkel, tanulóval részben vagy egészben együtt, bizonyos személyi és tárgyi feltételek mellett.

Az autizmus spektrum-zavarral élő gyermekek óvodai neveléséhez nyújt útmutatást a jelenleg hatályos köznevelési törvény¹¹, az Egészségügyi szakmai irányelv – Az Autizmusról/Autizmus spektrum-zavarokról¹², az Óvodai nevelés országos alapprogramja¹³, a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve¹⁴, valamint az Óvodai program autizmussal élő gyermekek nevelő óvodák számára¹⁵. Továbbá támaszkodni lehet arra, a témában az elmúlt években megjelenő, jelentős szakirodalmi bázisra, amely elméleti megalapozású módszertani ajánlásokat mutat be az óvodapedagógusok számára (pl. Cseri és Zsarkó, 2018; Őszi Tamásné és mtsai., 2016; Kovács, 2015; Gosztornyai és Szafner, 2008).

Az autizmus spektrum-zavar alapjai

Előfordulási aránya, fogalma, oki háttere, diagnosztikus kategóriái

Az utóbbi évtizedekben új eredmények születtek az autizmus kutatásával kapcsolatban (Ábrahám, Stefanik és Őszi, 2018; Stefanik és Prekop, 2015; Győri, 2014; Stefanik és Őszi, 2013), melyek alapján szintetizáljuk azokat az alapvető aktuális szakmai ismereteket,

- 11 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2021. július 5.)
- 12 2020. EüK. 12. szám EMMI irányelv 3 Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarokról (hatályos: 2020.07.16-tól) https://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/3171/fajlok/2020_EuK_12_szam_EMMI_iranyelv_3.pdf (2021. július 5.)
- 13 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2021. július 5.)
- 14 2020. évi EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve kiadásáról. Oktatási Hivatal, 2020. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktataskerettanterv/A_Sajatos_nevelési_igényű_gyermekek_óvodai_nevelésének_irányelve (2021. július 13.)
- 15 Autizmus Alapítvány (2007): Óvodai Program Autizmussal Élő Gyermekek Nevelő Óvodák Számára. Készült a magyar állam és az Európai Unió (HEFOP 2.2.1-P-2004-11-0037/4.0) támogatásával. <https://auti.hu/images/stories/ovodai-program-autizmussal-elo-gyermekeket-nevelo-ovodak-szamara-aa.pdf> (2021. július 5.)

amelyek elősegíthetik az autizmussal élő kisgyermekek inkluzív szemléletű óvodai nevelését.

Magyarországon az autizmus – a nemzetközi tendenciákkal megegyezően – egyre növekvő gyakorisággal fordul elő, megközelítőleg 100 000 embert érint. Az Egyesült Államok Betegségmegelőzési és Betegségfelügyeleti Központja (CDC) által közzétett adatok szerint, míg 1995-ben 500 gyermekből 1, 2004-ben 266 gyermekből 1, addig 2009-ben minden 110 amerikai gyermek közül 1 autizmuspektrum-zavarral élő gyermek volt. A magyar előfordulási adatok jóval a nemzetközi számok alatt vannak, ugyanakkor emelkedő tendenciát mutatnak. Az Egészségügyi Szakmai Kollégium adatai szerint az autizmuspektrum-zavar előfordulása a 2017-es évben a népesség legalább egy százalékát érintette¹⁶. A 2017-es statisztikai adatok szerint (KIR) a köznevelésben részt vevő gyermekek, fiatalok 0,39%-a rendelkezett autizmusdiagnózissal. A 2019/2020-as nevelési évben az óvodás gyermekek 3,1%-a, azaz 10 ezer fő volt sajátos nevelési igényű (SNI), többségük (82%) integrált nevelésben részesült. Az integráltan nevelt SNI-gyermekek sajátos nevelési igényének leggyakoribb fogyatékosági típusa a súlyos tanulási zavar (30%), a beszéd fogyatékoság (21%), illetve 13%-ban az autizmuspektrum-zavar volt.¹⁷ Az előző évekhez képest itt is növekvő tendenciát figyelhetünk meg. A változások magyarázatának lehetséges oka, hogy a diagnosztikai eljárások fejlődésének hatására egyre magasabb a diagnosztizált gyermekek száma, és egyre korábbi életkorokban fogalmazódik meg a diagnózis. A növekedés az autizmussal kapcsolatos szakmai ismeretek bővülésével, az autizmus új koncepciójával, az új diagnosztikus szempontokkal, az árnyaltabb képet mutató diagnosztikus módszerek és eszközök gyakorlatba való beépülésével, valamint az egyre növekvő társadalmi figyelemmel magyarázható (*Cseri és Zsarkó*, 2018; *Simó, Mahlerné, Schenk és Öszi*, 2009).

Magyarországon jelenleg az autizmuspektrum-zavarok diagnosztikai besorolása a BNO-10¹⁸ klasszifikációs rendszer alapján történik, ahol az autizmus spektrumába tartozó zavarokat (egyéb állapotok mellett) a pervazív fejlődési zavarok kategóriájába sorolják. A BNO¹⁹ rendszerében használt meghatározás szerint az autizmuspektrum-zavar az idegrendszeri fejlődés zavara, amely etiológiai hátterét és jellegzetes viselkedéses

16 *Egészségügyi szakmai irányelv – Az Autizmusról/Autizmus spektrum zavarokról*. Emberi Erőforrások Minisztériuma – Egészségügyért Felelős Államtitkárság Egészségügyi Szakmai Kollégium. [file:///C:/Users/toki/Desktop/Kuka/002030_ESZI_honlapra_2017.02.20%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/toki/Desktop/Kuka/002030_ESZI_honlapra_2017.02.20%20(1).pdf) (2021. július 5.)

17 *Oktatási adatok, 2019/2020*. Központi Statisztikai Hivatal (KSH). <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> (2021. július 5.)

18 *Betegség Nemzetközi Osztályozása, tizedik változat (BNO-10)*: az egészségügyben használt, a betegségek nemzetközi osztályozására szolgáló kódrendszer rövidítése, ami 1995 óta van érvényben. A nemzetközi szakirodalom a kódrendszert ICD-nek rövidíti (The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems).

19 *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása*. Tizedik revízió. 1. kötet (1995), Népjóléti Minisztérium, Budapest.

mintázatait tekintve egyaránt változatos. Napjainkra világossá vált, hogy az autizmus egy nagyon bonyolult, soktényezős háttérrel rendelkező állapot.

Az autizmus spektrum-zavar háttérében egyértelműen organikus okok állnak, és egyre több bizonyíték szól a probléma genetikai meghatározottsága mellett. Itt lényeges megjegyezni, hogy míg a korábbi kutatások az autizmus okainak feltárására irányultak, addig napjainkban a vizsgálatok a vezető rizikótényezők különféle konstellációinak feltárását célozzák meg. Ezek a kutatások egyaránt fókuszálnak a rizikót fokozó és a rizikót csökkentő, védő faktorok vizsgálatára (Győri, 2012; Rutter, 1999). Jelenlegi ismereteink szerint az autizmus biológiailag meghatározott fejlődési zavar. Az emberi idegrendszer eltérő fejlődéséből ered, a pszichogén tényezők viszont nem játszanak szerepet kialakulásában. Jellemzően a gének alapozzák meg, az esetek jelentős többségében pedig kizárólag genetikailag determinált. Háttérében olyan komplex poligénes öröklődésmenet valószínűsíthető, amelynek valamennyi elemét, illetve azok lehetséges kombinációit még nem tudta feltérképezni a kutatás (Cseri és Zsarkó, 2018; Győri, 2012; Rutter, 1999). Az autizmus spektrumába tartozó állapotok egész életen át befolyásolják a fejlődést és a viselkedést. Az összetett biológiai háttér jelenleg nem befolyásolható közvetlenül, azonban az egyénre szabott, autizmus-specifikus, komprehenzív, pedagógiai-pszichológiai beavatkozások jelentős fejlődést, életminőség-javulást eredményezhetnek.²⁰

Az autizmus klinikai képe igen nagy heterogenitást mutat a tünetek súlyosságát, valamint a területek és készségek érintettségét tekintve. Egyénen belül és egyének között is erősen variál, így a szakirodalom a fejlődési zavart multidimenzionális spektrumként értelmezi. A „spektrum” szó azt fejezi ki, hogy a gyengétől a magasan funkcionálógig változhat a gyermek képessége, amelyet a saját szükségletei egész élete során alakíthatnak. A fejlődés mértéke személyenként eltérő, a csaknem tünetmentes, jól kompenzálható állapottól a teljes életen át tartó, speciális támogatás szükségességéig terjedhet. A nagy fokú heterogenitáshoz vezető legfontosabb dimenziók: az életkor, az autizmus súlyossága, az intelligenciaszint, a beszéd és a beszédértés szintje, a személyiség, a környezeti hatások (pl.: családi miliő, a terápia intenzitása és minősége), valamint a társuló betegségek, más fejlődési zavarok vagy fogyatékoság. Az eddigi kutatási eredmények alapján még nem lehet a spektrumon belül valid alcsoportokat elkülöníteni (Cseri és Zsarkó, 2018; Stefanik és Prekop, 2015).

Az autizmus nem minden esetben vezet fogyatékosághoz, mégis az autizmussal élő gyermekeknek, bárhol is helyezkednek el az autizmus spektrumán, speciális szükségleteik lehetnek. Az autizmus az esetek 40%-ában együtt járhat értelmi fogyatékosággal,

20 EMMI, 2020 – *Egészségügyi szakmai irányelv – Az Autizmusról/Autizmus spektrum zavarokról*. Emberi Erőforrások Minisztériuma – Egészségügyért Felelős Államtitkárság egészségügyi szakmai kollégium, Egészségügyi Közlöny. <https://kollegium.aEEK.hu>, 2017. (2021. július 5.)
Scottish Intercollegiate Guidelines Network (SIGN) (2016): *Assessment, diagnosis and interventions for autism spectrum disorders*. SIGN; 2016. SIGN publication no. 145, Edinburgh. <http://www.sign.ac.uk> (2021. július 5.)

azaz új kifejezéssel élve: intellektuális képességzavarral (Vargáné, 2020). Autizmus minden értelmi szinten megjelenhet. Előfordul átlagos vagy átlag feletti intelligencia mellett és intellektuális képességzavarral együtt járva is. Az autizmus átlagos vagy átlag feletti intelligencia esetében is befolyásolja az érintett személy fejlődését, megváltoztatja a megismerés folyamatát és a társas viselkedés alakulását, ezért a sérülésspecifikus fejlesztésre a jó képességű gyermekeknek is szükségük van (Őszi, 2020).

Az autizmuspektrum-zavar egységességét az úgynevezett „autisztikus triász/diád” adja.²¹ Korábbi kutatások alapján az autizmusra utaló tünetek három viselkedéses területen írhatók le: (1) a reciprok szociális interakciók zavara; (2) a reciprok kommunikáció minőségi eltérései, valamint (3) a szűk körű, sztereotip, repetitív érdeklődés, aktivitás, viselkedés területe.²² Ezt a három területet, melyek jellegzetesen érintettek autizmus esetén, „autisztikus triásznak” nevezzük. Az autizmus viselkedéses képét leíró kutatások újabb eredményei vezettek az „autisztikus triász” újraértelmezéséhez. A mentális betegségek nemzetközi osztályozórendszerének jelenleg érvényben lévő verziójában már „autisztikus diád” szerepel. A DSM-5 az úgynevezett autizmuspektrum-zavar egységes diagnosztikus kategóriát használja. A kommunikáció és a szociális interakció zavarainak szoros együtt járása miatt az újabb diagnosztikus megközelítés a tüneti képet két fő tünetcsoport mentén diagnosztizálja: (1) tartós deficit a szociális kommunikációban és szociális interakciókban, valamint (2) szűk körű repetitív mintázatok a viselkedésben, érdeklődésben, aktivitásban. Mindezek mellett a diagnózisban hangsúlyos szerepet kap a szenzoros működésben – vagyis a különböző érzékszervek működésében – megmutatkozó különböző rendellenességek, a túlzott vagy épp ellenkezőleg: a csökkent reakció (hiper- vagy hipoérzékenység)²³ (Őszi és mtsai., 2016).

Az autizmuspektrum-zavar fogalmába több, eltérő diagnózis tartozik. A nemzetközi és magyarországi gyakorlatban jelenleg használt BNO-10 diagnosztikus kategóriák és kritériumok szerint az autizmuspektrum-zavaroknak négy csoportja különböztethető meg. A gyermekkori autizmust, az Asperger-szindrómát, az atípusos autizmust, valamint a nem meghatározott pervazív fejlődési zavart és az egyéb pervazív (átható) fejlődési zavart egyaránt idesorolják. A „gyermekkori autizmus” minőségében eltérő fejlődést és viselkedést jelent a (1) kölcsönös kommunikáció és (2) a kölcsönös társas interakciók területén, valamint a (3) viselkedés rugalmas szervezésében (beszűkült, sztereotip, repetitív érdeklődés és viselkedés), és igazolható az eltérő fejlődés 3 éves kor

21 BNO-10, DSM-5: A Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) (magyarul *Mentális zavarok diagnosztikai és statisztikai kézikönyve*), amit az American Psychiatric Association (APA), (magyarul Amerikai Pszichiátriai Társaság) szerkeszt. Feladata segítséget nyújtani az orvosoknak abban, hogy milyen tünetek szerint lehet valakit diagnosztizálni egy mentális betegséggel, valamint a betegségekhez kódot is rendel. Több kiadást élt meg. Ahogy fejlődik az orvostudomány, a kézikönyv úgy alkalmazkodik a korhoz.

22 EMMI, 2020

23 American Psychiatric Association (APA) (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*

előtt. Az „Asperger-szindróma” esetén minőségében eltérő fejlődés és viselkedés mutatható ki a kölcsönös kommunikáció és társas interakciók, valamint a viselkedés rugalmas szervezésében (beszűkültség, sztereotip, repetitív érdeklődés és viselkedés), és igazolható az eltérő fejlődés 3 éves kor előtt, de nem igazolható késés a beszédfejlődésben, és nem áll fenn intellektuális képességzavar. Az „Atípusos autizmus” esetében az előbbieken felsoroltak közül nem igazolható eltérés mindhárom területen, vagy nem igazolható a 3 éves kor előtti kezdet. Többnyire súlyos, halmozott fejlődési zavar esetén adott diagnosztikus kategória. „A másként nem meghatározott pervazív fejlődési zavar és egyéb pervazív fejlődési zavar” esetén megfigyelhető a minőségében eltérő fejlődés és viselkedés a (1) kölcsönös kommunikáció és a (2) kölcsönös társas interakciók területén, valamint a (3) viselkedés rugalmas szervezésében (beszűkültség, sztereotip, repetitív érdeklődés és viselkedés). Igazolható az eltérő fejlődés 3 éves kor előtt, de a tünetek kifejezetten enyhék vagy jól kompenzáltak.²⁴

A diagnosztikus kivizsgálás interdiszciplináris teammunkát igényel. Magyarországon az autizmus diagnosztikája elsősorban pszichiátriai/gyermekpszichiátriai feladat, ugyanakkor orvosi részvételre/szupervízióra is mindig szükség van. A kivizsgálásban pszichiáter/gyermekpszichiáter szakorvos, pszichológus, gyógypedagógus, mozgásterapeuta, esetleg logopédus vesz részt. A szakorvos feladata összegezni a különböző vizsgálatok eredményét (Csepregi és Stefanik, 2012). Az autizmus spektrum-zavar diagnosztikája három pillérre épül: a szülői interjúkra, az érintett személy közvetlen felmérésére különféle helyzetekben, valamint a kortársközösségekből származó, átfogóan értelmezett információkra. A klinikai diagnózis felállítása holisztikus, individualizált és klienscentrikus megközelítést tesz szükségessé (Balázs és Miklósi, 2015; Cseri és Zsarkó, 2018).

Óvodáskori figyelmeztető jelek

Az esetek jelentős részében az autizmus spektrum-zavar a gyermekek első vagy második életévében manifesztálódik. A legtöbb esetben két éves kor körül már észlelhetőek a tünetek. A figyelmeztető jelek azonban gyakran a közösségbe kerüléskor válnak szembetűnőbbé. Rendszerint a második és harmadik életév között válik jobban felismerhetővé, amikor a tipikus fejlődés során kialakulnak azok a funkciók, amelyek az autista gyermekeknél nem vagy csak korlátozottan működnek. Ebben az életszakaszban a jellegzetes szociális, kommunikációs tünetek már egyre feltűnőbbek, és az addig kevésbé jellemző rugalmatlanság, a viselkedés sztereotip mintázatai is markánsabban jelennek meg. A legjellemzőbb tünetek általában 3-4 éves kortól figyelhetőek meg, de visszamenőlegesen újszülöttkori tünetek ugyancsak fellelhetőek. Mindazonáltal előfordulhat az is jó képességű, nyelvi fejlődési késést nem mutató gyermekeknél, hogy a

24 BNO-10

fejlődési zavar az iskolába kerülés időszakában, az egyre fokozódó terhelés mellett válik a környezet számára nyilvánvalóvá. A kutatások rámutatnak a nemek közötti különbségekre is, így például arra, hogy a lányok tünetei gyakran kevésbé markánsak (Cseri és Zsarkó, 2018; Győriné, 2005).

A tünetek első észlelésében a szülőknek rendkívül fontos szerepük van. Nemegyszer tapasztalható azonban, hogy a szülők ugyan érzékelik, hogy gyermekük fejlődése eltérő a hasonló korú társaikéhoz képest, de vagy nem vesznek róla tudomást, vagy nem ismerik azokat a figyelmeztető jeleket, melyek autizmusra utalnak. Gyakran a szülők a gyermek óvodába kerülését követően (a gyermek hároméves kora után) a szakemberek javaslatára keresnek fel először specialistát, és csak ezután történik meg a diagnózis felállítása. Így a probléma hosszú ideig rejtve maradhat, s ez megakadályozza, hogy a gyermek a sérülésének megfelelő korai fejlesztésben, terápiás kezelésben részesüljön. Ez az érintett kisgyermek fejlődését visszavetheti, és újabb másodlagos viselkedésszorongalmak kialakulását is eredményezheti (Győriné, 2005). A gyanújelek felismerésében a gyermekorvosnak, védőnőnek és a pedagógusoknak is komoly szerepük van²⁵ (Cseri és Zsarkó, 2018).

Minthogy sokszor az óvodában, a közösségbe kerüléskor válik nyilvánvalóvá a gyermek eltérő fejlődése, jellegzetes viselkedése, az óvodapedagógusoknak nagy a felelősségük az érintett gyermek tüneteinek észlelésében. Meghatározó szerepük van abban is, hogy segítsenek a szülőknek megtalálni a megfelelő szakembert, intézményt a diagnosztikus vizsgálat lefolytatására (Kovács, 2015). A korai felismerés jelentőségét mutatja, hogy a diagnózist követően a szakszerű fejlesztéssel megelőzhetővé válik a másodlagos problémák kialakulása (pl.: problémás viselkedések rögzülése) (Őszi és mtsai., 2016).

A továbbiakban (1. táblázat) bemutatásra kerülnek azok a jellegzetes tünetek, figyelmeztető jelek, amelyek segítséget nyújthatnak az óvodapedagógusoknak a gyanújelek észleléséhez. Kiindulópontként a kutatási eredmények alapján hangsúlyozást nyer, hogy egyetlen olyan tünet sincs, amely önmagában autizmusdiagnózist igazolhatna, és egyetlen olyan viselkedés sem létezik, amely önmagában kizárhatná azt. Az autizmus egyes tünetei ugyanis más fejlődési zavarokban és (gyermek) pszichiátriai állapotokban is megjelenhetnek, sőt a tipikus fejlődésben is.²⁶

25 EMMI, 2020

26 EMMI, 2020, APA, 2013

1. táblázat: Az autizmus spektrum-zavarra utaló figyelmeztető jelek óvodáskorban²⁷
(Cseri és Zsarkó, 2018; Kovács, 2015)

Területek	Figyelmeztető jelek
Kommunikáció	• Tünet lehet, hogy nem beszélnek, és a beszéd hiányát nem kompenzálják metakommunikációval. • A beszélt nyelv késik vagy hiányzik, illetve a beszédet nem kommunikatív céllal használják. • Beszédük lehet pedáns, túl precíz. • Szókincsük lehet nagyon gazdag, de lehetséges, hogy a használt kifejezések egy részét valójában nem értik. • Az interakciók szabályozásában használt nonverbális viselkedés jellegzetesen hiányzik, pl.: a gesztushasználat szegényes. • Gyakran kevésbé értik más személyek metakommunikációs jelzéseit, saját metakommunikációjuk szegényes lehet. • Nem/kevésbé reagálnak más emberek mosolyára, arckifejezéseire. • Beszédüknek túlnyomó része azonnali vagy késleltetett echolália. Visszhangszerűen utánozzák a beszédet. Verbális rituálék, hallott szöveg szó szerinti visszamondása, verbális sztereotípiák használata jellemzi őket. • Nem/kevésbé érdeklődnek a környezetükben lévő emberek iránt. Nehezen fogadnak el új embereket vagy tőlük bármilyen közeledést, segítséget. • Nem/kevésbé figyelnek a beszélgetőpartner mondanivalójára, nem reagálnak annak tartalmára. • Szó szerint értelmezik a hallottakat. • Nem képesek fenntartani a beszélgetés folyamatosságát. • Szívesen beszélnek ugyanarról a témáról. • Szokatlan hang és hanghordozás jellemezheti (monoton, színtelen) a kommunikációjukat. • Beszélgetés közben nem vagy ritkán vesznek fel szemkontaktust.
Társas készségek	• A kortársak nem érdeklik őket, a társas reciprocitás korlátozott. Vonzódnak a magányhoz, zárkóztak, elvonulnak. Jellemzően kerülnek a többiek társaságát, inkább egy félreeső helyre vonulnak. • Mások szociális kezdeményezéseire nem/kevésbé reagálnak. • Nem értik, hogyan kell más gyermekkel együtt játszani (pl. figyelmen kívül hagyják a játékszabályokat). • Nem szívesen vesznek részt közös játékokban, tevékenységekben. • Csak saját elképzelésüket fogadják el a játékban, közös tevékenységben nem tudnak alkalmazkodni. • Változatos „mintha”-játékok, társas imitatív játékok nem jellemzőek – a csevegés képessége nem alakul ki. • Egyes dolgokat jól, gyorsan megcsinálnak, de olyanokat nehezen, amelyeknél együttműködésre van szükség. • Nehézségeik lehetnek mások szándékainak felismerésében.

Társas készségek	• Elvárják másoktól, hogy ismerjék gondolataikat, élményeiket, függetlenül attól, hogy a másik jelen volt-e az adott helyzetben. Nem ismerik fel, hogy a másik ember nem mindig tudhatja azt, amit ők tudnak. • Fokozottabban igénylik a megnyugtatót, különösen olyan helyzetekben, amikor a dolgok megváltoznak körülöttük. • Nem törekszenek élményeik megosztására. • Nem tudják beleélni magukat más emberek érzéseibe. • Nem veszik észre mások örömét, fájdalmát. • Nem osztják meg örömeiket másokkal, ha valami tetszik nekik, nem mutatják ki. • Nem próbálnak vigasztalni, és nem igényelnek vigaszt. • Nem tudják megfelelően módosítani viselkedésüket az adott társas helyzethez, alapvető szociális helyzeteket, szabályokat nem/nehezen ismernek fel.
Viselkedés-szerveződés és érdeklődés	• A változások ellen tiltakoznak. • Csak bizonyos sorrendben történhetnek a dolgok. Jellemzően a megszokott rutinokhoz ragaszkodnak. Feldúlja őket minden, ami a szokásos rendtől eltér (pl. napirend megváltozása, szokott útvonaltól való eltérés). • Nehéz új helyekre elvinni őket. • Szokatlan szenzoros viselkedés figyelhető meg náluk, pl.: hangokra érzékenyen reagálhatnak, szagolgatnak, vizuális ingereket keresnek. • Túlzottan intenzív érdeklődést mutatnak egy dolog iránt. Megjelenhet a beszűkült érdeklődés pl.: mechanikus eszközök, játékok, tárgyak fizikai jellegzetességei iránt. Ebben az esetben egyetlen téma köti le az érdeklődésüket, amihez megszállottan gyűjtik az információkat, adatokat. • Szokatlan az érdeklődésük a tárgyak specifikus jellegzetességeivel kapcsolatosan (például játékautó kereke). • „Kis tudóssá” válhatnak kedvenc témájukban. • Ragaszkodnak a tárgyakhoz, azok helyéhez. • Nagyon nehéz számukra a tevékenységváltás. • Nagyon kevésféle játékkal és igen szegényesen játszanak. Tevékenységükből hiányzik a fantáziadús szerepjáték. • Szokatlan és/vagy repetitív kéz- vagy ujjmozgások jellemezhetik a mozgásukat. Gyakran megfigyelhetők a repkedő mozdulatok, amelyeket általában valamilyen érzelem kifejezésére használják, például: ha nagyon örülnek, nagyon aggódnak vagy nagyon megrémülnek valamitől. Jellemző mozgásos tünet, amikor pörgetnek valamit. Minden, ami pörgethető, azt pörgetik. Például egy játék kisautót nem tologatnak, hanem akár óráig is pörgetik.

Az érintett gyermekek szűrésében nagy szerepe van a figyelmeztető tünetek észlelésének és a diagnózis felállításának. A diagnózis minél korábbi megléte biztosítja a specifikus fejlesztés korai megkezdését. Magyarországon a helyileg illetékes Szakértői Bizottság szakemberei az eredmények alapján tesznek javaslatot a gyermek sajátos nevelési igényének megfelelő optimális környezetre, illetve az óvodai nevelés típusára. Mivel a

diagnózis nemcsak magukat az eredményeket, hanem a gyermek fejlesztésének területeit is meghatározza, ezért az óvodapedagógusok és a gyógypedagógusok, pszichológusok fejlesztőmunkájának is ez adja az alapját.

Az inkluzív szemléletű óvodai nevelés módszertani alapelvei

A kutatások (Ábrahám, Stefanik és Őszi, 2018; McCurdy és Cole, 2014; Rotheram-Fuller, Kasari, Chamberlain és Locke, 2010) azt támasztják alá, hogy a szakmailag megfelelően kivitelezett inklúzió számos előnnyel jár, és nem csupán az autizmussal élő gyermekek oldaláról, ugyanakkor inkluzív óvodai nevelésük máig kihívások elé állítja az óvodapedagógusokat.

Az óvodapedagógusok a jogszabályi rendelkezéseknek megfelelően, a gyógypedagógus szakmai javaslatai alapján vesznek részt az érintett kisgyermek fejlesztésében, az egyéni fejlesztési terv kialakításában és megvalósításában. Ezért is lényeges az autizmuspektrum-zavarral élő kisgyermek inkluzív óvodai nevelésében a szoros együttműködés az óvodapedagógus és az autizmuspektrum-zavarok pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus között. Az óvodapedagógusok a mindennapos foglalkozások során a gyógypedagógus javaslatait beépítik a pedagógiai folyamatokba, és ennek megfelelően végzik az érintett kisgyermekek individuális fejlesztését (Kovács, 2015).

Az autizmuspektrum-zavarral élő gyermekek – tüneteik összetettségéből adódóan – különleges bánásmódot igényelnek. Óvodai ellátásuk specifikus ismereteket, szemléletet, módszereket kíván meg. Inkluzív nevelésük kulcsfontosságú szereplője az óvodapedagógus. Az óvodapedagógusok kompetenciafejlesztése a sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív nevelésére irányulóan ma már a legtöbb óvodapedagógus BA-alapképzésben megkezdődik, a későbbiekben pedig különböző akkreditált továbbképzések nyújtanak lehetőséget a sérülésspecifikus szakmai felkészüléshez.

Az autizmussal élő gyermekek óvodai nevelése és fejlesztése során kiemelt feladat a gyermek szakértői bizottsági véleményében foglaltakra alapozva a részképességzavarok egyéni fejlesztési terv szerinti korrekciója és kompenzálása tudományosan megalapozott szakmai módszerek alkalmazásával. A fejlesztés szakmai teamben és a szülő aktív bevonásával történhet a leghatékonyabban. További feladat megelőzni a teljesítménykudarckra épülő másodlagos zavarok, az inadaptív viselkedés kialakulását, valamint megalapozni az eredményes iskolai előmenetelhez szükséges készségeket.²⁸

Az enyhébb fokban érintett, spektrumzavarral élő gyermekek a gyermekközösségekben speciális bánásmóddal, megértő, elfogadó és segítő környezetben viszonylag jól fejleszthetők. Az integrált nevelés lehetőséget és egyben esélyt is teremt ahhoz, hogy megfelelő fejlesztés hatására is képessé váljanak az együttélésre, az együttműködésre,

illetve a képességeiknek megfelelő színvonalú életvezetés elérésére. Az, hogy egy közösség teljes értékű tagjává válhatnak, életminőségük javulását, önállóságuk, önbizalmuk erősödését is segítheti, hiszen a szocializációs folyamatok olyan közegben zajlanak, mellyel a későbbi életük során is találkozni fognak. Azonban inkluzív óvodai nevelésük nem minden esetben valósul vagy valósítható meg. Nem javasolt az óvodai integráció a nagyon súlyos viselkedéses problémával küzdő, autizmussal élő gyermekek számára. Az együttnevelés elsősorban azoknak nyújt lehetőséget, akik képesek a tipikus fejlődésű társaik közé beilleszkedni, együtt nevelkedni velük, és közben képesek a specifikus és célirányos fejlesztés hatására fejlődni. Az EMMI irányelvei szerint (2020) a jó értelmi képességekkel rendelkező, jól beszélő, autizmuspektrum-zavarral küzdő kisgyermekek számára a kommunikációs, szociális és kognitív habilitációs terápia az óvodai nevelés elsődleges feladata. Az óvodai fejlesztés alapja minden esetben pszichológiai képességmérés, továbbá szükséges az érintett gyermek szükségleteinek megfelelő óvodai környezet kialakítása és a speciális módszerekben képzett szakember vagy fejlesztőasszisztens jelenléte.

Az Autizmus Alapítvány 2007-ben az Európai Unió támogatásával egy szakmai anyagot dolgozott ki az autizmussal élő gyermekeket integráltan nevelő óvodák számára. A dokumentum meghatározza többek között az autizmussal élő gyermekek fejlesztésére vállalkozó óvodai nevelés céljait és alapelveit, valamint a célokhoz kapcsolódó feladatrendszer. Ezek figyelembevételével és az empirikus adatgyűjtésünk eredményei alapján állítottuk össze a módszertani ajánlásokat tartalmazó táblázatunkat (2. táblázat).

Az autizmussal élő gyermekek óvodai nevelésének céljai részben megegyeznek az Óvodai nevelés országos alapprogramjának alapelveivel, másrészt kiegészülnek a fogyatékoságnak megfelelő speciális célokkal. A program szerint az autizmus-specifikus fejlesztés során is elsődleges nevelési cél, a lehetőségek maximumát kihasználva, a személyiségfejlődés minél harmonikusabb, sokoldalúbb támogatásának és kibontakoztatásának elősegítése. Cél továbbá a típusosan egyenetlen képességstruktúrában belül az elmaradt területek fejlesztése az átlagos vagy kiemelkedő képességek gondozása mellett. Az autizmussal élő gyermekek óvodai nevelésének fő célja az elemi adaptív viselkedési formák kialakítása²⁹, ami magában foglalja a szociális, kommunikációs készségek célzott fejlesztését, az autizmusból és a társuló fogyatékoságokból eredő fejlődési elmaradások célirányos kompenzálását, a sztereotip (gépiesen ismétlődő, szokásos), szociálisan nem megfelelő (inadekvát) viselkedések kialakulásának megelőzését, illetve korrekcióját. Célul tűzi ki továbbá a fogyatékoság- és az autizmus-specifikus eszközök, módszerek, szokásrendszer és azok használatának elsajátítását.³⁰

A speciális célokhoz kapcsolódó feladatrendszer különböző fejlesztési területeken nyilvánul meg. A cél elérése érdekében a fő fejlesztési területekhez feladatok

29 Elemi adaptív viselkedés: a megváltozott életkörülményekhez alkalmazkodó viselkedés.

30 Autizmus Alapítvány, 2007

kapcsolódnak, melyek az óvodapedagógusok autizmus-specifikus tevékenységének alapját adják. A *kommunikáció és szociális viselkedés* terén lényeges a beszéd vagy – ennek hiányában – az alternatív, vizuális eszközökkel történő kommunikáció használatának tanítása, a szociális kapcsolatteremtés elemeinek tanítása, a tanítási helyzetben szükséges elemi szociális viselkedés kialakítása és az augmentatív kommunikációs eszközök használatának tanítása a mindennapi élethelyzetekben. Az *autizmusból és a társuló fogyatékoságokból eredő fejlődési elmaradások célirányos kompenzálása* olyan alapvető önkiszolgálási készségek kialakítására irányul, mint például étkezés, szobatisztaság, öltözködés, tisztálkodás.

A *korai kognitív funkciók fejlesztése* az elemi logikai műveletek, fogalmak, összefüggések tanítását, az általános képességek fejlesztését, az elsajátított képességek önálló használatának tanítását, az elsajátított képességek más összefüggésben való használatát, a képességek más, elsősorban otthoni környezetben való alkalmazásának megtanítását kívánja meg az óvodapedagógusoktól. A *viselkedésproblémák kezelése, megelőzése, alternatív viselkedések kialakítása* a csoportba való beillesztés kialakítását, a kétszemélyes tanítási helyzetben való részvétel viselkedési elemeinek és az óvodán kívüli környezethez való adaptív viselkedés kialakítását jelenti.³¹

2. táblázat: Az óvodapedagógus autizmus-specifikus feladatai³² (Kovács, 2015)

Az óvodapedagógus főbb feladatai az autizmus-spektrum-zavarral élő gyermek fogadására való felkészülés során
• Felveszi a kapcsolatot az autizmus-spektrum-zavarral élő gyermek szüleivel, a módszertani intézmény szakembereivel, a gyermek terápiáját végző gyógypedagógussal. • Megismeri az érintett gyermekről szóló szakértői véleményt. • Tájékozódik az óvodai csoportba érkező, autizmussal élő kisgyermek sajátosságairól. Megismeri azokat az erősségeket és nehézségeket, amelyekre számítani lehet a gyermek óvodai nevelése során. • Információt gyűjt az érintett gyermek állapotáról, diagnózisáról, a hozzá kapcsolódó tünetekről és következményekről, valamint a legszükségesebb teendőkről és fejlesztési lehetőségekről. • Megismeri az érintett kisgyermek utánzási képességét, beszédértésének szintjét, a felnőttekkel és gyermekekkel való együttműködési szintjét, a frontális irányítás elfogadásának mértékét, a figyelem minőségét. • Megismeri azokat a speciális feladatokat és módszereket, amelyeket a mindennapi óvodai nevelés során alkalmaznia kell. • Min. 30 órás témaspecifikus továbbképzésen vesz részt. • Az óvoda pedagógiai programja alapján nevelési tervet készít. • Felkészíti a csoportjába járó gyermekeket az autizmussal élő gyermek fogadására. • Felkészíti a csoportjába járó gyermekek szüleit az autizmussal élő gyermek elfogadására.

31 Autizmus Alapítvány, 2007

32 Autizmus Alapítvány, 2007

Az óvodapedagógus főbb feladatai a gyermekcsoportban a tipikusan fejlődő gyermekek körében

- A gyermekcsoport felkészítése, amelynek során szükség lehet a területen képzett szakember (autizmuspektrum-zavar szakirányon végzett gyógypedagógus) bevonására, aki elmondja az óvodai csoportba érkező, autizmussal élő gyermekkel kapcsolatos tudnivalókat az ép gyermekeknek. Szociálisan érzékenyítő játékok beépítése az óvodai nevelésbe, ami hozzájárul a tipikusan fejlődő gyermekek empátiás készségének fejlesztéséhez.
- Az autizmussal élő kisgyermek fogadását követően olyan tevékenységek kezdeményezése, amelyekből a gyermekcsoport számára kiderül, hogy az autizmuspektrum-zavarral élő gyermek is ügyes, esetleg jobb a társainál, így például beszélgetést kezdeményezhet az adott gyermeket érdeklő témáról.

Az óvodapedagógus főbb feladatai a környezet kialakításában

- Szükségessé válhat a protetikusan környezet létrehozása/megteremtése, (a szóismétlés elkerülésére) ami megnöveli a gyermek biztonságérzetét, biztosítja a zökkenőmentes, önálló tevékenységváltást, hozzájárul a változatos tevékenykedés kialakításához, valamint megelőzhetőek a viselkedéskérdések, például a zavaró elemek eltávolításával, a változáshoz való fokozatos hozzászoktatással, előrejelzéssel.
- A protetikusan tér lehetővé teszi, hogy a gyermek tér- és időbeli szervezéséhez átlátható és érthető információt nyújtson arról, hogy mit kell, illetve lehet csinálni, hol történnek az egyes tevékenységek, mennyi ideig tartanak, és mi lesz a következő tevékenység.
- A tér kialakításánál ügyelni kell arra, hogy mindennek állandó helye legyen. Az egyes terek funkciói világosan különüljenek el egymástól (pl.: szabad játék, étkezés, öltözés, elvonulásra alkalmas kuckó). Szükség lehet térelválasztók használatára is. Lehetőség szerint az egyes terek helyén csak olyan eszközök legyenek, amelyek illeszkednek a tér funkciójához.
- A környezet legyen biztonságos, a testi épséget veszélyeztető eszközök és anyagok legyenek megfelelően tárolva, elhelyezve.
- A fáradékony gyermekek számára célszerű ingerszegény tér, „pihenőkuckó” kialakítása.
- Az autizmuspektrum-zavarral élő gyermekek számára segítséget nyújtanak a fotók, képek, sematikus ábrák vagy folyamatábrák által nyújtott információk.

Az óvodapedagógus főbb feladatai az autizmuspektrum-zavarral élő gyermek fogadásával, óvodai nevelésével kapcsolatban

- *Az óvodapedagógus személyisége:* Fontos az óvodapedagógus természetes és befogadó viselkedése. Legyen türelmes az autizmuspektrum-zavarral élő gyermekkel.
- *Beilleszkedés:* Segítse a gyermek szociális beilleszkedését. Törekedjen az autizmuspektrum-zavarból eredő hátrányok miatti kirekesztettség elkerülésére, az önbizalom megerősítésére.
- *Motiváció:* Az egyes óvodai tevékenységekben való részvételt egyénre szabott motivációs rendszerrel lehet elérni. Folyamatosan törekedni kell a külső motiváció belső motivációvá való fokozatos átépítésére. Az óvodapedagógus lehetőség szerint biztosítsa a feladatok között választási lehetőséget, mely növeli a gyermek motivációját.

- *Feladatok/óvodai tevékenységek:* Az óvodapedagógus mindig bizonyosodjon meg arról, hogy a gyermek pontosan érti az adott feladatot. A feladatok összeállításánál építsen a gyermek erősségeire. Biztosítson több időt, illetve kevesebb feladatot. A tevékenységre rendelkezésre álló időt jelezze előre a gyermek számára. Kerülje a feladatlapokon a szükségtelen illusztrációkat, sormintákat, díszítő kereteket és elemeket, melyek elvonhatják a kisgyermek figyelmét. A feladatlapokon az egyes különálló feladatok legyenek átláthatók, egyértelműen elkülönítettek. A szociális tartalmakra épülő feladatokat előzze meg a gyermekkel való közös értelmezés (pl.: szerepjáték, szituációs játékok). Lehetőség szerint törekedni kell a tartalmak lényegi és mélységi megértésére, az ismeretek változatos helyzetekben való alkalmazására. Differenciálással biztosítani kell az egyéni haladási ütemet.
- *Érdeklődési kör figyelembevétele:* Azokban a feladatokban, amelyek arra alkalmasak, az óvodapedagógus igazítsa a gyermek érdeklődési köréhez a feladat témáját/keretét vagy egyes elemeit (pl.: kirakó, egyeztetés, formakitöltés, illusztráció készítése, szerepjáték, társasjáték, szemléltető eszközök során). Direkt módon tanítsa a gyermeket saját tevékenysége megtervezésére, apró lépésekre való lebontásra.
- *Kommunikáció:* Az óvodapedagógus törekedjen arra, hogy a gyermekhez intézett kérdései, instrukciói egyértelműek, konkrétak és pontosak legyenek. Kerülje a többértelmű, ironikus kifejezéseket, szóhasználatot. Mondanivalója legyen szó szerint értelmezhető. Mivel az autizmuspektrum-zavarral élő gyermekek az óvodapedagógus elhangzott instrukcióit nem feltétlenül vonatkoztatják magukra, szükség lehet egyéni instrukciók megfogalmazására.
- *Idő érzékelte:* Az óvodapedagógus törekedjen az elvárásokat, szabályokat, a tevékenységeket, valamint a feladatvégzésre szánt idő előrehaladását vizuális eszközökkel (pl.: képkártyák segítségével) jelezni.
- *A kirándulások, táborok, ünnepek az autizmuspektrum-zavarral élő gyermekek számára ijesztő, kellemetlen élményt jelenthetnek, ezért ezeket az eseményeket nagyon körültekintően, szükség esetén a család bevonásával kell megtervezni. Minden esetben mérlegelni kell a rendezvényen való részvétel előnyeit és hátrányait.*
- *Segítségnyújtás:* Az óvodapedagógus segítségképpen nyújtson mintát az egyes nehézséget okozó tevékenységekhez, az új tevékenység önálló kivitelezéséhez. Csak a szükséges esetekben és mértékben segítsük a gyermeket, szem előtt tartva az önállóságra nevelést.

Az autizmuspektrum-zavarral élő gyermekek neveléséhez, fejlesztéséhez célzottan alkalmazott, specifikus módszerekre, eszközökre van szükség. A fejlesztések során megjelenik a viselkedési szabályok, helyes viselkedési minták, énkép, önismeret, érzelmek kifejezése, önkontroll, az emberi kapcsolatok rendszere, mások tulajdonságainak, érzelmi reakcióinak felismerése, valamint az érdeklődésnek és az életkornak megfelelő, funkcionális, örömteli szabadidős készségek tanítása. Fejlesztésükben hasznos lehet különféle terápiák alkalmazása, így például zeneterápia, lovasterápia, kutyaterápia, amelyeket az adott területen képzett szakember vezet (Kovács, 2015).

Ajánlott speciális gyógypedagógiai, pedagógiai módszerek, eszközök

Az autizmussal élő személyek sajátos módon dolgozzák fel a környezetből bejövő információkat. Kutatások bizonyítják, hogy az autizmusban érintett személyek vizuális feldolgozásának készségei erősebbek, mint a beszédfeldolgozással kapcsolatosak. Ez azt jelenti, hogy vizuális információk segítségével hatékonyabban képesek tanulni, mint ha verbális módon nyújtanánk segítséget. Ebből következik, hogy az autizmussal élő személyek vizuális erősségeire alapozó módszereket, megsegítést szükséges alkalmazni az inkluzív óvodai nevelésben való sikeres részvétel érdekében (Mesibov, Shea és Schopler, 2008). A fejlődés érdekében lehetővé kell tenni, hogy az autizmuspektrum-zavarral élő gyermekek lehetőleg önállóan, változatos aktivitásokban vegyenek részt. A tevékenységeket nagymértékben segítik a látható, térben és időben állandó információk.

Az autizmuspektrum-zavarral élő gyermekek számára segítséget adnak a *fotók, képek, sematikus ábrák vagy folyamatábrák* által nyújtott információk a rugalmas viselkedés támogatásához. Ennek előnye, hogy amennyiben a gyermekek nem is értik az elhangzottakat, a képkártyák segítségével látják, hogy mit kell csinálniuk, s ez biztonságérzetet nyújt számukra. A kommunikáció eszközei a beszéden kívül lehetnek tárgyak, képek, gesztusok és jelek is. A jól beszélő gyermekek sem képesek a beszédet minden esetben a kommunikációs funkcióknak megfelelően használni, problémát jelenthet például valamit kérni, elutasítani, megköszönni, véleményt mondani, szólni, ha fáj valami. Egyes gyerekek szó szerint vagy módosítva ismétlik a környezetükben hallottakat (echolálnak). Ezeknek az ismétléseknek a valódi célját, jelentését nem mindig könnyű megfejteni (Őszi és mtsai., 2016).

Az autizmussal élő gyermek számára nehézséget okozhat, hogy egy cél érdekében összerendezze a tevékenységét, mozdulatait. A végrehajtó működések zavara az autizmuspektrum-zavarral élő gyermekek számára megnehezíti, hogy átgondolják a tevékenységek logikus sorrendjét, a szükséges eszközök előkészítését. Gyakran tapasztalható, hogy egyes tevékenységekben (pl.: önkiszolgálás, naposi teendők ellátása) sokkal önállótlanabbak, mint ahogy a képességeiket tekintve elvárható lenne. Nem tudják például, hogyan kezdjenek hozzá a terítéshez, nem jut eszükbe, milyen sorrendben kell levetkőzni, hogyan kell kezet mosni. Az autista kisgyermekek óvodai nevelésében is meghatározó az önállóságra nevelés. Célja, hogy a mindennapokhoz szükséges egyszerű tevékenységekben ne szoruljanak mások segítségére.

A *folyamatábra* segít abban, hogy a gyermek átgondolja a tevékenységek egymást követő lépéseit, a szükséges eszközök előkészítését. Logikus sorrendben rajzokkal tünteti fel a tevékenység egyes mozzanatait, s amennyiben a tevékenység megkívánja, akkor a hozzá szükséges eszközöket is. A gyermek feladata, hogy kövesse a folyamatábrát. A folyamatábra követését segítheti a gyermek mögött álló felnőtt oly módon, hogy rámutat az adott cselekvés egyes lépéseit ábrázoló képre, vagy a gyermeket ösztönzi arra, hogy a képre rámutasson. Ezután E/1. személyben hangosan megnevezi az elvárt

mozzanatot (pl. kinyitom a csapot, dörzsölöm a fogam). Az elvégzett mozdulat után a következő lépést jelző képre mutatunk rá. Lényeges, hogy ahogyan a gyermek egyre önállóbban használja a folyamatábrát, a segítségnyújtást (mutatás, a gyermek ösztönzése, a cselekvés megnevezése) fokozatosan hagyjuk el.

A tárgyak, képek, fotók, rajzos szimbólumok segítségével bemutatott *napirend* és *hetirend* segít megérteni, hogy mit, hol, mikor, milyen sorrendben kell és lehet tenni. A napirend ismeretlen helyzetekben is alkalmazható, például változások előrejelzésére, az új aktivitások napi rutinba történő fokozatos beillesztésére (Schmehl, 2008).

A *tárgyas napirendben* a fogásokra felakasztott konkrét tárgyak jelzik a soron következő tevékenységeket és azok sorrendjét (pl. az udvart egy cipő, az étkezést egy kanál). A tárgyas napirend követése történhet oly módon, hogy a már elvégzett tevékenység akasztójáról levesszük a tárgyat, az akasztót pedig üresen hagyjuk. Kialakításához használhatóak a tevékenységben használatos konkrét tárgyak, miniatűr játékeszközök. Az alkalmazás feltétele, hogy a gyermek tudjon tárgyat tárggyal egyeztetni.

A *képes napirend* segíti az időbeli és térbeli tájékozódást. A napi tevékenységeket és azok sorrendjét egymás alatt elrendezve jelzi. Ezzel a módszerrel jól követhetővé válnak a nap eseményei, előre jelezhetők a változások. Az előre jelzett időtartam egyénre szabott. Lehet csak a soron következő tevékenységet, a soron következő két tevékenységet, napszakot, fél napot jelezni. Mutathatja a teljes nap fontosabb eseményeit. Minden esetben a gyermek számára átlátható szakaszt kell jelezni. A gyermekek egyéni sajátossága határozza meg, hogyan nézzen ki a napirend, hol legyen a helye, és mennyire legyen részletes. Elhelyezését tekintve lehet rögzített vagy hordozható, de minden esetben legyen a gyermek számára jól látható és elérhető. Az alkalmazás feltétele a tárgy-kép és a kép-kép egyeztetés képességének kialakulása az érintett gyermeknél. A napirendi kártyák a gyermek fejlődésével változhatnak.

Követésük fentről lefelé vagy balról jobbra történik. A napirendben mindenképp jelezni kell, hogy az adott időpontban éppen hol tartunk. Ezt megtehetjük például úgy, hogy az elvégzett tevékenység képe lekerül a napirendből, vagy képpel lefelé fordíthatjuk a kész lépések szimbólumát. Egy másik lehetőség, hogy a gyermek vagy felnőtt az aktuális napirendi szimbólumot a tevékenység helyszínére viszi, és ott egy kihelyezett hívóképpel vagy hívótárggyal egyeztetni, ha pedig végzett az adott tevékenységgel, egy „kész” dobozba rakja a szimbólumot. Használhatunk különböző jelzéseket is: például nyíllal vagy jelölőnégyzettel jelölhetjük az aktuális tevékenységet, vagy éppen kipipálhatjuk vagy kihúzhatjuk egy papíron, ekkor az aktuális aktivitást a soron következő szimbólum jelzi. Ha valamilyen ok miatt változás következik be a napirendben, azt időben szükséges jelezni. Például, ha szakad az eső, és nem tudunk kimenni udvarra játszani, a napirenden fontos feltüntetni a helyette végzett tevékenységet. Így a viselkedésproblémák jó eséllyel elkerülhetővé válnak (Vargáné, 2020).

A *képes hetirend* a hét napjain előre jelzi, hogy mely napokon, milyen tevékenységekkel, „programokkal” és személyekkel találkozik a gyermek. Egy külön hetirend segítségével előre jelezhetjük a hét főbb eseményeit. Elkészítéséhez például egy nagy

kartont 7 részre osztunk, minden oszlophoz választhatunk egy színt (pl. hétfő a kék, kedd a piros stb.). Egy-egy kép segítségével jelezhetjük a hét fontosabb eseményeit. Mindennap reggel (a gyermek emlékezetétől, megértésétől függően) érdemes átnézni, mi várható aznapra vagy másnapra. A megtörtént esemény képét a hét folyamán a gyermekkel közösen szedjük le. A hetirend segítségével jelezhetjük a gyermeknek, hogy az elmaradt programot mikor fogjuk tudni bepótolni, vagy a várt személy mikor fog tudni jönni. A képes hetirend a képes vagy tárgyas napirendhez hasonlóan szintén egyénre szabott (Cseri és Zsarkó, 2018, Rácz, 2011; Ősi, 2011). Elhelyezését tekintve a hetirend is lehet rögzített vagy hordozható.

Az idő múlását is sokféleképpen érzékeltethetjük. Így például azzal, ha elfogytak a játék darabjai, amiből építünk, de használhatunk homokórát, csörgőórát, zenét is. Az adott tevékenységhez rendelkezésre álló időtartam képi megjelenítése darabokra osztott háromszöggel is történhet, melynek részei az idő múlásával arányosan lekerülnek, azaz „elfogynak”³³ (Cseri és Zsarkó, 2018).

Az autizmussal élő gyermekek helyes énképének kialakításához, az önismeret és az elemi szintű társadalomismeret fejlesztéséhez összeállíthatunk egy olyan képeskönyvet, amely a gyermek élettörténetét, a vele és a szűkebb környezetében történt eseményeket mutatja be. Az *énkönyvek* egyfajta egyénre szabott „szociális munkafüzetnek” tekinthetők, melyekben összegyűjthetők az egyszerű adatok, tulajdonságok mellett azok a vizualizált, társas megértést támogató stratégiák is, amelyeket a kisgyermek használ, például szabályok, szociális körök, szociális történetek (Vargáné, 2020). Az énkönyv készítéséhez felhasználhatók fotók, rajzok, képek, egyéb szimbólumok. Az egyénre szabott kommunikációs énkönyvben témakörönként elkülönítve kommunikációs kártyák vannak elhelyezve. Ezek lehetnek tépőzárások, hogy a gyermek le tudja venni a kívánt képet, és az adott kártyák átnyújtásával jelezheti kérését, válaszát. A könyv előnye, hogy a gyermek a képek segítségével meg tudja értetni magát. Ha egy kisgyermek nem tudja elmondani, amit szeretne, az belső feszültséget okozhat számára. A gyermek kommunikációs könyvében elhelyezett különböző, alapvető viselkedésszabályok képi megjelenítése segítheti a szabályok megértését is.

A vizuális eszközöknek az a céljuk, hogy általuk könnyebb legyen a társas helyzetekben való részvétel, a különböző élethelyzetek és az azokban felmerülő elvárások megértése, valamint, hogy növelje az önállóságot. A vizuális stratégiák bevezetésének menetrendjét alaposan meg kell tervezni, és figyelni kell arra, hogy használatának megtanulásához időre van szükség. Egy új eszköz bevezetésénél érdemes kis lépésekben, a gyermek egyéni sajátosságait figyelembe véve haladni. Bármilyen viselkedést, cselekvési sort, szabályt tanítunk, mindig gondolni kell arra, hogy a feladat célja legyen érthető a gyermek számára. A vizuális segítség tartalmának és „dízájnjának” kialakításakor törekedni kell a célnak való megfelelésre, praktikusságra, pótolhatóságra és funkcionalitásra (Vargáné, 2020).

33 Autizmus Alapítvány, 2007

Összegzés

Az autizmuspektrum-zavarral élő gyermekek óvodai integrációja alapvető emberi jog, ami hatást gyakorol az óvodapedagógusok szakmai kompetenciájával kapcsolatos igényekre. A kutatások az autizmussal élő gyermekek inkluzív óvodai nevelésének számos előnyére (Stefanik és Havasi, 2016; Méhes és Stefanik, 2017) és lehetséges kockázatára (Győri, Borsos, Stefanik és Csákvári, 2016; Méhes és Stefanik, 2017) mutatnak rá. A hatékony együttnevelés alapja az intézmények alkalmassá tétele az inkluzív óvodai nevelésre. Az óvodai nevelés sokszereplős kommunikációs folyamat. Az autizmuspektrum-zavar alapvetően változtatja meg ezt a folyamatot az autizmuspektrum-zavarra jellemző szociális kommunikáció fejlődésének minőségi sérülése miatt. A sikeres együttnevelés alapja a viselkedési tünetek felismerése, valamint a tünetek, a gondolkodási és tanulási jellemzők hátterében feltárt kognitív összetevők megértése és a nevelési környezet ennek megfelelő adaptálása.

A köztudatban sajnos az autizmuspektrum-zavarral élőkkel szemben még mindig sok előítélet és sztereotípiát él. Az érintett családoknak olykor komoly kihívást jelent a kirekesztettség elleni küzdelem, mivel a kirekesztettség gyakran a többségi társadalom sokszor negatív attitűdjéből fakad. Ennek egyik oka az autizmussal együtt élők mindennapi nehézségeiről való tudatlanságban lehelhető fel. Az inkluzív óvodai nevelés az autizmus körüli esetleges előítélet, félelem, tartózkodás, sajnálkozás megszüntetésének egyik eszköze lehet. Hiszen amennyiben a tipikusan fejlődő gyermekek már egészen kicsi korukban szembesülhetnek a különbözőséggel, és gyakorolhatják a befogadást, a toleranciát, a segítségnyújtást, az a későbbi életük során az elfogadó attitűd kialakulását eredményezheti. Az autizmussal élő gyermekek sikeres társadalmi befogadásának fundamentumává válhat, ha már kisgyermekkoruktól kezdve megkezdődik a pozitív szemléletformálás, a másságukkal együtt élő embertársak megértésére, elfogadására és segítésére nevelés. Így az inkluzív óvodai nevelés pedagógiai és társadalmi befektetésnek is tekinthető, ami az óvodapedagógusoktól specifikus szakmai tudást igényel.

Irodalom

- Ábrahám András, Stefanik Krisztina és Őszi Tamásné (2018): Autizmus spektrum zavarral élő gyerekek és fiatalok együttnevelésének főbb kérdései. *Gyógypedagógiai Szemle*, **46.** 3. sz. 196–214.
- Balázs Judit és Miklósi Mónika (2015): *A gyermek- és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Biewer, Gottfried (2002): „Inclusive Schools” – Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. *Gemeinsam Leben*, **8.** 4. sz. 152–155.

- Csányi Yvonne és Perlusz Andrea (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 314–332.
- Csányi Yvonne és Zsoldos Márta (1994): Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. Új Pedagógiai Szemle, **44**. 12. sz. 41–50.
- Csepregi András és Stefanik Krisztina (2012): *Autizmus spektrum zavarral élő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Cseri Csilla és Zsarkó Beáta (2018): *Módszertani segédanyag autizmus spektrum zavarral küzdő gyermekek iskolai megsegítéséhez*. Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat, Szeged. <http://csmpsz.hu/wp-content/uploads/2019/01/Modszertani-segedanyag-autizmus-spektrum-zavarral-kouzdo-gyermekek-iskolai-megsegiteshez.pdf>. (2021. július 5.)
- Ferraioli, S. J. és Harris, S. L. (2011): Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, **41**. 1. sz. 19–28.
- Gosztonyi Nóra és Szaffner Éva (2008): *Inkluzív nevelés. Sérülésspecifikus eszköztár autizmussal élő gyermekek, tanulók együttneveléséhez*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Győri Miklós (2012): A neurokognitív fejlődési zavarok viselkedésgenetikája. In: Bereczkei Tamás és Hoffmann Gyula (szerk.): *Gének, gondolkodás, személyiség. Bevezetés a humán viselkedésgenetikába*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 237–273.
- Győri Miklós (2014): A nyelv, a kommunikáció és a megismerés atipikus mintázatai és kapcsolatai autizmus spektrum zavarokban. In: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1345–1382.
- Győri Miklós, Borsos Zsófia, Stefanik Krisztina és Csákvári Judit (2016). Data Quality as a Bottleneck in Developing a Social-Serious-Game-Based Multi-modal System for Early Screening for ‘High Functioning’ Cases of Autism Spectrum Condition. In: Miesenberger, K., Bühler, C. és Penaz, P. (szerk.): *Computers Helping People with Special Needs*. ICCHP 2016. Lecture Notes in Computer Science, vol. 9759, Springer. 358–366.
- Győriné Stefanik Krisztina (2005): *Az iskoláskorra vonatkozó prognózis kérdése autizmusban – a korai képességmintázat és a naiv tudatelméleti vonatkozású viselkedések szerepe*. Doktori (PhD) disszertáció, ELTE Pszichológia Doktori Iskola, Kognitív Fejlődés Program, Budapest.
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, **23**. 1. sz. 41 – 47.
- Illyés Sándor (2000, szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Juhász József (1989): *Magyar Értelmező Kéziszótár I. kötet*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Kovács Krisztina (2015): *Az óvodapedagógus feladata a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésében*. Digitális tankönyv 8. fejezet. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Az_vodapedagagus_feladata_a_sajtos_nevelsi_igny_gyermekek_nevelsben/ (2021. július 5.)
- McCurdy, Elin E. és Cole, Christine L. (2014): Use of a Peer Support Intervention for Promoting Academic Engagement of Students with Autism in General Education Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **44**. 4. sz. 883–893.

- Méhes Krisztina és Stefanik Krisztina (2017): Úton-útfélen....: autizmussal élő középiskolás diákok szociometriai helyzete és viktimizációja. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2016. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; MTA Pedagógiai Bizottság, Szeged. 103–112.
- Mesibov, G. B., Shea, V. és Schopler, E. (2008): *Az autizmus spektrum zavarok TEACCH szemléletű megközelítése*. Kapocs Kiadó, Budapest.
- Mesterházi Zsuzsa és Szekeres Ágota (2019, szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Őszi Tamásné (2020): *Tantervi és Módszertani Útmutató Füzetek. Útmutató Autista Tanulók Integrált Neveléséhez*. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.
- Őszi Tamásné és mtsai. (2016): *Ajánlások az autizmus-specifikus alapszolgáltatások kialakításához a köznevelésben. Működésük minimális és optimális szakmai feltételrendszere*. Készült a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft. és az Autisták Országos Szövetsége megbízásából. <https://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/11/Aj%C3%A1nl%C3%A1sok.pdf> (2021. július 5.)
- Őszi Tamásné (2011): *Akadálymentes környezet Autizmussal élő gyermekek vizuális támogatása*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Papp Gabriella (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi iskolában*. Comenius Bt., Pécs.
- Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintén. *Gyógypedagógiai Szemle*, **40.** 4. sz. 295–304.
- Rácz Zsuzsanna (2011): *Akadály nélkül. Modellprogram az autizmussal élő gyerekek óvodai integrációjának elősegítéséhez*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, **102.** 3. sz. 281–299.
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B. és Locke, J. (2010): Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **55.** 11. sz. 1227–1234.
- Rutter, Michael (1999): The Emmanuel Miller Memorial Lecture 1998. Autism: Two-way Interplay between Research and Clinical Work. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **40.** 2. sz. 169–188.; [magyarul: Rutter, Michael (2007). *Autizmus – a kutatás és a klinikum közötti kettirányú kölcsönhatás* (fordította: Győri M.). Kapocs, Budapest.]
- Schmehl Júlia (2008): *Az autizmussal élők nevelésében, oktatásában, fejlesztésében alkalmazott eljárások*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi_dokumentumok/Bemeneti_kompetenciak_meresi_ertekelesi_eszkozrendszerenek_kialakitasa/3_1284_017_110131.pdf (2021. július 5.)
- Simó Judit, Mahlerné Köffner Anikó, Schenk Lászlóné és Őszi Tamásné (2009): *Szemelvénygyűjtemény. Az autizmus-szempontú, infokommunikációs akadálymentesítés alapelvei a szolgáltatók és a szolgáltatósszervezők számára c. kurzusokhoz*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. <https://fszk.hu/wp-content/uploads/2017/08/ASZK-Szemelvenygyujtemeny.pdf> (2021. július 5.)

- Stefanik Krisztina és Havasi Ágnes (2016). Kivitelezhető? Kihívások és sikerek az autizmussal élő gyermekek integrációjában. In: „Tudós tanárok – tanár tudósok”: Fókuszban a tanulás és a tanítás értékelése: Konferenciaprogram az előadások tartalmi összefoglalóival. ELTE Tanárképző Központ, Budapest. 68–69.
- Stefanik Krisztina és Őszi Tamásné (2013): Egy régi-új ismerős: az autizmus spektrum korszerű pedagógiája. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2013. évi különszám, 109–115.
- Stefanik Krisztina és Prekop Csilla (2015): Autizmus spektrum zavarok. In: Balázs Judit és Miklósi Mónika (2015, szerk.): *A gyermek- és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 61–68.
- Tóth Zoltán (1933): *Általános Gyógypedagógia. A gyógypedagógia fogalma*. Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Budapest.
- Vargáné Molnár Márta (2020): *Segédlet a vizuális támogatások megértéséhez, alkalmazásához*. <https://aosz.hu/wp-content/uploads/2020/03/Seg%C3%A9dlet-a-vizu%C3%A1lis-t%C3%A1mogat%C3%A1sok-meg%C3%A9rt%C3%A9s%C3%A9hez-alkalmaz%C3%A1s%C3%A1hoz.pdf> (2021. június 13.)

Bevezetés a mentorálásba: a Szegedi Tudományegyetem óvodapedagógus szakos hallgatóinak előzetes ismeretei és vélekedései a mentorálásról a pandémia idején

Soós Katalin

soos.katalin@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Hódi Ágnes

hodi.agnes@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A mentorálás az élet minden területén egyre inkább napjaink alapfeladatai közé tartozik. A fogalom – más-más megközelítésben – különböző tartalmat, folyamatot és tevékenységeket takar: támogató, segítő, útmutató, irányító, nagy tapasztalattal rendelkező személy, kritikusbarát. Tanulmányunkban annak a kutatásnak a bevezető lépéseit és eredményeit kívánjuk bemutatni, amelyet a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar első- és másodéves óvodapedagógus hallgatóinak körében végeztünk el. Kutatásunk a hallgatók mentorálással kapcsolatos ismereteinek feltárását célozta, valamint kíváncsiak voltunk a hallgatók jövőképre, jólétére a Covid19 árnyékában. Mindemellett vizsgálatunk az online oktatással kapcsolatos véleményükre, preferenciáikra is kitért. Kutatásunkban egy saját fejlesztésű kérdőívet alkalmaztunk. A 6 zárt és 11 nyílt végű tételt tartalmazó kérdőív a hallgatók mentorálással kapcsolatos előzetes ismereteiről, elvárásairól, a segítség és a mentorálás kapcsolatrendszerével kapcsolatos tudásáról, valamint a Covid-helyzettel kapcsolatos érzéseiről és elvárásairól gyűjtött információt. Eredményeink rámutatnak arra, hogy a hallgatóknak szükségük van olyan támogató rendszerre, amely segíti őket az egyetemi létbe való beilleszkedésben, a pályaszocializáció kialakulásában és nem utolsósorban a váratlanul előforduló, különleges helyzetekkel való megküzdésben.

Kulcsszavak: *mentorálás, óvodapedagógus hallgatók, pandémia*



Bevezetés

A 21. század újabb és újabb kihívások elé állítja a felsőoktatást. Ennek egyik eleme a mentorálás tartalmi megújulása, feladatainak kiszélesedése. A felsőoktatásba belépő hallgatók különböző szintűen történő mentorálása, fejlődésének segítése nem új keletű jelenség hazánkban sem. Számos intézmény mondhat magáénak kortárs vagy oktatói mentorprogramokat. A felsőoktatási tanulmányaikat most megkezdő, illetve folytató kohorsz a hallgatói és pályaszocializáció tekintetében egy, az eddigieknél sokkal inkább a külső körülményekhez gyorsan igazodó, ugyanakkor kiszámíthatatlannabb, gyorsabban változó világba csöppent. A megszokott mentori feladatok mellett újabb és újabb kihívások elé kerülnek az oktatási intézmények. Ezért a jelenlegi helyzet számos tekintetben megkíván egyfajta rugalmasságot és a megszokottól eltérő megoldási stratégiákat, talán egyúttal szélesebb körű szakértelmet is a mentor-mentorált kapcsolat tekintetében (csakúgy, mint az oktató-hallgató viszonyrendszerben). Az óvodapedagógus-képző tanszéken működő mentorprogram indulásakor a képzésbe belépő hallgatók igényeinek megismerése, az új módszerek, stratégiák kidolgozása vezérelt bennünket a mentorálás során. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassuk a hallgatók e rendkívüli helyzetben fellépő, illetve kialakuló mentorálásra vonatkozó igényeit, hiszen a sikeres mentorálás egyik előfeltétele a mentoráltak igényeinek felmérése.

Elméleti háttér

A mentorálás fogalma

A mentorálás fogalmát ma az élet számos területén használják, azonban kevesen tudják, hogy a szó mit jelent. A *Magyar Értelmező Kéziszótár* (Pusztai, 2014) szerint tanácsadó, atyai jóbarát, pártfogó, nevelő jelentéssel egyenértékű. A mai szóhasználatban tehát egy olyan személyt jelent, aki – mint idősebb és tapasztaltabb barát, tanár vagy tanácsadó – atyailag, jótanácsokkal segít valakit. A mentorálás – tudományos meghatározása szerint – egy interperszonális kapcsolatot jelent, amelyben egy tapasztaltabb vagy képzetebb személy (mentor) tudatosan irányítja, támogatja és segíti a kevésbé tapasztalt vagy képzett személyt (Johnson és Huwe, 2016).

Mint már említettük, a mentorálást sokféleképpen lehet definiálni s ezenfelül csoportosítani is. A mentorálást olyan tevékenységeknek tekinthetjük, amelyekbe beletartozik a tanítás, a pártfogás, a támogatás, és amelyeket egy magas szintű vezető nyújt a mentoráltjai számára (Kram, 1985). Ebben a tevékenységben a mentor alapvetően kétfajta segítséget tud adni. Az egyiket a mentorált karrierjében, a másikat pedig a pszichoszociális fejlődésében. A karriertípusú pártfogásba sok minden beletartozik a coachingtól kezdve a személyiség kibontakoztatásán át egészen a megvédésig. A pszichoszociális

támogatás során viszont a mentor barátként, mai szóhasználat szerint „kritikusbarátként”, mint egy szerepminta (léphet fel és) jelenik meg a mentorált segítségével. További csoportosítás szerint a mentorálás lehet formális és informális. A formális mentorálás strukturált, vagyis meghatározott keretek között zajlik, míg az informális mentorálás mögött nem található szervezeti protokoll, inkább spontán információnyújtás, segítség vagy támogatás történik a tapasztaltabb személy részéről (*Bencsik és Juhász, 2016*).

A mentorálást egyfajta gyűjtőfogalomként is értelmezhetjük, melynek három fő jellemzője van: a mentornak mentoráltjénál nagyobb tudással és tapasztalattal kell rendelkeznie, ennek a tudásnak és tapasztalatnak birtokában segítséget nyújt a mentorált egyéni fejlődési útjának egyes állomásain, valamint a mentor segítsége és iránymutatása bizalmi kapcsolat keretein belül valósul meg (*Jereb, 2010*). A mentor feladata mentoráltja pályaszocializációjának elősegítése, ennek a sokrétű tevékenységkörnek az ellátásához pedig kiterjedt szakterületi, pedagógiai és pszichológiai tudással kell rendelkeznie (*Kubinger-Pillmann, 2011*).

A mentorálás fontos szerepet játszik a személyes problémakezelésben, hiszen középpontjában az egyes ember áll. Leglényegesebb elemei, hogy életpálya-szemléletű, folyamatos és támogató jellegű (*Jereb, 2010*). Habár a mentor-mentorált viszonya elsősorban munkakapcsolat, mégsem nélkülözheti – a szakmai fejlesztésen túl – a mentorált személyiségének formálását. Abban, hogy ez a fejlesztő/formáló mentori munka sikeres lehessen, kulcsszerepet tölt be a hatékony kommunikáció. A szimmetrikus kommunikációra épülő mentori tevékenység során a mentor felelőssége, hogy pozitív és elfogadó légkört teremtsen, melyben a mentoráltak megtapasztalhatják a támogatást, így – biztonságban érezvén magukat – képesek megnyitni mentoruk előtt (*Nagy, 2010*).

Jelen munkában csak az oktatásban alkalmazott mentorálást részletezzük, nem térünk ki az élet egyéb területein megjelenő mentorálási formákra, azok azonosságára és különbözőségeire. A mentorfogalom beépülése a hazai és nemzetközi szóhasználatba, annak általánossá válása a kétezres évek elejére tehető.

A „pedagógusi mentori tevékenység” meghatározása Hobson (2009) alapján: „tapasztalt gyakorló tanár által nyújtott egyéni támogatási forma a kezdő vagy kevésbé gyakorlott tanár számára, amelynek elsődleges célja, hogy támogassa a mentorált tanár szakmai fejlődését, illetve gördülékenyebbé tegye a szakma kultúrájába, illetve a speciális helyi kontextus(ok)ba való beilleszkedést” (*Hobson, Ashley, Malderez és Tomlinson, 2009. 207. o.*) Természetesen esetünkben ez a definíció kiterjeszthetővé válik a pedagógia más területeire is, vagy akár a tanárt helyettesíthetnénk a „pedagógus” fogalommal, ami a fent említett mondat értelmezését nem csorbítaná, hanem kiterjesztené szélesebb tevékenységi körökre.

A nevelési-oktatási folyamat, habár nem mentes a természetes élethelyzetekben megjelenő spontán reakcióktól, tudatos és tervezett tevékenységek sorozata. A mentori munka egyedi fejlesztésre irányuló pedagógiai tevékenységként fogható föl, így a mentornak szükségszerűen vannak egyedi tervezési feladatai is (*Gombos, 2010*). Összegzőként megállapíthatók a mentor feladatai a nevelésben:

- tapasztalat és tudásátadás,
- odafigyelés és empátia,
- őszinte és objektív visszajelzés,
- az önismeret megszilárdítása,
- az önfejlesztés elősegítése,
- a kommunikációs készségek fejlesztése,
- a reziliencia megerősítése és nem utolsósorban
- kritikusbarát.

A felsőoktatásban vannak klasszikusan elfogadott mentori szerepek. A tanszéken elindított, a vizsgálatunk kereteit adó program formális mentorálást jelent a mentor óvodapedagógusok és a hallgatók között. A leginkább informális mentorálás a kortárs mentorok és a mentoráltak között fedezhető fel. Ezekben a szerepekben a mentor teljes körű segítő, támogató tevékenységet valósít meg, amelynek az egyik legfőbb ismérve a folyamatjelleg (*Fáyné*, 2011), mindemellett jellegzetessége, hogy hosszú távú. A mentor a felsőoktatásban, azon belül a pedagógusképzésben ma már a pedagógus hallgatók tanárrá, tanítóvá, óvodapedagógussá válásának segítője, a „gyakorlatvezető tanár”, mentor a pályaszocializációt segítő „patronáló tanár”, mentor a hallgatókat segítő tanár, akit régebben „csoportvezető/évfolyamfelelős tanár” névvel illettünk.

A mentorálás nemcsak a pedagógusképzésben egyre népszerűbb támogatási forma, hanem számos egyéb területen is. Ennek oka lehet, hogy a fiatalok ma a korábbinál nagyobb mértékben igénylik az önállóságot, ezt szem előtt tartva a problémák feldolgozására, megoldására a személyes segítségnyújtás látszik járható útnak (*Braun*, 2008). De figyelembe kell venni azt is, hogy „a mentori kapcsolat pozitív hatása számos területen kimutatható, azonban kevés információval rendelkezünk arról, hogy ez milyen mechanizmuson keresztül történik, így a beavatkozások támogatásának empirikusan is megalapozott lehetősége is korlátozott” (*Fejes, Kasik és Kinyó*, 2009. 52. o.).

A mentorálás szükségessége

A 21. század felgyorsult világában a felsőoktatásnak is alkalmazkodnia kell azokhoz a kihívásokhoz, amelyek újonnan jelentkeznek. Az oktatási rendszer átalakulása, a felvételi rendszer hiánya megnehezíti a hallgatók pályaválasztását. A 2000-es évek elejétől sok kutatást találni a hallgatók lemorzsolódásával kapcsolatban (*Miskolczi, Bársony és Király*, 2018). Az okok és a megfogalmazások nagyon sokrétűek. Vannak olyan feltételezések, melyek szerint a lemorzsolódásokat (az intézmények szempontjából) jól megszervezett mentorprogramok kialakításával lehet csökkenteni. Ezért ebben az időszakban, hazánkban ez a kétezres évek elejét jelenti, jelentek meg intézményesített mentorprogramok. Ezek lehetnek egyetemi szintűek, kari szintűek vagy akár tanszékekre lebontottak is.

A szocializáció alapja a család, amit elsődleges szocializációs színtérnek nevezünk. Amikor a gyermek belép az intézményi nevelésbe, a szocializáció egy újabb színtérrel bővül, ezt másodlagos szocializációnak nevezzük. Napjainkban egyre nagyobb szükség van a család és az intézmény együttműködésére. A felsőoktatásban megjelenik a családról való leválás. Sok hallgató nemcsak új élethelyzetbe kerül, hanem a társadalomba való beilleszkedés új formáit is megismeri: a kollégiumban sokféle emberhez alkalmazkodik, vagy az albérlésben megtapasztalja az önálló élet nehézségeit. Sokan „atyai jóbarátot” is keresnek az oktatójukban, mentorukban.

Kutatási kérdések

Vizsgálatunkban a következő kérdésekre kerestünk választ:

1. A különböző évfolyamon tanuló nappali tagozatos óvodapedagógus hallgatók tisztában vannak-e a mentorálás és a segítség tartalmi különbségeivel?
2. Milyen elvárásokat fogalmaznak meg a hallgatók a mentorról, valamint a mentorálás folyamatával kapcsolatban?
3. Milyen érzéseik vannak a hallgatóknak azzal az új helyzettel kapcsolatban rövid és hosszú távon, amit a pandémia okozott számukra?

Módszer

Minta

Vizsgálatunkban elsőéves (N=53) és másodéves (N=58) nappali tagozatos óvodapedagógia szakos hallgatók vettek részt. A beérkezett és feldolgozott kérdőívek az első évfolyamon a teljes minta 88,33%-áról, míg a második évfolyamon a vizsgált populáció 82,85%-áról szolgáltatnak információkat.

Mérőeszköz

A kutatási kérdések megválaszolásához egy kérdőívet állítottunk össze. A 6 zárt és 11 nyílt végű tételt tartalmazó kérdőív a hallgatók mentorálással kapcsolatos előzetes ismereteiről, elvárásairól, a segítség és a mentorálás kapcsolatrendszerével kapcsolatos tudásáról, valamint a Covid-helyzettel kapcsolatos érzéseiről és elvárásairól gyűjtött információkat. A zárt végű kérdések közül kettő eldöntendő, három többszörös feleletválasztó volt, míg egy tételre egy ötfokú Likert-skála segítségével adták meg válaszukat a hallgatók.

Adatfelvétel

Az anonim adatfelvétel a tanszék mentorprogramja keretén belül, a tanszékvezető előzetes jóváhagyásával történt. A papíralapú kérdőívet a hallgatók a 2020/2021-es tanév első félévének kezdetén, 2020 szeptemberében töltötték ki. A kérdőív kitöltése hozzávetőlegesen 20 percet vett igénybe, a válaszadás önkéntes volt.

Eredmények

A nyílt végű kérdésekre kapott válaszokat kvalitatív adatelemzéssel dolgoztuk fel.

A JGYPK-s identitással kapcsolatos attitűd

A hallgatók egyetemi karhoz való érzelmi viszonyulása kulcsszerepet tölt be a szocializációban, valamint a konkrét tanulmányi előmenetelnek is erős mozgatórugója. A kari identitástudat kohéziós erővel bír, és a tanulási-tanítási folyamat, valamint a mentorálás alappillére is. A válaszokból kiderül, hogy az egyetemi tanulmányaikat a kérdőív kitöltése hónapjában kezdő hallgatók nagy többsége pozitív érzéseket (büszkeség, öröm, boldogság, felemelő érzés, megtiszteltetés, lelkes) fogalmazott meg a kari hallgatói lét kapcsán. Egy hallgató nyilatkozott úgy, hogy – részben az online oktatás miatt – túl kevés élmény érte még ahhoz, hogy erre a kérdésre válaszoljon. A pozitív érzelmi viszonyulás mögött meghúzódó/ezeket kiváltó tényezők azonban már árnyaltabb képet mutatnak. A kellemes légkör, a hön áhított tanulmányok/professzió műveléséhez szükséges színvonalas oktatás, illetve tanulmányok végzése, a jó közösség egyaránt meghatározó komponensei a kari identitástudat alakulásának.

Az óvodapedagógus diploma megszerzéséhez szükséges három évből egy évet már sikeresen abszolváló, tehát a kari életben már jártas hallgatók pedagógusképző kar iránti attitűdje is nagyon pozitív. A hallgatói lét önbizalommal tölti el a hallgatókat, a légkör, a HÖK által szervezett programok, a jó a hangulat és a tanárok kedvessége, segítőkészsége egyaránt magyarázatként szerepel a kar iránti pozitív érzelmek kapcsán. A másodévesek közül ketten semlegesek a kari lét iránt.

Segítőforrások, a kapott információ hasznosságának megítélése

Az adatgyűjtés során arra is rákérdeztünk, hogy a válaszadó milyen forrásokból, honnan kért ez idáig segítséget a tanulmányaihoz, a karon való eligazodáshoz. A hallgatók egyszerre több választ is megjelölhettek, valamint egyéb forrást is megadhattak. Az első évfolyamos hallgatók túlnyomó többsége (81,13%) az évfolyamtársakra és felsőbb évfolyamos hallgatótársaira/szaktársaira (60,38%) támaszkodott. Ennél jóval kevesebben

voltak azok a válaszadók, akik a hallgatói önkormányzattól (15,09%) vagy az oktatóktól (11,32%) szerezték be a számukra a felsőfokú tanulmányaikban való továbbhaladáshoz szükséges információt. Az egyéb (13,21%) megjelölt segítőforrások között a hallgatók közel fele (42,86%) a rokonokat/családját jelölte meg, míg sokkal kisebb arányban szerepelt az egyetem szervezetén belül széles körű adminisztrációs és szolgáltatási tevékenységet nyújtó hallgatói szolgálati iroda, a kollégiumi szobatársak, valamint a képzéssel kapcsolatos hivatalos (pl. Coospace) és nem hivatalos (Facebook-csoport) online fórumok (14,29-14,29%).

A kapott információt a válaszadók többsége (94,34%) hasznosnak vagy nagyon hasznosnak ítélte meg, a fennmaradó válaszok közepes mértékű elégedettségéről tanúskodnak.

A második évfolyamra járó hallgatók válaszai között a leggyakrabban megjelölt segítőforrás – csakúgy, mint az első évfolyamos társaik esetében – az évfolyamtársak (86,2%) voltak. Ebben a mintában azonban a második leggyakrabban megjelölt forrás az oktatók (72,4%) voltak, majd ezt követi a felsőbb évfolyamos hallgatók „csatornája”, amelyet a hallgatók közel kétharmada jelölt be válaszként. A hallgatói önkormányzat szerepe ezen válaszok tükrében jóval nagyobb, a válaszadók közel egynegyede (24,1%) jelölte meg azt. Az egyéb válaszok között más-más arányban/mintázattal, de megjelenik segítőként a család/rokon (16,6%) és online platformként a tanszéki/kari honlap (83,3%). A másodikos kohorsz esetében már differenciáltabban jelenik meg a segítség hasznosságáról alkotott vélemény. Bár a válaszadók túlnyomó többsége pozitívan vagy nagyon pozitívan vélekedett a segítőforrástól kapott információ minőségéről/értékéről (91,4%), a hallgatók 6,9 és 1,7 %-a közepesen hasznosnak vagy inkább nem hasznosnak ítélte meg a kapott segítséget. A jövőben az elégedettség fokozása érdekében a forrás minősítéssel való társítása lehetőséget fog biztosítani a szolgáltatások minőségének javításához.

A Covid megjelenése óta tapasztalt jóllét, közérzet (Hogyan érzi magát ebben a rendkívüli, folyamatosan változó, közben egyre elszigeteltebb környezetben, amelyet a Covid megjelenése óta tapasztalunk?)

A képzésbe frissen belépő hallgatók a „furcsa, szokatlan” helyzet alatt tapasztalt érzéseiket leginkább a „bizonytalanság”, „kényelmetlenül”, „kellemetlen”, „zavar”, „nehéz”, „stressz” szavakkal írták körül, jellemzően a mások miatti aggodalom, illetve a kiszámíthatatlan, az egyetemet is érintő teljes bezárás miatt (1. ábra). A hallgatók által adott válaszokat betűhíven közöljük.

Az elsőévesek a bemenetkor egyébként is hatványozott bizonytalanságát („számmomra minden új, az emberek, az iskola és a város is”) csak fokozta az online oktatás („Nehéz megszokni az online oktatást.” „A vírus okozta bizonytalanság, hogy nem tudni, mikor fordul rosszabbra a helyzet.”). Ugyanakkor vannak, akik megszokták (Mivel már egy ideje fennáll a vírushelyzet, így nagyjából már megszoktam a szabályokat, de még így

is *furcsa.*”), vagy alkalmazkodtak a helyzethez („*Egyenlőre jól tudtam alkalmazkodni a változásokhoz.*”).

adtam-e (1) akadályba (2) alkalmazkodni (3) bar (1) beteg (1)
bizonytalannak (3) bizonytalanság (3)
bizonytalanul (3) egész (3) egészen (2) elég (2)
elejen (2) elem (1) elérhetőséget (1) előadás (1) előadást (2) elozo (2)
emberek (2) en (3) epületbe (1) **erzem** (5) **es** (13) főleg (1)
frusztrál (1) **furcsa** (3) gepem (1) gyengesége (1) gyorsabban (1) hallgatom (1)
helyzet (8) **helyzethez** (3) **hozza** (2) **ideges** (2)
idoszakot (1) igazodom (1) **igy** (8) jarok (1) jöjlek (1) **jól** (6) kedvem (1)
kellemetlen (2) **kellemetlenül** (3) kenyelmetlen (1)
kepzesemben (2) kevesbe (2) **kisse** (2) **kozott** (2) lakotarsaim (1)
lenni (2) **mar** (2) meddig (1) megtapasztalni (1) mikrofon (1) nagyjából (1) **neha** (2)
nehany (2) **nehez** (4) **nehezebb** (4) **nehezen** (2)
nyomaszto (1) **online** (12) oraim (1) **orak** (4) **orat** (3)
orulok (2) pl (1) **probalok** (3) reg (1) rendelkezéseket (1) **rossz** (2)
rosszabra (1) sose (1) stresszelek (1) **szabadon** (2) **szabalyokat** (2)
szamomra (2) személyes (1) **szokatlan** (2) szuksegessege (1) tampont (1)
tanacstalanság (1) tanarokkal (1) **tanulas** (2) **tanulni** (2) típus (1) **tobb**
tomegbol (1) tudhatom (1) **tudni** (2) **tudok** (2) **tudom** (3) **tul** (2)
utkoztem (2) **vegyes** (2) **virus** (4) viszem (1) **wifi** (2) **zavar** (3)
Zavaro (4) **zavartan** (2)

1. ábra: Szófelhő az elsőéves hallgatóknak a Covid megjelenése óta tapasztalt jóllétéről, közérzetéről

alkalmazkodni (2) annyira (3) at (3) bejaroskent (2) bizonytalan (4)
bizonytalannak (2) bizonytalanság (2) bonyolultabb (2) dolgaimat (2) egyáltalán (3)
egy (2) **eleg** (3) elejen (2) előre (3) **elozo** (5) **en** (5) **erzem** (11)
es (32) feladatokkal (2) felev (3) **felevben** (5) folyamatosan (2)
formaban (4) frusztráltan (4) gondolok (2) gondolom (3) **haza** (4)
helyzet (9) **helyzethez** (3) **hibrid** (7) ido (2) idoszak (2) **ig** (2)
igy (6) indult (2) jarok (2) **jelenlegi** (4) **jelenleti** (13) **jo** (3)
jól (7) jott (2) korulottunk (2) kovetkezo (2) **kozott** (4) különösen (2) kurzus (2)
legrosszabb (3) **mar** (4) mas (2) **masik** (3) **menni** (3) **miert** (2) **mostani** (5)
motivatlannak (2) nagyobb (2) nap (2) **neha** (3) **nehez** (6) **nehezebbe** (2)
nehezen (4) **oktatas** (9) oktatast (2) **online** (40)
ora (11) **orak** (9) **orakat** (4) **orakon** (5) oran (2) **orank** (3)
orara (3) orarol (3) **orulok** (2) össze-vissza (2) pozitív (2) **probalok** (3) **probalom** (2)
rossz (2) saját (2) **sokkal** (8) **szamomra** (9)
szemelyes (4) személyesen (3) **szeretem** (4) szinten (2) **szocialis** (2)
tartani (3) teljesen (2) tett (2) **tobb** (2) **tol** (2) **tolt** (2) **tudjuk** (4) **tudom** (4)
tudtam (2) **tudunk** (4) **ugy** (11) **valo** (4) változik (2) **valtozo** (3)
zavaros (4)

2. ábra: Szófelhő a másodéves hallgatóknak a Covid megjelenése óta tapasztalt jóllétéről, közérzetéről

A másodévesek (2. ábra) szintén frusztráltak, motiválatlannak érzik magukat a bizonytalan, zavaros helyzetben, és alapvetően bonyolultabbnak érzik a mindennapjaikat („Rendszertelennek. Néha követhetetlen és zavaros.”, „Nem túl jól. Minden megváltozott, minden bonyolultabb. Bonyolultabb az órákon való részvétel, a közlekedés. Sokkal kimerültebb vagyok, mint eddig bármely időszakban.”, „Eléggé zaklatottan, mivel próbálom az eddigi dolgaimat ugyanúgy végezni, mint eddig, de sajnos erre nincs lehetőség, próbálom megóvni a családomat és a környezetem a fertőzéstől”). A hibrid oktatás miatti nehézkes idő- és infrastruktúramenedzsment, a személyes órák hiánya, az elvesztegetett egyetemista évek a leggyakrabban említett indokok („Nyomottnak, hiszen a maga szintjén fárasztó ez a hibrid oktatás. Valahol ijesztő is, hiszen a saját felelősségünkön múlhat más egészsége is. Valamilyen szinten rátesz arra is, hogy sokkal ritkábban járok haza a szüleimhez/testvéreimhez.”, „Lehangolt és motiválatlan vagyok. Nehéz az állandóan változó helyzethez alkalmazkodni (leginkább érzelmileg). Nincs bennem meg az az érzés, hogy egyetemista vagyok. Úgy érzem ez a bizonytalanság a legrosszabb dolog.”). A felsőbb évfolyamon tanulók között is vannak, akik megszokták az egyetemi életet és a tanítás-tanulás folyamatát is alapjaiban megváltoztató időszakot, valamint méltányolják a pedagógusok rugalmas távoktatásra történő átállását is („Kezdetben minden zavaros volt és nagyon rossz, de mostanra az egyetem és az oktatók is belejöttek az online oktatásba.”, „Természetesen egyáltalán nem tölt el örömmel a helyzet, de úgy gondolom, hogy a Kar dolgozói minden tőlük telhetőt megtesznek, hogy a lehető leggyöngyösebben folyhasson a tanulás/tanítás.”). Marginális a pozitív kicsengésű válaszok aránya, kevesen élik meg teljesen vagy részben pozitívan ezt a helyzetet: („Sokkal nyitottabban nézem a világot mióta ebben a környezetben élünk, és sokkal jobban odafigyelek magamra.”, „Rám pozitív hatással volt az online időszak, próbáltam kihozni magamból a maximumot.”).

Online/távoktatás vagy a jelenléti oktatás preferenciája a pandémia alatt

Az elsőéves hallgatók 51,92%-a a jelenléti oktatást részesíti előnyben. Választásuk mozgatórugói között a tantermi légkört jellemző tényező (pl. „jobb hangulat”), a figyelem, a motiváció („sokkal követhetőbb”, „jobban figyelek, koncentrálok”, „van motivációm akkor”, „nem vonja el semmi a figyelmem”), a tanulási hatékonyság („a gyakorlati dolgokat egyszerűbb megtanulni”), a szocializáció, az interperszonális kapcsolatok iránti igény („jelenléti, mivel még az oktatás lépcsőjének első fokán vagyunk és szeretnék megismerkedni a rendszerrel, szaktársaimmal, oktatóimmal”) egyaránt megtalálható. A válaszok közel egyharmada (32,69%) azonban online preferenciát tükröz („Online, gyorsabban telik az idő, célorientáltabb az óra és jó messze lakom az egyetemtől, szóval jobb otthonról”, „Az online oktatás szerintem jobb, mivel a kockázat arra, hogy a vírus terjed, így minimális lesz.”, „Online, mert sok idő van általában az órák között, és mivel nem vagyok szegedi, ezért nem nagyon tudok mit csinálni.”). A hallgatók 7,69 %-a számára

mindkét oktatási forma megfelel, s ugyanilyen arányuk rendelkezik ambivalens attitűddel: „*A vírus miatt az online oktatást, a sikeres teljesítés miatt a jelenléti preferálnám*”.

A másodéves hallgatók közel fele nyilatkozott úgy, hogy az online oktatást preferálja, 38,98%-uk mondta azt, hogy a személyes jelenlétet részesíti előnyben, míg 16,94 %-uk írta azt, hogy számára mindkettő verzió megfelel, mindkettőben jól tud működni. Az online oktatást preferálók táborának egy csoportja a járványügyi helyzettel, prevencióval, egészségügyi indokkal támasztotta alá választását („*sokkal biztonságosabb*”, „*féltem a családom*”, „*kockázatmentes*”, „*kevesebb hiányzás*”), egy másik csoport az otthoni tanulás kényelmét („*nem kell a buszozással időt töltenem*”), míg a hallgatók megint másikk, bár sokkal kisebb csoportja az online oktatásban rejlő pedagógiai lehetőségekre („*Az online sokkal nagyobb teret biztosít az egyéni felkészülésre, tanulásra.*”) utalt válaszában. A személyes oktatást preferálók elsősorban a személyes kontaktus gyakorlatban betöltött szerepét, a proxemika fontosságát („*A gyakorlatokat is megtartanák, ami az egyik legfontosabb tényezője ennek a szaknak, de online nem kivitelezhető.*”, „*A gyakorlati órák szempontjából jobban preferálnám a jelenléti órákat, ahol könnyebben meg tudunk ismerkedni az anyaggal, könnyebben tudjuk elsajátítani, amiket látunk.*”), a személyes találkozásban rejlő szociális, interperszonális lehetőségeket („*örültem, hogy találkozhattam a szaktársaimmal*”) hangsúlyozták.

A hallgatók szerint milyen segítség szükséges ahhoz, hogy tanulmányaikat sikeresen tudják folytatni?

A kapott válaszok alapján mind az elsőévesek, mind a másodévesek között három különböző igényű csoportot azonosíthatunk. (1) Vannak olyanok, akik elégedettek a jelenlegi helyzetükkel, minden információ birtokában vannak, illetve elegendőnek tartják azt a segítséget, amelyet eddig a szakon, illetve karon kaptak („*Szerintem minden szükséges segítséget megkapunk. Szinte az összes óra anyaga feltöltésre kerül a Coospace felületére. Ez a leglényegesebb jelenleg szerintem.*”, „*Egyedül is tudok haladni. Ha valahol elakadok akkor az évfolyamtársak és az oktatók segítségét kérem az adott témában.*”), (2) vannak, akik úgy látják, az oktatók „jóindulatára és türelmére” és folyamatos tanár-diák kommunikációra, valamint kapcsolattartásra és pontos, egyértelmű, időben történő tájékoztatásra van leginkább szükségük, (3) egy másik csoport az akadémiai előmenetelhez szükséges konkrétumokat is megjelölt: a szakdolgozati téma kijelölésében vagy a szakdolgozattal kapcsolatos adminisztratív teendőkben történő további segítségnyújtásban vagy az órán elhangzott minden információ Coospace-re való feltöltésében látja a siker kulcsát.

Mit jelent a hallgatók számára a mentorálás?

Az elsőévesek elenyésző százaléka (7,53%) válaszolt úgy, hogy nem tudja, nincs elég tapasztalata a kérdés megválaszolásához. A másodéveseknél ilyen jellegű választ nem kaptunk. Egyetlen hallgató válaszolta, hogy *„Még nem kaptam ilyen segítséget, így nem tudok véleményt formálni róla”*, aminek önmagában is lehet némi üzenetértéke, hiszen eszerint vannak olyan hallgatók, akiket személyesen kell megszólítani, mert vagy nem mernek, vagy azért nem kérnek segítséget, mert nincsenek hozzászokva a segítségkéréshez. Általánosságban azt lehet elmondani, hogy minden válasz ezt a fajta bizonytalanságot sugallta. A felsőoktatás mind feladataiban, mind struktúrájában nagymértékben eltér a közoktatástól. Már maguk a megnevezések is sokatmondóak: köznevelés és felsőoktatás. A köznevelésből érkező, a felsőoktatásba belépő hallgatók azzal az elvárással jönnek, hogy itt hasonlóképpen fogják a kezüket, mint a köznevelésben. Keresik az „osztályfőnököt”, sokan osztálynak nevezik az évfolyamukat, nehezen alkalmazkodnak az osztály hiányához, ami számukra a közösség hiányát is jelenti. Így nem meglepő, hogy segítséget várnak el a mentortól. Mind a két évfolyamra jellemző volt három fogalom, amely szinte mindegyik válaszban megjelent: a segítség, a támogatás és az útmutatás. Az elsőéveseknél a segítség lehet általános, de lehet konkrétan megfogalmazott – *„a mentor az, aki képzetten segít”, „segítség a tanulásban, a közösségbe való beilleszkedésben, valamint az egyetemi rendszer megértésében”*. A másodéveseknél már többségében konkrétabb válaszok jelentek meg. A mentor *„segít a tanulásban”, „segít a szakdolgozat megírásában”, „segít mindenben, mind a tanulmányaimban, mind a magánjellegű kérdésekben”*.

A válaszokban egyfajta kettősség jelenik meg. Az elsőévesek egyrészt általánosságban fogalmazzák meg azt, hogy mit jelent szerintük a mentorálás. A válaszadók közel fele (45,3%) személytelenül fogalmazott, mondhatnánk, hogy megpróbálta definiálni azt, hogy mit jelenthet a hallgató számára a mentorálás: *„a mentor az, aki képzetten segít”, „útmutatás, ha probléma adódik” „jó tanácsokat ad”*. Ennél valamennyivel kevesebben (37,7%) viszont egyes szám első személyben fogalmazták meg gondolataikat: *„kérdésekkel kereshetem”, „adott feladatoknál instrukciókat kapok tőle”, „hogya elakadok a tanulmányom során az elvárásokkal, nehézségem akad a tanulásban, hozzá fordulhatok”*. Egy válaszban itt is megjelenik a pandémia hatása: *„Nem érződik a bizonytalan helyzet”*. Egy meglepő és elgondolkodtató választ is kaptunk: *„A mentor jobban tud a szakmai dolgokban segíteni is mivel ő tapasztaltabb. Én a mentort pótanyukának tudom elképzelni.”*

A másodéveseknél, ha ebből a szempontból vizsgáljuk meg a válaszokat, nagyon nagy különbséget találunk az elsőévesek válaszaihoz képest. A megkérdezettek egyötöde (20,7%) adott definíciószerű választ. Az általános támogatáson, segítségnyújtáson túl: *„segít mindenben”, „pontos iránymutatás”* megjelenik a szakmai tartalom is: *„az óvodával kapcsolatos dolgok, tudnivalók átadója”, valamint: „egy biztos pontot jelent”, „szakmai tapasztalataival egyfajta megerősítés, példakép lehet a hallgatóknak”*.

Az egyetemi létben már jártasabb hallgatók sokkal inkább személyes válaszokat adtak (79,3%). *„Segít, ha elbizonytalanodom”, „számomra sokat jelent, mert biztos kézből kapom a kérdésre a válaszokat”. „Megnyugvást, mert tudom, hogy hogy ő bármikor ott van, ha szükségem van rá.”*

„Elvárom tőle, hogy rugalmasan, egymáshoz alkalmazkodva segítse a tanulmányaimat.” Ebben a mondatban már nemcsak a kérés vagy az elfogadás, hanem az elvárás is megjelenik.

A mentori segítség formája

Az igényelt mentori segítség formája tekintetében arról gyűjtöttünk információt, hogy a hallgatók online vagy személyes kapcsolatteremtés útján vennék-e igénybe a mentor segítségét, illetve kortársuktól vagy pedagógus kollégától fogadnák-e szívesebben a mentorálást. A zárt végű itemmel történő rákérdezésnél a hallgatók több választ is megjelölhettek. A személyes kapcsolattartást az elsőéves hallgatók kétharmada (66,04%) választaná, míg kicsivel több mint egyharmaduk (37,74%) örülne az online formának. A mentor személyét illetően a válaszadók több mint fele (54,72%) nyilatkozta azt, hogy kortárs mentorálásra támaszkodna inkább, s 30%-uk jelölte meg a tanár általi mentorálás iránti igényét.

A másodéves hallgatók esetében ugyanezeket a preferenciákat rögzítettük. A legtöbben (75,9%) inkább személyes formában vennék igénybe a mentorálást, mint online platformon keresztül (48,3%). Továbbá inkább támaszkodnának kortársuk segítségére (67,2%), mint pedagógus kolléga általi segítségnyújtásra (43,1%).

Kell-e végzettség a segítséghez?

Az elsőéves válaszadók közel egynegyede (23,52%) végzettséghez vagy képzéshez köti a segítő tevékenységet (*„Igen, szerintem legalább egy főiskolai végzettség.”*, *„Valamilyen pedagógiai szakon”, „Egy képzésen valószínű részt kell veyen”*)., míg 74,5%-uk szerint a végzettség nem előfeltétele a segítségnek. A nemmel válaszolók között azonban voltak olyanok is, akik nem végzettséghez, de valamiféle feltételhez kötötték a segítségnyújtást (*„Nem feltétlen, de valami féle pszichológiai teszten, beszélgetésen nyújtott megfelelő teljesítmény igen.”*, *„Képzettség nem, de sok gyakorlat kell, és a problémamegoldó képessége legyen jó.”*). A megkérdezettek csupán 1,96%-a nem tudta megítélni, végzettséghez kötött-e a segítő lét, és ha igen, milyenhez.

Hasonló válaszmintázatok születtek a második évfolyamon is. A felsőbb évfolyamon megkérdezettek 63,79%-a szerint nem kell végzettség a segítséghez (*„Nem kell. Segítség az is, ha mondjuk egy vidéki első éves hallgatóval bemutatjuk a várost.”*, *„Nem gondolom, hogy szakmai végzettség kellene hozzá! Én végzettség nélkül vagyok kortárssegítő”*).,

egynegyede (27,58%) szerint kell (*„Szerintem igen. Pontosan nem tudom, milyen, de mindenféleképpen olyan témában, ami az emberek belső világát is taglalja, tanítja.”*), *„Igen kell, egyfajta szociális végzettség és fontos az empátia is és a megértés”*.), 3,44%-a nem tudja, míg 5,17%-a attól tette függővé a válaszát, hogy milyen típusú segítségről van szó (*„Az attól függ, hogy milyen segítő, miben, hogy segítene?”*).

A segítő és mentor fogalmának, kompetenciájának, feladatának ismerete

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a hallgatók milyen ismeretekkel rendelkeznek a segítő, illetve a mentor fogalmának, kompetenciájának kapcsán. Arra kérdeztünk rá, hogy a megkérdezettek a segítő vagy a mentort tartják-e tágabb fogalomnak.

Az elsőéves óvodapedagógus szakos hallgatók közel azonos arányban mondták azt, hogy egyik vagy másik fogalom a tágabb. Segítő (42,59%): *„A segítő, mivel szerintem segítő, bárki lehet.”*, *„A segítő, hiszen az bármilyen területen előfordulhat: mind egészségügyi mind szociális szituációkban”*, *„Segítő, mert ő mindenben segít, a mentor specifikusabb, egy-két dologban segít.”*, *„Segítő, a mentor egy bizonyos témában kíséri végig a tanuló fejlődését, még a segítő több témában is segíthet.”*, *„A segítő, mivel a mentor csak egy személyt vagy egy adott csoportot támogat.”*, mentor (45,45%): *„A mentor, mert a segítő »csak« segít, míg a mentor ezen túl kijavítja a hibákat és helyrehozza azokat.”*, *„Szerintem a mentor, mert neki sokkal tágabb feladatköre van, mint egy segítőnek.”*, *„Szerintem a mentor. A segítő egy vagy maximum két dologban tud segíteni, míg a mentor több témában segíthet.”*), és csak egy hallgató megítélése szerint azonos a két fogalom. A válaszok azt tükrözik, hogy néhány hallgató a szakspecifikus jellemzőkből indult ki (*„Mentor, mert az melléd van osztva külön azért, hogy segíthessen egész évben”*), *„A mentor, mert vele közelebbi kapcsolatot lehet kialakítani a közös munka során.”*, *„A tanszéken mindenki kap egy óvodai mentort, azonban ez az iskolai problémákat nem fedi le. Jó lehetőség lehet egy biztos embert magam mellett tudni.”*), hiszen az óvodapedagógusképzés sajátja, hogy a hallgatók a gyakorlati képzés hatékonyságának növeléséhez, a pályaszocializáció elősegítéséhez és a szakmai gyakorlat kialakításához egy már gyakorló óvodapedagógus mentort kapnak, akinek feladata a hallgató bevezetése az óvodai életbe, az ÓNOAP által előírt szakmai kompetenciák kialakítása.

Valószínűsíthető, hogy a másodéves hallgatók fele az egyetemen eltöltött idő tapasztalatai alapján mondta azt, hogy szerintük a segítő a tágabb fogalom (*„A segítő, mert a mentor felkarol, tanácsokkal lát el, megmutatja mi a helyes, ha szükséges. A segítő pedig bármilyen probléma esetén irányt mutat, tanácsot ad.”*), *„Szerintem a segítő, mivel az több emberrel foglalkozik, a mentor pedig egyel, vagy egy osztállyal.”*, *„Úgy gondolom, hogy a segítő a tágabb fogalom, mivel a segítő nem korlátozza semmire a segítség fajtáját, módját míg a mentor, véleményem szerint, egy adott úton, bizonyos cél elérésében segít.”*), és ugyanennyien gondolták azt, hogy a mentor értelmezhető tágabb, több mindent lefedő terminusként (*„Szerintem a mentor tágabb fogalom, mivel egy összetettebb feladat, és*

időintervallumban is tágabb, ezért mint fogalom is sokkal nagyobb volumenű.”, „*Szerintem a mentor, mivel ő nem csak segít, hanem példát mutat, »vigyáz ránk« és figyel ránk és a teljesítményeinkre.*”, „*Szerintem a mentor a tágabb fogalom. Míg a segítő egy adott dologban segít, a mentor folyamatosan foglalkozik a mentorálttal és tanácsokkal látja el, ami hasznos lehet számára.*”). Néhány válaszban csakúgy, mint az elsősök esetében, a „szakos” mentorról kapcsolatos tapasztalat tükröződött („*A segítő, mert az bárki lehet, és bármiben segíthet, a mentor egy adott »helyzetben«, »témakörben« segít, például a gyakorlatot vezető mentor*”). A hallgatók mindössze 3,57%-a mondta azt, hogy a két fogalom ugyanazt a kompetenciát és hatáskört takarja.

A mentorálási folyamattal kapcsolatos elvárások

Ez a kérdés okozhatta az elsőéves hallgatóknak a legnagyobb gondot, mert feltűnően sokan (22,6%) nem válaszoltak erre a kérdésre. A válaszadók 3,7%-a nem tudja, illetve 16%-nak nincsenek elvárásai. Azoknál, akik elvárásokat fogalmaztak meg (57,6%), ismételten megjelentek azok a fogalmak, amelyeket már eddig is megismertünk: „*segítsen, korszerű legyen*”. Ezzel egy időben megjelenik egy új dimenzió is, ami a mentorálás időtartamára és folyamatosságára tér ki, miszerint „*folyamatos legyen, mindig álljon a rendelkezésre*”. A másodéves hallgatók között sokkal kevesebben voltak, akik nem válaszoltak erre a kérdésre, ugyanakkor sokkal több elvárást fogalmaztak meg. Az elsőévesek 22,6%-ával ellentétben a másodéveseknek csak a 3,4%-a nem válaszolta meg ezt a kérdést. A „*nincs elvárása*” közel azonos arányban jelent meg, mint az elsősöknél, akiknél ez 13,8% volt. A „*nem tudja*” válasz viszont a másodéveseknél nem jelent meg. Az elvárásaik sokkal konkrétabbak, mint az elsőévesekéi. Önmagában a segítség nem jelenik meg. Új fogalom a „*türelem*”, a „*rugalmasság*”, és itt is megjelenik a folyamatosság. A másodévesek válaszaiban új elemként jelenik meg, hogy „*Szeretném, ha a mentorom venné fel velem a kapcsolatot és időpontegyeztetés után megbeszelnék a fontos dolgokat*”.

Jövőkép – avagy hol/milyennek látják magukat a hallgatók 5 év múlva

Az első évfolyamos hallgatók jellemzően röviden és tömören írták le jövőképüket. A válaszok több mint fele (62,96%) az óvodapedagógus szakma iránti egyértelmű elköteleződést mutatja („*Óvodapedagógusként látom magamat, akit szeretnek a gyerekek és örömmel végzem a munkámat*”). A válaszadók egynegyede (26,41%) szintén a munkaerőpiac aktív szereplőjeként látja magát, azonban ők nem jelölték meg a foglalkozásukat („*Remélhetőleg egy jól fizető állásom lesz ...*”, „*Tanuló és dolgozó mesterszakosként*”). Bár még csak most kezdték egyetemi tanulmányaikat, a válaszadók egytizedét már foglalkoztatja a továbbtanulás, továbbképzés gondolata is, hiszen öt év múlva egy „*újabb szakon (...)* levelező tagozaton” vagy „*ifjú pályakezdő pedagógusként*” látják

Összegzés

Vizsgálatunkban a Szegedi Tudományegyetemen tanuló első- és másodéves nappali tagozatos óvodapedagógus hallgatókat kérdeztük meg a mentorálással kapcsolatos ismereteikről, vélekedésükről és elvárásaikról.

Az erre vonatkozó, általunk áttekintett szakirodalmak és a hallgatók válaszai nagyon sok elemükben azonosnak mondhatók. A hallgatók „segítőnek”, „támogatónak” „nagy tudásúnak” jellemzik a mentort, akihez „oda lehet fordulni”, „segítséget lehet kérni”. Ezzel együtt olyan elemet is felfedezhetünk, amely a formális és az informális mentorálást is megkülönböztetni látszik, miszerint a hallgatók elvárásai között a „rendszeresség” és a „szabályozottság” mellett a „pótanyuka” – szerep is megjelenik, tekintve, hogy a hallgatók magánéleti gondjaikat is a mentorral szeretnék megosztani.

Vizsgálatunkban a következő kérdésekre kerestünk választ:

1. A különböző évfolyamon tanuló nappali tagozatos óvodapedagógus hallgatók tisztaban vannak-e a mentorálás és a segítség tartalmi különbségeivel?
2. Milyen elvárásokat fogalmaznak meg a hallgatók a mentorral, valamint a mentorálás folyamatával kapcsolatban?
3. Milyen érzéseik vannak a hallgatóknak azzal az új helyzettel kapcsolatban rövid és hosszú távon, amit a pandémia okozott számukra?

Az első kérdéseinkre adott válaszokból megállapíthatjuk, hogy a hallgatók a két fogalmat, a két fogalom tartalmát és a kompetenciáikat is igen nagy mértékben azonosnak gondolják. Mind a két csoportnál felfedezhető, hogy a hétköznapi fogalmat, a „segíteni valakinek bármikor és bármiben” beleillesztik, azonosnak veszik a professzionális segítséssel és – meglepő módon – a mentorálással is. Azt gondoljuk, hogy ennek az ismerete nagy segítséget fog számunkra nyújtani a későbbiekben, hogy a hallgatókat mint leendő „segítő szakembereket” – hiszen ha ezt a fogalmat tágan értelmezzük, akkor nem csupán a terapeuta és kliens kapcsolata a professzionális segítség, hanem minden olyan hivatás, ahol emberekkel foglalkoznak – korosztálytól és hivatástól függetlenül, kisgyermekkortól a felnőttkorig „segítjük” abban az életszakaszban vagy helyzetben, amelyikben szükséges. A „segítés” legfőbb ismérve, hogy az egyén olyan támogatást kapjon, amellyel a saját erőforrásait tudja mozgósítani az adott helyzet/probléma megoldásában. Ezzel szemben a mentorálás olyan útmutatás, amely tapasztalatátadáson keresztül *segít*.

Érdekes összevetni a mentorálás tartalmi jegyeit megfogalmazó válaszokat azokkal a válaszokkal, amelyek a mentor személyére vonatkoznak. A mentorálást a hallgatók nagy többsége olyan segítségnek gondolja, amit egy tapasztalt, nagy tudással felvértezett, a szakmájában jártas személytől várnak el, miközben egy zárt kérdésben, amelynél

arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanár vagy a diák mentoráljon, a hallgatók nagyobb részben választanak a diákok.

A második kérdésünkben az elvárásokra kerestük a választ. Munkánkban nem kérdeztünk rá arra, hogy a hallgatók ismernek-e többféle mentori tevékenységet, csupán arra voltunk kíváncsiak, számukra mit jelent a *mentor* fogalom, és mit várnak el a mentortól, illetve a mentorálás folyamatától. Megállapíthatjuk, hogy a hallgatók a felsőoktatásban megjelenő mentorálástól nagyon széles körű segítséget várnak el. Az egyetemi létbe való bevezetéstől a szakdolgozati téma kiválasztásában nyújtott segítségen keresztül egészen a magánéleti problémájuk megoldásáig várnak segítséget a mentortól. Elvárásuk a nyitottság, a türelem és nem utolsósorban a folyamatosság. Általánosságban elmondhatjuk, hogy ezek a válaszok egyfajta bizonytalanságot sugallnak. A felsőoktatás nagymértékben eltér a hallgatók által eddig megismert közoktatástól mind struktúrájában, mind feladataiban. A hallgatók hozzá vannak szokva egyfajta kötöttséghez, amelyben 12 év alatt szocializálódtak. Ez a szabályozottság biztonságot is ad. Ebből kilépve, az egyetemi lét nagyon sok ingert, változást, szabadságot, ezzel együtt bizonytalanságot is okoz. Ehhez még egy olyan extrém helyzetre sincs szükség, mint a Covid19 által létrehozott pandémia. A hallgatói elvárásokban valószínűleg ezért jelent meg hangsúlyosan a folyamatosság igénye.

A harmadik kérdésünk a hallgatók pandémiás helyzettel kapcsolatos érzéseire kérdezett rá. Mind az első-, mind a másodéves hallgatókra jellemző, hogy bizonytalanságot, frusztráltságot éreznek. Ez kihat az oktatásra, az egyetemi létükre egyaránt. Volt, aki kifejezetten dühöt érez amiatt, hogy a pandémia elveszi az egyetemi éveit. Zavartak, feszültek, nehezen alkalmazkodnak az új helyzethez. Ezt az állapotot fokozza a szeretteik miatti aggodás. Van, aki azért, mert nem lehet velük, de van, aki amiatt, mert haza kellett mennie, és ezt veszélyeztető helyzetnek érzi. A válaszok rámutattak arra, hogy az online képzésben újabb módszereket kell kidolgozni, főleg a belépő hallgatók egyetemi identitásának kialakulása érdekében. Ez nagymértékben segítené a jóllétük biztosítását is („*Van hova tartoznom, foglalkoznak velem, biztonságban érzem magam. Vannak társaim, akikkel kapcsolatba tudok kerülni.*”) A tanítás során tapasztalhattuk, hogy azok a hallgatók, akik az online oktatás során velük egy platformra került társaikkal egyfajta közösséget éreztek, bekapcsolták a kameráikat, bevonódtak a feladatokba, mosolyogtak egymásra.

Összességében megállapíthatjuk, hogy vizsgálatunk rámutatott arra, hogy a hallgatóknak szükségük van az egyetemi éveik alatti mentorálásra. Ez egy sok összetevős probléma következménye, amely magában foglalja a megváltozott fejlődési ütemet is. A hallgatók leválása a családról egyre később történik meg. Ez magával hozza azt a hallgatói igényt, hogy a családi köteléktől eltávolodott, más városban tanuló hallgatóknak szükségük van támaszra, segítségre, egy olyan személyre, aki mindig ott van, figyel és vigyáz rájuk. Emellett meg kell küzdeniük nemcsak az elválás nehézségével, hanem egy új szerep felvételével, mi több: az identitás kialakításával is, ami az egyetemhez, a karhoz és a választott hivatáshoz való kötődést kívánja meg tőlük.

Megállapíthatjuk azt is, hogy a másodéveseknél egyértelműen nő a mentorálással és a mentor tanárokkal szembeni bizalom, ami ismételten a mentorálás szükségességét támasztja alá.

Az a következtetést is levonhatjuk a szakirodalommal összhangban, hogy a mentorálásnak ténylegesen egy folyamatnak kell lennie. A hallgatóknak igényük és elvárásuk is, hogy olyan támogató segítséget kapjanak, amely a bennük levő bizonytalanságot biztonsággá tudja változtatni. A jövőképükben megjelenő bizonytalanságot enyhítheti, ha olyan információkat kapnak, amelyekből az látszik, hogy meghatározott időn belül álláshoz tudnak jutni. Az elvárásként megjelenő kortárs mentorálás igényére adott válasz már folyamatban van, mivel tanszékünkön elkezdtük bevonni a mentorálásba azokat a hallgatókat, akiket kortárs mentorokká képezünk ki, ők pedig informális mentorálási lehetőséget alakítanak ki azokon a felületeken, amelyek ennek a kohorsznak a kapcsolattartási és informálódási felületei.

Irodalom

- Bencsik Andrea és Juhász Tímea (2016): A mentorálás, mint a tudásátadás formája Magyarországon. *Gradus*, 3. 1. sz. 179–184.
- Braun József (2008): A rendszerszemléletű mentorképzés alapja. *Szakoktatás*, 58. 6. sz. 19–22.
- Fáyné Dombi Alice (2011): *A mentori tevékenység időszerű kérdései*. Oktatási segédanyag a Gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzési szakhoz TÁMOP 4.1.2. Szeged http://eta.bibl.u-szeged.hu/1728/1/a_mentori_tevékenyseg_idoszeru_kerdesei.pdf (2021. 08.23.)
- Fejes József Balázs, Kasik László és Kinyó László (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, 19. 5–6. sz. 40–54.
- Gombos Norbert (2010): *A mentori munka tervezése, szervezése, értékelése*. A Szent István Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet Kiadványai, Gödöllő.
- Hobson, A. J., Ashley, P., Malderez, A. és Tomlinson, P. D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25. 1. sz. 207–216.
- Jereb Katalin (2010): *A mentor*. A Szent István Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet Kiadványai, Gödöllő.
- Johnson, W. B., és Huwe, J. M. (2002): Toward a typology of mentorship dysfunction in graduate school. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39. 1. sz. 44–55.
- Kram, Kathy E. (1985): *Mentoring at work*. Scott Foresman, Boston.
- Kubinger-Pillmann Judit (2011): Mentorforum – Mentorképzés. *Iskolakultúra*, 21. 12. sz. 111–113.
- Miskolczi Péter, Bársony Fanni és Király Gábor (2018): Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 28. 3–4. sz. 87–105.
- Nagy Márta (2010): *Mentori kommunikáció*. A Szent István Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet Kiadványai, Gödöllő.

Pusztai Ferenc (2014): *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Salinitri, G. (2005): The effects of formal mentoring on the retention rates for first year, low achieving students. *Canadian Journal of Education*, **28.** 4. sz. 853–873.

Végzős óvodapedagógus hallgatók óvodaképe

Kálmán László

kalman.laszlo.02@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A korszerű pedagógusképzés alapvető feladata a hallgatók rejtett, nem megfogalmazott nézeteinek feltárása, valamint a pedagógusjelöltek saját szemléletének kialakítása (Falus, 2004; Dudás, 2005). A pedagógus hallgatók nézeteivel kapcsolatos kutatások főként a képzésbe való belépés időszakra fókuszálnak, kevés információ van a hároméves képzés végére kialakult nézetekről, melyek nagyban befolyásolják a gyakornoki időszak minőségét (Falus, 2004).

A 2021 májusában készült kutatásunkban végzős óvodapedagógus hallgatók (N=61) óvodaképét vizsgáltuk a dokumentumelemzés módszerével. Arra kerestük a választ, hogy számukra mit jelent egy jól működő, ideális óvoda.

A fogalmazások elemzése után a válaszokat tartalmi szempontból öt nagy kategóriába soroltuk, majd huszonegy alegységre tagoltuk. A hallgatók nézetei jól lefedik az óvodai alapprogram főbb elveit, gondolkodásukon határozottan érződik a gyermek- és családközpontúság. Minimális mennyiségű tartalmat találtunk viszont az ének-zene foglalkozásokkal, a munka jellegű tevékenységekkel, valamint a gyermekek mindennapos értékelésével és fejlődésük nyomon követésével kapcsolatban.

Kulcsszavak: óvodakép, óvodapedagógus-képzés, végzős hallgatók nézetei



Bevezetés

Az oktatási rendszerek sikerességének kulcsa a megfelelő minőségű pedagógus, s ennek biztosítását feltáró kutatásokkal kell megalapozni (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács és Felvinczi, 2015). Az óvodai nevelői tevékenység mélyebb és differenciáltabb megismerése jelenti a gyermekek fejlődésének leghatékonyabb útját (Kósáné, 2001). Falus úgy véli, hogy a pedagógussá válás folyamata jóval az egyetemre lépés előtt megkezdődik és sok évvel annak elvégzése után teljesedik ki (Falus, 2004). Annak ellenére, hogy a nézetek a pedagógusmesterségnek lényeges és nehezen megváltoztatható elemei, amelyek nagyban befolyásolják a pedagógus ismeretszerző és gyakorlati tevékenységét, a pedagógus hallgatók többsége anélkül jut túl a képzésen, hogy tudatosan átgondolná saját pedagógiai nézeteit, így ritkán tudatosulnak bennük azok az elvek, amelyek meghatározzák későbbi pályájukat (Falus, 2001). Éppen ezért a korszerű pedagógusképzés egyik alapvető feladata, hogy feltárja

a hallgatók rejtett, nem megfogalmazott nézeteit, és biztosítsa annak lehetőségét, hogy a pedagógusjelöltek reflexiók segítségével, felismeréseik megfogalmazásával ki tudják alakítani saját szemléletüket/felfogásukat (Falus, 2004). Hasonlóan vélekedik Dudás is, aki szerint a képzési folyamatban filterként funkcionáló nézetek feltárása a pedagógusképzés szakszerűbbé és eredményesebbé tételének kulcsa (Dudás, 2005).

Kutatásunkban végzős óvodapedagógus hallgatók óvodaképét vizsgáltuk a dokumentumelemzés módszerével. Azon túl, hogy a hallgatóknak lehetőséget biztosítottunk nézeteik tudatosabb átgondolására, az eredmények által betekintést nyerhettünk abba is, hogy az elmúlt években tanultak, tapasztaltak hogyan jelennek meg az óvodapedagógus-jelöltek nézeteiben, tehát részben visszajelzésként szolgálhatnak képzésünk egyes szegmenseiről. Mindezekén túl, kutatásunk fenntartóknak és óvodavezetőknek is segítséget nyújthat azáltal, hogy részletesen megismerhetik a diploma megszerzése előtt álló, pedagóguspályára készülő hallgatók óvodával kapcsolatos nézeteit, elvárásait.

Elméleti áttekintés

A témával kapcsolatos hazai vizsgálatok és kutatások száma elenyésző, és azok is főként a képzés kezdő szakaszára, a belépő nézetek feltárására fókuszálnak. Ugyanakkor a pályakezdő, gyakornoki időszak mérőföldké a pedagógusok életében, hiszen az egyetemi képzésen szerzett ismeretek és a mindennapi gyakorlat itt találkozik (Falus, 2004), ezért is érdemes megismerni a közvetlenül a munkába állás előtt álló nézeteket is. Kissné és Patyi feltárási jellegű kutatásukban a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar elsőéves óvodapedagógus hallgatóinak (N=82) óvodaképét vizsgálták dokumentum- és metaforaelemzéssel. A képzés második hetében járó hallgatók óvodaképe többnyire romantikus és idealisztikus jegyeket tartalmazott, és csak részben harmonizált az Óvodai nevelés országos alapprogramjában foglaltakkal. A hallgatók metaforáiból kirajzolódó óvodakép a tudatos, szakértő nevelés helyett erősen hordozta a családdal és az otthonnal való azonosítást (Kissné és Patyi, 2018). Dudás a pedagógushallgatók belépő nézeteivel kapcsolatos hazai és nemzetközi tanulmányokat összegezte, amelyben a „saját pedagógia” megfogalmazásának fontosságát hangsúlyozta. A saját nézeteikkel tisztában levő hallgatók ugyanis nyitottabbak a képzés nyújtotta tapasztalatok befogadására. Elemzéséből megtudtuk azt is, hogy a képzésbe belépő hallgatók már kialakult nézetekkel rendelkeznek a pedagógusszakmával kapcsolatos kérdésekről (Dudás, 2005). A gyakorlati időszak meghatározó szerepét támasztják alá Hercz kutatásai, hiszen az intézmények rejtett tanterve nagyban befolyásolja az ott dolgozók nézeteit. A kialakult szokások, sémák és rutinok pedig a későbbiekben nehezen formálhatók (Hercz, 2002; 2005). Falus pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusok csak azokat az új módszereket hajlandók és képesek magukévá tenni, amelyek illeszkednek nézetrendszerükbe (Falus, 2001).

A kutatás célja, kérdései

A végzős óvodapedagógus hallgatók konkrét nézeteinek, esetenként sajátos filozófiájának elemzésével arra kerestük a választ, hogy számukra mit jelent egy jól működő óvoda. Kíváncsiak voltunk arra, milyen szempontok mentén határozzák meg egy véleményük szerint ideális óvoda alapjait. Többek között arra is kerestük a választ, hogy az óvodaképek meghatározásakor melyek voltak a leggyakrabban előforduló kifejezések, kulcsszavak, valamint voltak-e olyan területek, amelyek meghatározóak az óvodai mindennapok során, ám a pedagógusjelöltek alig vagy egyáltalán nem említik meg. Végezetül nézeteiket, gondolataikat az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjához¹ való illeszkedés szempontjából is áttekintettük.

A pedagógus hallgatók nézeteivel kapcsolatos kutatások a képzésbe való belépés időszakára fókuszálnak. Tekintettel arra, hogy óvodapedagógus hallgatók óvodaképét a többéves óvodai gyakorlat lezárása után, a záróvizsga előtt néhány héttel még nem vizsgálták, kevés információ áll rendelkezésünkre megbízható hipotézisek megfogalmazására. Kiindulást jelenthet Kotcsy Beáta tanulmánya, mely szerint a diplomát szerzett pedagógus *„elméleti tudása és gyakorlati tapasztalatai alapján differenciált képpel rendelkezik a pedagóguspálya sajátosságairól, pedagógiai céljairól, azok megvalósítási lehetőségeiről, az iskola mint szervezet működéséről (...) Törekszik munkájában a gyermekek szempontjainak figyelembevételére. Képes a tapasztalatok szakszerű elemzésére, de még nehézséget okoz azok tárgyilagos, szakszerű értékelése”* (Kotcsy, 2011). Segítségünkre lehet Paksi és munkatársainak tanulmánya (2015), amely felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagóguspályán való elindulást és a pályán maradást olyan tényezők befolyásolják, mint az intézményvezető személye és elvárásai, a munkakörülmények (csoporthétszám, a termék állapota, felszereltség, az intézmény földrajzi elhelyezkedése), a kollegiális és támogató munkahelyi légkör, valamint a pedagógusok munkáját segítő társszakmák (pl. pszichológus, szociális munkás) megléte (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács és Felvinczi, 2015). Feltételezésünk szerint ezen tényezők szerepelni fognak a hallgatók óvodaképében.

Módszerek

Kutatásunkban a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Óvodapedagógus-képző Tanszék végzős hallgatóinak óvodaképét vizsgáltuk. A nappali és a levelező tagozatos hallgatók egyaránt a minta részét képezték (N=61), akik között egyetlen férfi válaszadó volt. A pedagógusjelöltek azt a feladatot kapták, hogy írják le, milyen számukra egy jól működő óvoda. Kikötésként egyedül a terjedelem alsó határát

1 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (2021. július 23.)

szabtuk meg, minimum 4.000 karakterben. A szabad fogalmazások elkészítése 2021 májusában, anonim módon történt. A pedagóguskutatások keretein belül a nézetek feltárására több módszer is rendelkezésünkre áll (pl. kérdőívek, interjúk, fogalomtérkép, metaforaelemzés, szereprepertoár-rács, szövegértelmezés) (Falus, 2004). Az adatok kinyerésére a dokumentumelemzés módszerét választottuk, mely olyan rétegeket tesz megközelíthetővé, amelyek más módszerrel nehezebben lehetséges (Falus, Tóth, Bábosik, Réthy, Szabolcs, Nahalka, Csapó és Mayer, 2004).

Eredmények

A hallgatók kellő alapossággal és átgondoltsággal foglalták össze gondolataikat a jól működő óvodáról. Az őszinte, személyes érzelmekben és tapasztalatokban gazdag írások alapján elmondható, hogy a hallgatók nézeteit több tényező is befolyásolta. Vélekedésüket meghatározták a gyermekkori óvodás élményeik, a kurzusukon elhangzott ismeretek, az óvodai gyakorlat tapasztalatai, a szakdolgozati kutatásuk eredményei, vágyaik és terveik, de egyes esetekben a szülőként gyermekük óvodájáról szerzett tapasztalatok is hatással voltak nézeteikre. További gyakorta megfigyelhető jelenség volt, hogy az írásokban a jól működő óvoda szinonimájaként az „ideális óvoda” kifejezést használták. Voltak egészen reális, de a valóságtól elrugaszkodott gondolatok is, ám a hallgatók minden ilyen esetben jelezték, hogy tisztában vannak ezen tervek szinte lehetetlen kivitelezésével. Ahogy az első táblázatban is láthatjuk, a fogalmazások elemzése után a válaszokat tartalmilag öt nagy kategóriába és azok további alegységeibe tudtuk szétbontani (1. táblázat).

1. táblázat: A „jól működő óvodát” meghatározó tényezők
a végzős óvodapedagógus hallgatók nézetei alapján

Kategória	Alegységek
Tárgyi feltételek	Az óvoda elhelyezkedése
	Az épület jellege, állaga
	A csoportszoba tulajdonságai
	Az óvoda egyéb belső helyiségei
	Az óvoda udvarának jellemzői
	Az óvoda eszközei
Személyi feltételek	Az óvodavezetővel kapcsolatos elvárások
	A munkaközösség minősége, légkör
	Dolgozói létszám, munkakörök
	Egy csoporton belül dolgozók kapcsolata
	Óvodapedagógusi kompetenciák

Gyermekkép	Csoportlétszám
	Csoportösszetétel
	Gyermeki szükségletek
Óvodai mindennapok	Az óvodai nevelés általános feladatai
	Az óvodai élet tevékenységi formái
	Játék
	Óvodán kívüli programok
	Alternatív programok
Az óvoda kapcsolatrendszere	Családokkal való kapcsolattartás
	Az óvoda egyéb kapcsolatai

Tárgyi feltételek

A fogalmazások tartalmi elemzésekor érződött, hogy a tárgyi körülmények meghatározása rendszeresen és dominánsan megjelenik, sőt az elkészített írások többsége a külső, tárgyi körülmények meghatározásával kezdődött. Ahogyan a 2. táblázatban is látható, a tárgyi feltételeket hat alcsoportra osztottuk. Ezen kategóriában a hallgatók számára az egyik legfontosabb szempont az intézmény kevésbé forgalmas, csendes, nyugodt, zöld övezetben való elhelyezkedése volt. A megkérdezettek – a családok igényeit szem előtt tartva – válaszaikban gyakran kitértek a jó megközelíthetőségre is, legyen szó autóról, kerékpárról vagy tömegközlekedési eszközről (pl. megfelelő autó- és kerékpárút, lebetonozott járda, parkolási lehetőség). A pedagógiai tudatosság jól tetten érhető volt azon elvárásokban, amelyekben a pedagógusjelöltek arról írtak, hogy az interaktívabb, óvodán kívüli foglalkozások megvalósítása érdekében hasznos lenne az óvoda közelében egy-egy esetleges erdő, park, vízpart, kisbolt, gyógyszertár, piac, posta stb. megléte is. A „jól működő óvoda” településtípusát tekintve a hallgatók a nagyvárossal szemben egyértelműen a kisvárosi és falusi óvodákat preferálták. Indoklásukban itt is a családok és a gyermekek kerültek középpontba, akik – a hallgatók véleménye szerint – egy kisebb településen jobban ismerik egymást, ezáltal elősegítve a sikeres pedagógiai munkát.

Az épülettel kapcsolatban egységes volt azon elvárás, miszerint kinézetét illetően a hétköznapi ember számára is felismerhető legyen, hogy egy nevelési intézményről van szó. A hallgatók szerint ezt kellemes, barátságos színekkel és (a gyermekek számára is ismerős) formákkal, mintákkal, valamint rendezett, tiszta és esztétikus környezettel lehet megvalósítani. Mindezeket túl egy modern és korszerű épületet álmodtak meg a válaszolók, tágas, nyitott és világos terekkel. Nem volt konszenzus az emeletek számáról és a gyermekek lépcsőzésének szükségességéről, egyetértés volt viszont az akadálymentesítettségről, valamint a vidám, nyugalmat árasztó, családbarát belső terekről. Az elmúlt évek gyakorlati tapasztalata érződött a biztonsággal kapcsolatos

elvárásaikban, miszerint a kapu és a kerítés minőségére, valamint a ki- és beléptetés rendszerére komoly hangsúlyt fektetnének.

A csoportszoba méretével kapcsolatban egyetlen válaszban olvashattunk a törvényileg előírt m²/gyermek meghatározásról, ehelyett inkább általánosságban, a *tágas, elegendően nagy, a gyermekek létszámához igazított* kifejezések jelentek meg. Az egyik leggyakoribb elvárást a gyermekekhez méretezett, elegendő számú, biztonságos bútorok (pl. asztalok, székek, öltözőszekrények) jelentették. A terepgyakorlatok során tapasztalt csoportszobai tematikus blokkok a fogalmazásokban is visszatükrözödtek, a hallgatók a következőket említették meg a leggyakrabban: játszószőnyeg, babaszoba, mesesarok/drámasarok, galéria, pihenősarok, természetsarok, kézműves sarok/alkotó asztal. A hallgatók többször is jelezték, hogy a játékterületek akkor jók, ha megfelelően vannak elválasztva egymástól, valamint ha a berendezés nem akadályozza a gyermekek játéktevékenységét. Az évszakhoz, ünnepekhez alkalmazkodó dekoráció, valamint a gyermeki munkákat is felhasználó teremdíszítés szintén fellelhető volt néhány válaszban. Kiemelt elvárás volt a csoportonkénti külön öltöző és mosdó, amelyek a hiányukból fakadó rendszeres konfliktusok megszüntetését és a gördülékenyebb mindennapokat segítené elő.

Az óvoda további belső helyiségeit tekintve egyértelműen a tornaterem/tornaszoba iránti igény volt a legnagyobb. A hallgatók jól felismerték a gyermekek mozgásfejlődésének fontosságát, ezt rendszeresen ki is emelték. A pedagógusjelöltek úgy vélik, hogy a rugalmasabb óvodai mindennapokat segíthetné elő egy különálló ebédlő, így a gyermekeknek nem a csoportszobában kellene étkezniük. Elvárásaik között szerepelt továbbá egy fejlesztőszoba és egy sószoba is. Gyermekközpontú gondolkodásukat jól jelzi az is, hogy a felnőttek számára kialakított helyiségekről (pl. öltöző, könyvtárszoba, iroda) ritkábban esett szó.

A válaszok alapján az óvodaudvar akkor ideális, ha nagy és tágas, rendezett és tiszta, valamint sok izgalmat rejt magában. Mivel a hallgatók az udvarra a szabad játékon túl az óvodai foglalkozások, tevékenységek aktív részeként tekintenek, így számukra fontos kritérium volt, hogy az egész évben használható legyen (pl. árnyék biztosítása nyáron, eső esetén fedett terasz). Úgy vélik, a szabadtéri játék lehetőségeit gazdagíthatja az is, ha betonos, füves, homokos és gumis borítású blokkokkal is rendelkezik az udvar. A válaszokban gyakran szó esett a sokrétű és modern udvari játékokról, amelyek között minden korosztály megtalálhatja a számára megfelelőt (pl. csúszdák, hinták, homokozó, libikóka, mászóka, sportpálya, padok). A biztonság itt is kiemelt figyelmet kapott az udvari játékok rendszeres ellenőriztetésének igénye által. Gyakran megjelenő elem volt a gyermekek által gondozott óvodakert gondolata is, amit az udvar részeként képzelnek el a válaszadók.

A dolgozatokban megemlített eszközöket benti és kinti (pl. motor, roller, labda, bicikli, homokozójáték), valamint gyermek és felnőtt kategóriákra bonthatjuk, de leginkább a benti gyermekeszközökről, azon belül is a játékokról esett szó. Ezzel kapcsolatban egyik kritérium a megfelelő mennyiség és minőség, valamint a gyermeki igények minél teljesebb kielégítése volt. A hallgatók jövőbeni munkájuk során, a megfelelő eszközökkel, ingergazdag környezetet teremtenének meg, mely a tapasztalati megismerést segítené elő,

s ehhez esztétikus, színes, figyelemfelkeltő tárgyakat használnának. Emellett törekednének arra, hogy a csoportjukban megtalálható eszközök megfelelőek legyenek a gyermekek egyéni fejlettségi szintjének, érdeklődési körének. A játékokat rendszeresen frissítenék, ennek során figyelembe vennék a tanult játéktípusokat (gyakorló, szerep, szabályjáték) is. Többször megjelent a válaszokban a tematikus játékrendszerzés és az átláthatóság, ami a gyermekek számára is segítséget nyújt. Gyakori szempont volt a biztonságos eszközök könnyű hozzáférhetősége, ezzel is elősegítve a gyermekek önállóságát. Ezeken túl kizárólag fejlesztő céllal integrálnák munkájukba a modern, 21. századi digitális eszközöket, amelyekkel a foglalkozások színesebbé tétele lenne a cél.

2. táblázat: Végzős óvodapedagógus hallgatók leggyakoribb elvárásai az óvoda tárgyi feltételeivel kapcsolatban

Alegység	Leggyakrabban használt kifejezések
Az óvoda elhelyezkedése	természetközelség, megközelíthetőség, nyugodt, csendes környezet
Az épület jellege, állaga	korszerű, biztonságos, barátságos
A csoportszoba tulajdonságai	gyermekközpontúság, tematikus blokkok szerinti elrendezés, saját öltöző és mosdó igénye
Az óvoda egyéb belső helyiségei	tornaszoba/ tornaterem, fejlesztőszoba, sószoza
Az óvoda udvarának jellemzői	egész évben használhatóság, sokrétű játékok, különböző talajtípusok megléte
Az óvoda eszközei	A gyermeki igények és az egyéni fejlettségi szint kielégítése, IKT-felszereltség, az eszközök gyermekek által elérhető helyen való tárolása

Személyi feltételek

Ahogy a harmadik táblázatban is látható, a következő nagy kategóriánk középpontjában a személyi feltételekkel kapcsolatos nézetek állnak, melyeket tartalmilag öt alcsoportra osztottunk. Az óvodavezető személyével és munkájával kapcsolatban meglepően sok szempontot tartalmaztak a fogalmazások. A hallgatók véleménye szerint egy jól működő óvoda vezetője tapasztalt, jártas a gyermekek gondozásában és nevelésében, jó szervező- és kommunikációs készséggel rendelkezik, határozott, de partnerként tekint a dolgozókra és a szülőkre egyaránt, akik bármikor bizalommal fordulhatnak hozzá. Szerintük továbbá a jó óvodavezető ismérve az is, ha naprakész, kézben tartja az irányítást és a közösséget, valamint széleskörű kapcsolatokat alakít ki és ápol. Mindezen túl ritkábban ugyan, de a következő jelzők is megjelentek néhány válaszban: elkötelezett, empátikus, demokratikus, céltudatos, talpraesett, nyitott, odaadó, lelkiismeretes, segítőkész.

Külön alcsoportba kerültek a munkaközösséggel, munkahelyi légkörrel kapcsolatos nézetek. A pedagógusjelöltek válaszaikban rendszeresen kiemelték a megértésen alapuló, összehangolt, nyugodt nevelőmunka fontosságát, ugyanis eddigi tapasztalataik alapján jól felismerték azt a tényt, hogy a kollektíva hangulata kihat a gyermekközösségre is. Többen is megjegyezték, hogy a felnőttek élő példaként állnak a gyermekek előtt, így viselkedésük kiemelt szerepet tölt be. A dolgozatokban érződött, hogy a hallgatók szeretnének egy nyitott, egymást elfogadó, együttműködő munkaközösség része lenni. Egy olyan közösségé, ahol – véleményük szerint – közősek a célok, a kollégák kompromisszumképesek és rugalmasak, rendszeresen kommunikálnak egymással, ezáltal a felmerülő nézeteltéréseket is tisztelettel meg tudják vitatni. A hallgatók fontosnak tartják azt is, hogy az óvoda összes dolgozója egyenrangú félként tekintsen a másikra, kölcsönös tisztelettel és odafigyeléssel forduljanak egymáshoz, becsüljék meg és segítsék társaikat. A közösségépítés részeként rendszeresen megjelent a válaszokban a csapatépítő események (kirándulás, kötetlen beszélgetés, pszichológus bevonása) iránti igény is.

A végzős óvodapedagógus-jelölteknek határozott elképzelésük volt egy jól működő óvoda dolgozói létszámáról és az ottani munkakörökről is. A csoportonkénti két óvodapedagógus plusz egy dajka összetétel mellett a pedagógiai asszisztensek munkájára is nagy igényt tartának a hallgatók. Volt, aki tisztában volt a pedagógiai asszisztensek törvényileg előírt létszámával, de akadt olyan, valóságtól elrugaszkodott válasz is, amelyben csoportonként a két pedagógus mellé még két asszisztentst is elvárnának a mindennapok során. (A szakkifejezéseket tekintve a pedagógiai asszisztens helyett többször is *pedagógiai segéd*-et írtak.) Többen is megemlítették a dajkák túlterheltségét, amely által kevés idejük marad a csoport tényleges segítésére, ezért úgy gondolják, ennek orvoslására megoldás lenne egy külön takarító és egy konyhas alkalmazása. Mindezekén túl a válaszokban felváltva olvashattuk a teljes állású gyógypedagógus, logopédus, fejlesztőpedagógus iránti igényt is. Minimális alkalommal jelent meg a gyógytornász, a pszichológus, a gondnok, az óvodatitkár, a szociális munkás, a szakács, valamint a különböző szakköröket vezető pedagógus szükségessége.

Az egész óvodai nevelőtestületen túl külön kis, apró közösségeket alkotnak az egy csoporton belül dolgozó pedagógusok és a pedagógiai munkát közvetlenül segítő munkatársak. Ezzel kapcsolatban is számos gondolatot olvashattunk, melyek egy különálló alcsoportba kerültek. A hallgatók úgy vélik, a pedagógus-pedagógus kapcsolat akkor igazán hatékony, ha a közös munka megkezdése előtt egyeztetik elképzeléseiket, nevelési stílusukat, kitűzött céljaikat, megvalósítandó ötleteiket, valamint minden olyan momentumot, amely a gyermekek eredményes fejlődése, nevelése érdekében fontos. A válaszadók fontosnak tartják, hogy a társ-óvodapedagógusok a kettős nevelés elkerülése érdekében egy szemléletet valljanak, kapcsolatukra a nyitottság, az elfogadás és a segítőkészség legyen jellemző. A pedagógus–dajka/pedagógus–pedagógiai asszisztens kapcsolatánál a hallgatók kiemelték a kölcsönös tiszteletet, valamint azt, hogy az óvodapedagógusok semmiképpen se nézzék le a dajkákat/pedagógiai asszisztenseket, hanem együttműködve, egymást kiegészítve dolgozzanak. Szintén fontosnak tartották az

egy csoportban dolgozó kollégák közötti szeretetteljes kommunikációt, a problémák őszinte megbeszélését és annak szem előtt tartását, hogy munkájuk közép-pontjában a gyermekek állnak.

A hallgatók egyetértettek abban, hogy az óvodapedagógus személyisége meghatározó a gyermekek számára. Válaszaikban rendszeresen kifejtették nézeteiket azzal kapcsolatban, hogy melyek azok a készségek, képességek, amelyek megléte elvárható egy jó pedagógustól. Legtöbbször a megfelelő szakmai felkészültséget említették meg, mely alatt a fejlődéslélektani és pedagógiai kutatások eredményeinek alapos ismeretét, a meglévő tudás gyakorlatban való alkalmazását, valamint az ismeretek szakmai továbbképzéseken történő rendszeres frissítését értették. A szakmai mellett a módszertani felkészültség is nagy gyakorisággal volt felfedezhető a fogalmazásokban, mellyel kapcsolatban leginkább a korszerű, adaptív módszerek alkalmazását, a sokszínű módszertani kultúrát és az innovációt emelték ki. Gyakoriságát tekintve a képzeletbeli dobogó harmadik fokára a demokratikus nevelési stílus alkalmazása és a kommunikációs készség került, ez utóbbi kapcsán a hallgatók a gazdag szókincs, valamint a gyermekekkel, szülőkkel és a kollégákkal való beszédstílus jelentőségét hangsúlyozták. Mindezekon túl ritkábban ugyan, de a következő jelzők is megjelentek: hivatástudat, nagy fokú gyermekszeretet, kreativitás, következetesség, türelem és empátia.

A hallgatók szerint egy jó pedagógus törekszik az új ismeretek rendszeres, napi szintű átadására, az ingergazdag környezet megteremtésére, a fejlesztendő területek közötti egyensúly megtartására, a sokoldalú tapasztalatszerzés biztosítása érdekében a változatos tevékenységek megteremtésére, a differenciált bánásmód alkalmazására, a prevenció elősegítésére, az egyéni fejlettség és aktuális érzelmi állapot figyelembevételére, ezáltal a gyermekek kíváncsiságára, érdeklődésére való építésre (3. táblázat).

3. táblázat: Végzős óvodapedagógus hallgatók leggyakoribb elvárásai az óvoda személyi feltételeivel kapcsolatban

Alegység	Leggyakrabban használt kifejezések
Az óvodavezetővel kapcsolatos elvárások	közösségépítő, kapcsolattartó, együttműködő
A munkaközösség minősége, légkör	közös célok, kommunikációs és konfliktusmegoldó készség, csapatépítő események
Dolgozói létszám, munkakörök	a dajkák túlterheltsége, a pedagógiai asszisztens és a gyógypedagógus iránti fokozott igény
Egy csoporton belül dolgozók kapcsolata	azonos nevelési stílus, szeretetteljes kommunikáció, kölcsönös tisztelet, partneti kapcsolat
Óvodapedagógusi kompetenciák, feladatok	szakmai felkészültség, gazdag módszertani kultúra, demokratikus nevelési stílus, megfelelő kommunikációs készség

Gyermekkép

A hallgatók gyermekekről alkotott nézetei nagy egyezést mutattak az Óvodai nevelés országos alapprogram alapelveivel, miszerint az óvodai nevelésben a gyermeki személyiséget elfogadásnak, tiszteletnek, szeretetnek, megbecsülésnek és bizalomnak kell körülvennie. Gyermekképükben tisztán látták azt is, hogy az óvodai nevelés alapelveinek megvalósítása érdekében kiemelt fontosságú feladat a gyermekek testi-lelki szükségleteinek kielégítése és az érzelmi biztonságot nyújtó derűs, szeretetteljes óvodai légkör megteremtése. A pedagógusjelöltek rendszeresen hangsúlyozták, hogy a jól működő óvodában minden gyermek egyedi, és szeretnének egy olyan intézményben dolgozni, ahol a biztonságos, derűs légkört minden dolgozó magára nézve kötelezőnek tekinti, ezáltal elősegítve a gyermek örömteli óvodás éveit. Olyan pedagógusok szeretnének lenni, akikben a gyermekek megbíznak, akikre számíthatnak, és akikhez bármilyen kérdésben szeretettel és bizalommal fordulhatnak.

A hallgatók válaszaiban jól érződött, hogy az óvodai terepgyakorlatok során komoly tapasztalatokat gyűjtöttek a csoportok létszámát illetően. Ahogy a 4. táblázatban is látható, egyöntetűen megemlítették, hogy a túl nagy létszám megnehezíti az óvodai élet szervezését, a foglalkozások, tevékenységek lebonyolítását. Úgy vélik, hogy a kisebb létszám a szabad játék és a foglalkozás során is nagyban elősegíti a nyugodt légkör megalkotását. A csoportok létszámát illetően számos válasz érkezett. Volt, aki a csoportszoba méretéhez és az ott dolgozók létszámához igazítaná a gyermekek számát, ám a konkrét adatok megadása alapján a 10 és 22 fő közötti létszámot tekintenék optimálisnak egy jól működő óvodában. Gyakran megjegyezték, hogy kevés helyen valósul meg az ideális létszám, így ezzel kapcsolatban nincsenek elvárásaik.

A válaszokban rendszeresen említést tettek a csoportösszetételről, ezzel kapcsolatos nézeteiket szintén nagyban befolyásolta az óvodában szerzett tapasztalatuk. Tisztában vannak azzal, hogy mindkét összetételnek egyaránt vannak előnyei és hátrányai. A vegyes csoport előnyei közé sorolták a nagyobb gyermekek mintaadását, a kisebb társaiknak való segítségnyújtását, mely által az újonnan érkezők gyorsan elsajátítják a csoport szokásrendszerét, és így a fejlődésük is pozitívan alakul. Nehézségként a részletesebb pedagógiai tervezést említették. A tiszta csoport legnagyobb előnyeként a társak állandóságát emelték ki, amely egy erős és összetartó közösséghez vezethet, valamint úgy vélik, hogy az óvodai barátok azonos osztályba kerülése elősegítheti a sikeres iskolakezdést is. A válaszadók közel fele egyértelmű állást foglalt az általa preferált csoportösszetételről: ennek alapján 44,4%-uk a vegyes csoport, míg 40,8%-uk a tiszta csoport mellett tette le a voksát, míg 14,8%-uk egyelőre úgy érzi, hogy kevés tapasztalata van ahhoz, hogy biztosan tudjon dönteni.

4. táblázat: A végzős óvodapedagógus hallgatók gyermekképével kapcsolatos leggyakoribb tényezők

Alcsoport	Leggyakrabban használt kifejezések
Gyermeki szükségletek	biztonságos és szeretetteljes óvodai légkör, testi-lelki szükségletek kielégítése, bizalmas gyermek-felnőtt kapcsolat
Csoportlétszám	a túlszűfolttság nehézségei, a kisebb létszám előnyei, ideális csoportlétszám, 15-20 fős csoportok
Csoportösszetétel	nagyobb gyermekek mintaadása, részletesebb pedagógiai tervezés, óvodás osztálytársak és a sikeres iskolakezdés kapcsolata

Óvodai mindennapok

Az óvodai nevelés általános feladatait tekintve a gyermekek sokoldalú, harmonikus fejlesztése rendszeresen megjelent a hallgatók óvodaképében. Még ha nem is az alapprogram által megjelölt hármas bontásban, de számos utalást találtunk a fejlesztések fő irányaira, az egészséges életmód és testi fejlődés alakítása, a szocio-emocionális nevelés és értelmi fejlesztés megvalósítására. A válaszok alapján jól érzékelhető volt, hogy a hallgatók a legnagyobb hangsúlyt egyértelműen a szokás- és szabályrendszer kialakítására helyezték, melyben – véleményük szerint – a napi- és heti rend fontos szerepet játszana. Többször is megfogalmazták, hogy az óvoda a gyermekek közösségi létének elindítója, ezért kiemelten fontosnak tartják, hogy pozitív példákkal találkozzanak. Többen is megemlítették, hogy a jól működő óvoda ellenáll az iskolásítási törekvéseknek, de segít a szülőknek és az iskoláknak az iskolaérettség fokának megállapításában.

Az alapprogram a mindennapi élet tevékenységformáit a következőkben határozza meg: *Verselés, mesélés; Ének, zene, énekes játék, gyermektánc; Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka; Mozgás; A külső világ tevékeny megismerése; Munka jellegű tevékenységek; Játék.* A fogalmazásokat aszerint is áttekintettük, hogy ezen tevékenységtípusok hogyan és milyen arányban jelentek meg a válaszokban. (A játékkal kapcsolatos nézetek olyanmire domináltak, hogy külön alcsoportban foglalkozunk vele.) Leggyakrabban a külső világ tevékeny megismerése témájú foglalkozások elemei voltak felfedezhetők, melyekhez a gyakorlatban a matematikai ismeretek is hozzátársulnak, bár ezt mindössze egyszer említették meg. Ehelyett főként a külső világ tevékeny megismerése tárgyú foglalkozások témáiról olvashattunk többet, melyek leggyakrabban a jeles napokra és a néphagyomány ápolásra, az állatok megismerésére, a közlekedés alapvető szabályaira, a szelektív hulladékgyűjtésre, valamint az egészséges életmód egyes elemeire (pl. fogmosás, kézmosás, rendszeres gyümölcsfogyasztás) fókuszáltak. A második leggyakrabban megjelent tevékenységtípus a mozgás volt, ugyanis a hallgatók tisztában voltak

azzal, hogy a mozgás lételeme a gyermeknek, alapvető szükséglete az egészséges életnek. Éppen ezért az óvoda egyik fő feladatának tekintik a gyermeki mozgásigény kielégítését, melyet minél komplexebben, az udvart és a friss levegőt kihasználva, a különböző sportágak megismertetésével valósítanak meg. Az előzőeknél ritkábban olvashattunk a rendszeres mesélés fontosságáról, mely a hallgatók szerint leginkább a fantáziát és a figyelmet fejlesztheti. A meséhez hasonló gyakorisággal jelentek meg a kézműves foglalkozással kapcsolatos gondolatok, melyek fókuszában a finommotorika fejlesztése, valamint a szabad játék alatti kézműves sarok rendszeres üzemeltetésének igénye szerepelt. Minimálisan, mindössze egy-két alkalommal jelentek meg az ének-zenei elemek, valamint a munka jellegű tevékenységek, így valószínűsíthető, hogy a hallgatók ezeket a területeket kevésbé tartják fontosnak az óvodai mindennapok során.

A pedagógusjelöltek válaszaiban jól érződött, tisztában vannak azzal a ténnyel, hogy a kisgyermeknek elemi szüksége, ezáltal az óvodai lét alapja a játék. Véleményük szerint az élményszerzés, a tapasztalatszerzés, az ismeretek elsajátítása, tehát a fejlődés megvalósulási módja az önfeledt játék. A játékos tevékenységeken belül is kihangsúlyozták a szabad játék dominanciáját, melyhez a megfelelő feltételek (pl. tér, idő, eszköz) biztosítását szükségsszerűnek tartják. A képzés során tanultak tükröződtek vissza azon gondolataikban is, amikor a különböző fejlettségi szintekhez köthető (gyakorló, építő, szabály, szerep) játéktípusokról írtak. Továbbá fontosnak tartják az óvodapedagógus játékfolyamatban betöltött szerepét, mellyel kapcsolatban főként a betanítást, a magyarázatot, valamint a háttérből történő irányítást és a szükség esetén történő közbelépést említették.

A hallgatók gyakran tették említést az óvodán kívüli programokról, így az ezzel kapcsolatos gondolataik külön alcsoportot alkotnak. Úgy vélik, érdemes a gyermekek mindennapjait minél izgalmasabb és tartalmasabb programokkal színesíteni, ugyanis a széleskörű tapasztalatszerzés elősegítheti az ismeretek elsajátítását. Továbbá azt is kiemelték, hogy az együtt szerzett, pozitív élmények egész életükre beléjük ivódhatnak, ezáltal nyitottabbá válhatnak a körülöttük levő környezet iránt. A hallgatók által megemlített óvodán kívüli programok a kisebb (tanulmányi) sétákon és kirándulásokon túl a következők voltak: bábszínház, fűvészkert, állatkert, könyvtár, múzeum, tűzoltóság, tanyavilág, nemzeti parkok, tömegközlekedési eszközök.

A hallgatók lelkesen számoltak be jövőbeni terveikről, melyek többsége tartalmazott valamilyen alternatív programot. Leggyakrabban az integrált-inkluzív nevelés iránti igény jelent meg. A hallgatók egységesen úgy vélték, hogy a szellemi vagy testi korláttal élő gyermekkel való óvodai együttlét az elfogadás mellett további fontos készségeket fejleszt. Többször is megjelent a játékos idegennyelv-oktatás iránti igény, mely mellett a korai nyelvtanulás hatékonyságával érveltek. A reformpedagógiák közül egyértelműen a Montessori-pedagógia jelent meg legtöbbször, a Freinet- és a Waldorf-pedagógiával szemben. Az eddigieknél kevesebbszer ugyan, de a hallgatók jövőbeni alternatív programjainak középpontjában említésre került még a Zöld Óvoda iránti igény, a művészet és a mozgás dominanciája, a tehetséggondozás, a kisebbségi nevelés, valamint a néphagyomány-örzés. Bár nem alternatív program, de számos alkalommal megjelent a

digitális eszközök helyes és tanító célzatú használatának óvodai mindennapokba való integrálása iránti igény. Többen is igényüket fejezték ki az itt megjelnt programokkal kapcsolatos továbbképzéseken való részvétel iránt (5. táblázat).

5. táblázat: Végzős óvodapedagógus hallgatók nézetei az óvodai nevelés mindennapjairól

Alegység	Leggyakrabban használt kifejezések
Az óvodai nevelés általános feladatai	sokoldalú, harmonikus fejlesztés, szokás- és szabályrendszer kialakítása, iskolásítási törekvések ellenzése
Az óvodai élet tevékenységi formái	a külső világ tevékeny megismerése tárgyú foglalkozásokkal kapcsolatos témák, a mozgás mint a gyermekek alapvető szükséglete
Játék	a játék mint az óvodai lét alapja, a szabad játék dominanciája, a pedagógus szerepe a játéktevékenységben
Óvodán kívüli programok	a sokszínű tapasztalatszerzés elősegítése, a közösen szerzett pozitív élmények jótékony hatása, a környezetbarát szemlélet megalapozása
Alternatív programok	integrált-inkluzív nevelés, játékos idegennyelv-oktatás, Montessori-pedagógia

Az óvoda kapcsolatrendszere

A válaszok alapján határozottan kijelenthető az a tény, hogy a hallgatóknak nagyon fontos az óvoda és a család harmonikus kapcsolata, ugyanis egyértelműen erre vonatkozóan találtuk a legtöbb tartalmat a fogalmazásokban. A pedagógusjelöltek gyakran említették az alapprogram azon paragrafusát, amely kimondja, hogy a gyermekek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, az óvoda kiegészítő, esetenként hátránycsökkentő szerepet tölt be. Éppen ezért fontosnak tartják, hogy az óvoda megfelelően egészítse ki, folytassa a családi színtérben több éve megkezdett nevelési folyamatot, hiszen a nevelés akkor tud eredményes és hatékony lenni, ha otthon és az óvodában is hasonló szokás- és szabályrendszer alakul ki. A családi nevelés megfelelő kiegészítése érdekében több ajánlást is megfogalmaztak a hallgatók. Fontosnak tartják, hogy a pedagógus már a gyermek óvodába indulása előtt megismerkedjen a családokkal, felmérje azok helyzetét, a gyermek egyéni sajátosságait, igényeit. Úgy vélik, hogy a jól működő óvodának figyelembe kell vennie a szülők véleményét, igényeit, valamint tiszteletben kell tartania a családok hagyományait, nézeteit. Az óvoda és a család együttműködésével kapcsolatban gyakori kifejezés volt a partneri kapcsolat és kölcsönös tisztelet is, melyeknek alapjául a napi szintű kommunikációt emelték ki a válaszadók. Egy jól működő óvodában

a hallgatók elvárják a pedagógus részéről, hogy rendszeresen tájékoztassa a szülőt a gyermekéről, cserébe az optimális szülői magatartást a pedagógusba vetett bizalomban jelölték meg. Ezenkívül mindkét féllel szemben elvárás, hogy bátran kérjék egymás segítségét, egészséges vitakultúrával rendelkezzenek és kompromisszumképesek legyenek. A kapcsolattartás formáját tekintve a hallgatók a szülői értekezlet, a fogadóóra, a szülői fórumok és a családlátogatás mellett a különböző óvodai családi rendezvények és ezek jótékony hatásait említették leggyakrabban.

Fogalmazásaikban az óvodán kívüli kapcsolatok fontosságára is felhívták a figyelmet a hallgatók. Úgy vélik, hogy az intézményi célok, feladatok, valamint a gyermekek személyiségének minél teljesebb fejlesztése érdekében külső intézményekkel is előnyös a jó kapcsolat ápolása. A hallgatók a bölcsődével és az iskolával való kapcsolatot hangsúlyozták leggyakrabban, kiemelve az átmenetek gördülékenységének elősegítését. A gyakorisági sorrendet tekintve ezt követte az olyan közművelődési intézményekkel való kapcsolat, mint a bábszínház, a művelődési ház és a könyvtár. A hallgatók az eddigieknél kevesebbszer ugyan, de több alkalommal is megemlítették a pedagógiai szakszolgálat egyes intézményeit (szakértői bizottság, nevelési tanácsadó, logopédus, pszichológus), valamint a gyermekvédelmi intézményeket (pl. Gyermekjóléti szolgálat). Itt érdemes megjegyezni, hogy a hallgatók kevésbé látják át ezen intézmények rendszerét, egymással való kapcsolatát. Többször is fellelhetőek voltak a gyermekorvossal, a védőnővel, a fenntartókkal és más óvodákkal való kapcsolat iránti igények. Az óvoda külső kapcsolatainak tekintetében elvétve olvashattunk még állatkertekről, sportegyesületekről, gyermekzenészekről, környezetvédelmi szervezetekről, valamint egy alkalommal az Oktatási Hivatal is szóba került (6. táblázat).

6. táblázat: Végzős óvodapedagógus hallgatók legfőbb nézetei az óvoda kapcsolatrendszeréről

Alegység	Leggyakrabban használt kifejezések
A családokkal való kapcsolattartás	az óvoda mint a családi nevelés kiegészítője, a családi rendezvények pozitív hatásai, partneri kapcsolat, kölcsönös tisztelet és bizalom
Az óvoda egyéb kapcsolatai	a gyermekek széleskörű fejlesztése, az intézményi átmenetek (bölcsőde-óvoda-iskola) sikeressége, a közművelődési intézményekkel való kapcsolat fontossága

Összegzés

Kutatásunkban közvetlenül a diplomaszerezés előtt álló óvodapedagógusok óvodaképet vizsgáltuk a dokumentumelemzés módszerével. A hallgatók kellő alapossággal és átgondoltsággal foglalták össze gondolataikat a jól működő óvodáról. Határozott elképzeléseik vannak arról, hogy a jövőben milyen óvodában és hogyan szeretnének

dolgozni. Összinté, személyes tapasztalatokban gazdag nézeteiket számos tényező befolyásolta. Bár előfordult néhány, a valóságtól egészen elrugaszkodott gondolat, Kotcsy állítása beigazolódott, ugyanis a pedagógusjelöltek differenciált képpel rendelkeznek a pedagóguspálya sajátosságairól, pedagógiai céljairól, azok megvalósítási lehetőségeiről, valamint az óvoda mint szervezet működéséről (Kotcsy, 2011). A fogalmazások elemzése után a válaszokat tartalmilag öt nagy kategóriába és azokat további huszonegy alegységbe bontottuk szét, melyek tartalmazták a Paksi és munkatársai (2015) által megjelölt tényezőket. Legdominánsabban a családokkal való kapcsolattartással, a tárgyi feltételekkel, valamint az óvodai nevelés feladataival kapcsolatos állítások jelentek meg. Mindenképpen elgondolkodtató az a tény, hogy az ének-zene foglalkozásokkal, a munka jellegű tevékenységekkel, valamint a gyermekek mindennapos értékelésével, fejlődésük nyomon követésével kapcsolatban minimális mennyiségű tartalmat találtunk. A hallgatók nézetei jól lefedik az óvodai alapprogram főbb elveit. Gondolkodásukon határozottan érződött a gyermek- és családközpontúság, a jól működő óvodával kapcsolatos elvárásaik és igényeik középpontjában egyértelműen a gyermekek és a családok segítése áll. A helyes szakkifejezések használatával kapcsolatban némi hiányérzetünk volt, továbbá jól kirajzolódott az a jelenség is, hogy a hallgatók minimális tudással rendelkeznek a pedagógiai szakszolgálatról és a különböző gyermekvédelmi intézmények rendszeréről, azok feladatairól és szerveiről. Bár az eredmények megbízhatósága végett a kutatást érdemes lenne nagyobb mintán, több óvodapedagógus-képző tanszéket bevonva újra elvégezni, úgy gondoljuk, hogy már a most bemutatott eredmények is hasznosak lehetnek mind a képzésünk, mind a friss diplomás hallgatókat alkalmazó óvodák számára.

Irodalom

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról 2021. július 23.
- Dudás Margit (2005). A belépő nézetek feltárása – bevezetés a „saját pedagógiába” In: Bárdossy Ildikó, Forray R Katalin és Kéri Katalin (szerk.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 150–170.
- Falus Iván (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11. 2. sz. 21–28.
- Falus Iván (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13. 3. sz. 359–374.
- Falus Iván, Tóth Istvánné Környei Márta, Bábosik István, Réthy Endréné, Szabolcs Éva, Nahalka István, Csapó Benő és Mayer Miklósné Nádasi Mária (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Hercz Mária (2002). A szakképzésben dolgozó tanárok gondolkodása tanítványaik kognitív fejlődéséről. *Társadalom és Gazdaság*, 24. 2. sz. 251–269.
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). *Magyar Pedagógia*, 105. 2. sz. 153–184.

- Kissné Zsámboki Réka és Patyi Gábor (2018): Angyalkertek egykor és ma – Az óvodapedagógus hallgatók metaforáiban megjelenő óvodakép pedagógiatörténeti vonatkozásai és jelenkori sajátosságai. *Képzés és Gyakorlat* **16.** 4. sz. 17–28.
- Kósáné Ormai Vera (2001). *A mi óvodánk*. Okker Kiadó, Budapest.
- Kotschy Beáta (2011, szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés szttenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovács Viktória és Felvinczi Katalin (2015): *Pedagógus-Pálya-Motiváció*. Oktatási Hivatal, Budapest.

A képeskönyvek óvodai felhasználása

Varga Emőke

magonyne.varga.emoke@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A képeskönyvolvasás mint a mesélés speciális kommunikációs formája a történetmondás körüli és feletti metabeszéd létrejöttét teszi lehetővé. Ez a jellemző megkülönbözteti minden más mese-közvetítési módtól, metodikai szempontból pedig, óvodai-intézményi keretek közt is, lehetőségek sokaságát kínálja: az anyanyelvi és a vizuális ismeretek és készségek fejlesztésén kívül többek közt a szociális és az érzelmi nevelés hasznos eszköze is lehet. A hazai intézményi gyakorlatban a képeskönyvhasználat metodikai stratégiái kevésbé kidolgozottak, noha a kutatás bizonyította, hogy a jól megválasztott és adekvát stratégiával közvetített, állóképes és hangzó szöveges narratívákból felépülő képeskönyvek szerepe az olvasóvá nevelésben jelentős.

A tanulmány a nemzetközi képeskönyvkutatás alapkérdéseinek és a képeskönyv fogalmának meghatározása után az óvodai tevékenységekben megvalósuló képeskönyvolvasás (dialogikus olvasás), továbbá a képeskönyv-befogadás és -közvetítés feladatának összetettsége, valamint a szóban forgó könyvtípus mint multimediális eszköz fejlesztő hatásával foglalkozik.

Kulcsszavak: képeskönyv, szó-kép viszonyok, mese



A tanulmány apropója

Az intézményi meseközvetítési módok óvodapedagógus szakos hallgatók által összeállított „ranglistáján” a képeskönyves mesélés a harmadik helyen áll. Mögötte marad a fejből mondott és az olvasott mesének, de megelőzi a diafilmmel, a hangoskönyvvel, a CD-vel és a tévéen keresztül, valamint az okoseszközzel és digitálisan közvetített történeteket. Bár e megállapítás csak kis létszámú adatfelvételen alapul, ám, mivel a rangsor évről évre ismétlődik, annyit mindenképpen jelez, hogy miközben a leendő hivatásos közvetítők az állóképek kommunikációs-művészi értékével tisztában vannak, nem feltétlenül ismerik fel a szóban forgó kommunikációs forma (hangzó és nyomtatott szövegen is alapuló) komplexitását, illetve a benne rejlő metodikai potenciákat.¹

A tanulmány a képeskönyv intézményi felhasználásának előnyeit és módszertani lehetőségeit mutatja be, de nem fedi el a mediálás problematikus pontjait sem. Az első

¹ Az adatokat a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara Alkalmazott Pedagógiai Intézete *Képeskönyvkutatás és Gyermekirodalom és társzművészetek* kurzusán vettük fel, 2015–2020-ban, átlagosan 15-60 fővel.

egységben a nemzetközi képeskönyvkutatás fontosabb irányvonalait és jelentősebb kérdéseit térképezi fel, továbbá felvázolja a téma tágabb kontextusát. Ez utóbbira, úgy véljük, azért van szükség, mert a hazai intézményi gyakorlatban a képeskönyv didaktikai szempontból kevésbé kihasznált eszköz, az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* pedig nem tesz említést róla.²

A nemzetközi képeskönyvkutatás alapkérdései

Az utóbbi két évtizedben a képeskönyvek nevelési-oktatási folyamatban betöltött szerepének jelentőségét a nemzetközi kritika egyre inkább elismerni látszik. A változás összefüggésben áll azzal, hogy a képeskönyvkutatás a kezdetektől fogva nyitott volt az interdiszciplinaritásra, így szerepet játszott például olyan nyelvészeti kutatásokban, amelyek a kisgyermekek szimbolikus nyelvek iránti fogékonyságát vagy a vizuális jelek dekódolási folyamatának eredményeit vizsgálták (*Kümmerling-Meibauer*, 2015), olyan természettudományi projekteken, melyek többek közt a gyermekek matematikai folyamatok és diszpozíciók megértésén alapuló ismereteit is felmérték (*Heuvel-Panhuizen, Elia és Robitzsch*, 2016). Az elméleti kereteket meghatározó alapkérdések – Nodelman, 1988; Kress és Leeuwen, 1996; Thiele, 2000; Nikolajeva és Scott, 2001; Lewis, 2001; Linden, 2007 (vö. *Kümmerling-Meibauer*, 2015; *Fahmi*, 2015) – mellett jelentősek továbbá a felnőtt és a gyerek képeskönyvhöz kötődő kommunikációját elemző tanulmányok. Strouse, Nyhout és Ganea a fókuszált területeket az alábbiak szerint határolja körül: Hogyan fejleszti a szókincset a képeskönyv? Az illusztráció minőségének szerepe a beszédre készítésben és a gyermeki figyelem koncentrálásában, a figyelem irányának meghatározásában. Hogyan hatnak a képek különböző jellemzői a mesélő és a hallgató közti interakciókra? (Megfigyelték például azt, hogy milyen feltételekkel áll kapcsolatban a felnőtt részvételének megnövekedése; milyen képi jellemzők idézik elő a specifikus nyelvhasználatot stb.) (*Strouse, Nyhout és Ganea*, 2018).

Több évtizede jelentős, és szintén tudományközi perspektívákat működésbe hozó kutatási téma: a képeskönyv mint művészeti tárgy, különös tekintettel a könyvtervezésre és a művészeti technikákra; továbbá a képeskönyvek történeti szempontú és tematikus klasszifikálása; valamint egyes típusok pragmatikus szempontokat is érvényesítő leírása, osztályozása.

A kutatások közös platformját elsősorban azonban a verbális és a vizuális összetevők befogadási folyamatban betöltött szerepével kapcsolatos kérdéseknek az artikulálása képezi. E fúzióra vonatkozó megállapításunk akkor is igaz, ha egyébiránt a

2 A tanulmány szempontjából kiemelten fontos kérdés az, hogy a mese közvetítése kép és szöveg egymást átfedésében hogyan valósulhat meg. Az ÓNOAP szövege erre vonatkozóan egy közvetett utalást tartalmaz. „A mese – képi és konkrét formában – feltárja a gyermek előtt a külvilág és az emberi belső világ legfőbb érzelmi viszonyait, a lehetséges viselkedésformákat.” (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról, V.2.)

verbo-vizuális kutatások keretein belül továbbra is a sokszínűség a meghatározó: tudniillik a teoretikus tájékozódás tekintetében a tanulmányokat az esztétikai orientáción túl jellemzi a szemiotikai, a hermeneutikai és a kognitív kutatások elméleti nézőpontjaira való nyitottság is. Xiaofei Shi szerint „*az utóbbi évtizedekben jellemzővé vált a könyvek esztétikai szempontú megközelítése – a kritikusok a képeskönyvet olyan szavakból és képekből álló esztétikai objektumnak tekintik*” (Shi, 2017. 115. o.), amelynek teljesítménye a képi és a szöveges narratívák közötti kölcsönhatások minőségétől függ. E narráció speciális voltának érzékeltetésére gyakran metaforákat alkalmaznak, Cech és Pullman például zeneelméleti szakkifejezéseket – a képeskönyv vizuális-verbális kapcsolatait a „duetthez” és az „ellenponthoz” hasonlítják. Az esztétikai kutatások szempontjait ugyanakkor – állapítja meg továbbá Shi – egyre inkább felülírják a *szemiotikai* kutatások nézőpontjai, mivel a szemiotika eszközei eredményesebben használhatóak a vizuális és a verbális összetevők lényegi jellemzőinek, együttműködéseinek és különbségeinek a feltárásában (Shi, 2017. 114–118. o.). Miként Barbara Kiefer fogalmaz, a képeskönyv definitíve a verbális és a vizuális nyelv és nyelvtan segítségével elbeszélést közvetítő potenciális jelegyüttes, mely éppen szemiotikai kapacitása révén válik a gyermekek számára ideális entitássá, olyan információforrássá, amely révén „az irodalmi és a valóságos világ közti összefüggéseket” érthetik meg (Kiefer, 1988. 260–271. o.).

A képi (ikonikus) és a nyelvi (hagyományos) jelek mint képeskönyvi összetevők meghatározta befogadási folyamat jellemzőit Lewis viszont a *hermeneutika* horizontjából tartja leginkább megközelíthetőnek. A „*poliszémia*” fogalmát a képeskönyvre mint speciális könyvtípusra vonatkoztatva, az olvasás eseményét úgy írja le, mint „*a szöveg különféle jelölő rendszerekből történő összeillesztésének*” az aktusát (vö. Shi, 2017. 115. o.). Erre a hermeneutikai alaptételre épül a szó-kép dinamika Nikolajeva és Scott nevéhez köthető nevezetes elve is, mely szerint „*az olvasó mozgása a vizuális és a verbális jelek között egy hermeneutikai kört alkot, kezdve a verbális jeleken, haladva a vizuális felé, és visszatérve a verbálishoz, megújult megértéssel és értelmezéssel – vagy pedig fordítva*” (Nikolajeva és Scott, 2006. 9. o.). A képeskönyvek olvasásának hermeneutikai köréről – Lessing szöveg-kép dichotómiájára alapozva – Lawrence R. Sipe továbbá azt is állítja, hogy a képeskönyv verbális és vizuális narratívája közötti lényeges különbség feszültséget teremt – a verbálisnak mint olyannak elsősorban az időbeli jellege ösztönöz bennünket az olvasásra, míg a látványnak elsősorban a térbeli jellege csábítja az olvasót arra, hogy megálljon, hogy szüneteltesse a betűkön alapuló olvasást. Ez a feszültség adja a képeskönyvek befogadásának hermeneutikai jellegét: visszafelé és előre lépni annak érdekében, hogy egy képet összekapcsoljunk az előtte vagy az utána láthatóval, az egyik oldalon lévő szöveget összekapcsoljuk egy előző vagy egy utána következő oldal illusztrációjával; vagy megértjük azt az elvet, amely az egyazon oldalon lévő képet és szöveget összefűzi. Ezenkívül Sipe a szemiotika transzmediáció fogalmára építve tételezi, hogy az olvasó-néző jelrendszerek közötti mozgásának potenciálisan kimeríthetetlen sorrendi variációi vannak (Sipe, 1998. 97–108. o.).

Az utóbbi években megerősödni látszik a képeskönyvkutatás *kognitív* irányvonala is. Shi például az alábbi kérdéseket a kognitív kritika elméleti keretein belül véli megválaszolhatónak: Mi teszi az olvasót képessé arra, hogy összekapcsolja a verbális elemeket a vizuális képekkel? Mivel van összefüggésben a befogadói médiapreferencia (tudniillik az a tény, hogy az olvasók egy része a jelentésképzés során a képekből, más része viszont a szövegből indul ki)? Lane Smith *Grandpa Green* című képeskönyvének szoros elemzésével mutatja be, hogy „*a fogalmi ötvözés intellektuális és fantáziára épülő tevékenysége teszi lehetővé az olvasó számára, hogy a képeket a szavakhoz kapcsolja, vagy fordítva, a szavakat a képekhez, majd ezután az információkat integrálja. Noha a képeskönyv kettős történetként való reprezentáltsága megköveteli az olvasótól az elbeszélés két szintjének integrálását, a verbális és a vizuális jelegyüttes olykor egymástól viszonylag független bemeneteken keresztül teszi megközelíthetővé a történetet. Az olvasók pedig eredményesebben orientálódhatnak egyik vagy másik irányába, mégpedig, részben legalábbis, a veszélytett kognitív struktúrájukban mutatkozó különbségek okán*” (Shi, 2017. 118. o.).

John Stephens a képeskönyvek ideológiai kérdéseit vizsgálva állapítja meg, hogy a képeskönyvolvasás megtanulása maga is szocializációs és egyszersmind „meglehetősen bonyolult kognitív folyamat”, amelyben a gyermekolvasónak meg kell értenie, hogyan kell olvasnia egy képet annak „működési elvei alapján” (Stephens, 1992. 161. o.).

Ami pedig a szöveg-kép kutatások mára egyre inkább erőteljesebbé váló *mediális* irányvonalán belül a képeskönyvméletet illeti, elsősorban az állapítható meg, hogy jelenleg kiaknázatlanok azok a kérdések, amelyek a hangzó nyelvi (a megszólaltatott mese, vers) mint olyan állóképekkel (illusztrációkkal) közös értelemképzésére vonatkoznak. Másképpen fogalmazva, a helyzet paradox, hiszen egyrésztől igaz az, hogy a nemzetközi kritika a harmadik évezred elejének „posztmodern”, illetve „metafikciós” címkékkel ellátott képeskönyveit éppen a mediális összetettségre hivatkozva különíti el a korábbi könyvpiaci termékektől, valójában azonban meglehetősen kevés figyelmet szentel a mediális összetevőknek, nevezetesen a hangzó nyelvi és az állóképi módusz viszonyának.³ Másrésztől viszont az utóbbi években a kritika kétségtelenül preferálja a képeskönyvnek mint „rég” médiumnak az új médiumok (multimediális műfajok) relációjában történő vizsgálatát. Az összevetés alapját az a nyilvánvaló hasonlóság adja, hogy a nyomtatott és a digitális könyves meseközvetítési mód is az elemek „ökológiai kapcsolatára” épül, azaz egy könyvben egy elem, akár képi, akár szöveges (vagy hang), olyan lényegi és mással nem pótolható kapcsolatban áll egy másik képi, szöveges (vagy hang) elemmel, hogy státusának megváltozása az egész ökoszisztéma megváltozását vonja maga után.⁴ Yokota és Tale például a nyomtatott és a digitális képeskönyveket

3 E kérdés részletes bemutatása túlmutat a tanulmány keretein: a móduszok kapcsolatának modellálására tett kísérletet lásd Varga (2020a. 31–40. o.).

4 David Lewis (2001) képeskönyvekre vonatkozó „ökológiai” megközelítését Aline Federico kiterjeszti az interaktív könyvekre (2013). Lásd erről bővebben Varga (2020b. 71–82. o.).

a következő általános, mindkét meseközvetítési módra vonatkoztatható kritériumok alapján ítéli meg: megfelel-e a történetformálás az általános irodalmi normáknak? Megfelelő-e a szöveg nyelvi-stiláris szintje; az illusztrációk minősége – azaz a képek együttműködnek-e a szöveggel annak érdekében, hogy megvilágítsák, kiterjesszék a tartalmat, illetve mediális együttműködéssel hozzák létre a történetet? (Yokota és Teale, 2014).

A nemzetközi képeskönyvkutatás emancipáltságát ma már nemcsak a fentebb felsorolt kutatási irányok és teoretikus nézőpontok sokszínűsége, de a tematikus specifikáció, a részkérdések elmélyítése, sőt extremizálódása is jelzi. Lásd például a következő kérdésfelvetéseket: Milyen esetben és mennyiben akadályozhatják meg a képeskönyvek a gyermekek információfeldolgozási folyamatait és gátolhatják a tanulási teljesítményt?⁵ Hogyan közvetíthetik a képeskönyvek a hazugság fogalmát és eseteit? Hogyan segíti a képeskönyv multimedialitása a befogadót abban, hogy a hazugságot felismerje?⁶ Milyen extrém, a könyv materiális adottságait – a könyv oldalainak érintkezési pontját/gerincét – kihasználó megoldásokat alkalmaznak a posztmodern művészek?⁷

5 A tanulmány a 3-6 éves gyermekek szimbolikus és analogikus gondolkodása, valamint a képzelte és a valóságos közti különbségtételre való képességei vonatkozásában vizsgálja meg a képeskönyveket, és állítja középpontba azt a kérdést, hogy a képeskönyvek ugyancsak komplex jelrendszerét vajon milyen feltételek mellett tudja eredményesen dekódolni egy, a szöveg- és képolvasás tradícióit még alig ismerő gyermek. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a kutatásoknak közvetlenül a gyermekek tanulási képességei és a könyvek mediális jellemzői közti kölcsönhatást kellene vizsgálnia (Strouse, Nyhout és Ganea, 2018).

6 Díaz többek közt a mesei szereplők föllentéseinek és hazugságainak a szöveges és képi ábrázolásmódjairól szól, továbbá arról, hogy hogyan fejlődnek óvodáskorban a hazugság felismeréséhez szükséges képességek, mi jellemzi a felismeréssel kapcsolatos kognitív folyamatokat. Bemutatja, hogy a kettős kódolású történetek – a helyettesítő élmények révén – hogyan járulnak hozzá a gyermekek szocializációjához és erkölcsi neveléséhez (Díaz, 2015).

7 Bár a digitális technológia fejlődésével az interaktív képes- és mesekönyvek befogadásának egyre több különleges módjával találkozhat a felhasználó, valójában a sokszínűség és a tárgyi-anyagi adottságokkal összefüggésbe hozható innováció a posztmodern nyomtatott könyvekre is jellemző – állítja Lima – hiszen az elbeszélés felépítésében a materialitás a nyomtatott képeskönyvekben is legalább annyira kulcsszerepet játszhat, mint a digitális fejlesztések esetében. Hervé Tullet, John Burningham, María Wernicke, Anthony Browne és Suzy Lee például a könyvoldalak érintkezési pontjait, a könyv gerincét innovatív módon használják fel, a jelentéskonstrukció szerves részévé teszik. E nem konvencionális megoldás alkalmazásával („átlógó állati testrészek, tükrözött mozgások, kilyukasztott könyvoldalak stb.”) olyan, a posztmodern irodalomra jellemző témákkal és poétikai megoldásokkal ismertetik meg a fiatal olvasókat, mint a határok átlépése, az elbizonytalanodás érzése, a töredezettségélmény vagy a műfaji hibridizáció. A tanulmányban bemutatott képeskönyvek jól példázzák azt, hogy az innovatív gyermekkönyvek képesek ösztönözni az olvasót arra, hogy a jelentést ne csak a verbális és vizuális szövegekből építse fel, hanem a művészi forma anyagsága révén is. Lima cáfolja azt az álláspontot, mely szerint a posztmodern képkönyvek bonyolultsága kedvezőtlenül hathat a fiatal olvasókra. Álláspontja szerint a tömegkultúra egyre erőteljesebb érvényesülése idején éppen az említett jellegzetességek segítik elő az együttműködésen alapuló, a felnőtt-gyermekek interakciója révén megképződő olvasást, és ösztönözhetik a mainstream szövegek bírálatára a kritikát (Lima, é. n.).

A képeskönyvkutatás legtöbb vitát kiváltó területe a képeskönyv tanórai implementálása kérdéseivel hozható összefüggésbe. Felhasználható-e az intézményi nevelésben a képeskönyv, és ha igen, milyen módon?

Nemzetközi viszonylatban is gyakran tapasztalható, hogy a pedagógusokat orientáló tantervekből és egyéb dokumentumokból – állapítja meg Fahmi – hiányoznak a vizuális művelés irányelvei. Így a könyvek képanyagában rejlő potenciák annak ellenére maradnak az intézményi kommunikációban kihasználatlanok, hogy az alkotóknak nyilvánvaló célja a gyermek befogadókkal, a szöveges mellett, a vizuális történetmondás hagyományainak megismertetése – e szándékot pedig rendre nemcsak a képeskönyv egész struktúrája juttatja kifejezésre, de olyan „perifériák” is, mint a címlap, amely az író mellett szerzőként nevezi meg az illusztrátort (Fahmi, 2015). A nyolcvanas-kilencvenes években Nodelman és Lewis már hangsúlyozták, hogy a képeskönyv intézményi implementálásának elsősorban az a gátja, hogy a közvetítő pedagógusok az illusztrációt pusztán mint művészeti tárgyat értékelik és értelmezik, és nem mint a narratív történetközvetítés lényegi elemét.⁸ Az utóbbi években a helyzet változni látszik, a tanulási folyamatok pedagógiai-pszichológiai, metodikai jellemzőinek feltérképezése, az eszközhasználat (nyomtatott könyv, képes-, digitális és interaktív könyv) kapcsolatos intézményi szokások vizsgálata, illetve a kutatási eredmények ismertetése az oktatási irányelvekre és a nevelési praxisra is hatással vannak. Az International Reading Association (Nemzetközi Olvasó Szövetség, IRA) vagy az Egyesült Államokban a National Association for the Education of Young Children (Kisgyermek Nevelésének Nemzeti Egyesülete, NAYEC) állásfoglalása az iskoláskor előtti olvasóvá nevelés elveivel kapcsolatban közvetve-közvetlenül felerősítette a képeskönyv intézményi emancipálására irányuló törekvéseket. Az állásfoglalás lényege az, hogy az oktatás fejlesztése szempontjából kiemelten fontos kell legyen az, hogy a pedagógusok folyamatosan támogassák a gyermekek természetes módon strukturálódó, saját stratégián alapuló és saját tudást építő játékait, melyek formálódásában jelentős szerepe van az egyéni érdeklődésen és tapasztaláson alapuló beszéd- és mesehallgatásnak, valamint a képek szemlélésén alapuló látványi megismerésnek. Összességében tehát éppen azoknak az ismeretszerzési módoknak, amelyek gazdagodásához az óvodai képeskönyvhasználat lényegileg tud hozzájárulni. A természetes vizuális és auditív tudás fejlesztésének biológiai feltételeit az anyanyelv-elsajátítással már kialakított, már létező agyi áramkörök biztosítják, melyek az új típusú, a nem a „repetáló, szó- és betűgyakorlatokon alapuló”

8 The Constructness of Texts: Picture Books and Metafiction című művében David Lewis a képeskönyvkutatás három irányát nevezi meg, és megjelöli ezek problematikus pontjait és hiányosságait.

1. A „pedagógiai kutatásokban” a jelentésképzéssel kapcsolatos kérdések középpontjába a nyomtatott szöveget állítják, háttérbe szorítva a látható képet mint olyat. 2. Az „esztétikai kutatások” a képet mint művészettörténeti szempontból érdekes jelenséget vizsgálják, figyelmen kívül hagyva annak szöveghez fűződő tartalmait. 3. Az „irodalmi kutatások” a képeskönyvet a gyermekirodalom fogalma alá sorolják, és mint marginális, a valódi irodalmat csak előkészíteni képes, előírodalmat említik meg (Lewis, 1990. 140. o.).

(a többek közt a képeskönyvhasználatlaltal megalapozott) iskolai írás- és olvasástannal továbbra is közvetlen módon működtethetők. Ez pedig azért lényeges, mert így a gyermekek számára a tanulás továbbra is élményalapú maradhat és hatékonyabbá tehető (Palmer, Bayley és Raban, 2014).

Bár az óvodai képeskönyvhasználatlaltal foglalkozó módszertani írásokat a *szövegdomináns nézőpont* még az utóbbi években is jellemezte, nem állítható, hogy a nemzetközi kritika elhanyagolná a gyermekek képolvasásának és vizuális művelésének kérdéseit. Ugyanakkor tapasztalható, hogy kevésbé határolja körül azokat a tématerületeket, amelyek összekapcsolhatnák a szöveg-kép kutatások elméleti eredményeit a képeskönyvek nyelvi közvetítésének módszertani eredményeivel. A fentiekben jelzett két kutatási perspektíva (szövegdomináns vs. képi) aktualitását mutató, az utóbbi években publicitást nyert témák például a következők: a dialogikus olvasás elemeinek klasszifikálása és példázása; a hangos olvasás és a képeskönyv hangos olvasása közti hasonlóságok és különbségek; a bővített és a kontextualizált beszéd mint a képeskönyves mesélés szerves részének metodikája stb. Az utóbbi (a teóriát a praxissal összekapcsoló) perspektívák megnyílását bizonyító témák pedig az alábbiak: hogyan és milyen tevékenység részeként használható fel az óvodában a képeskönyv; milyen szakaszokra bontható a képeskönyves mesélés eseménye; milyen metodikai nehézségeket jelenthet a képeskönyves mesélés; milyen kompetenciákat fejleszt a képeskönyv stb.

A képeskönyv fogalma, meghatározásának jellemző szempontjai

A képeskönyv fogalmának meghatározásához lényegében már minden szükséges „információ” adott az egyik legismertebb gyermekkönyv, az Alice Csodaországban gyakran idézett szöveghelyén: „*mi haszna egy könyvnek – gondolta Alice, képek és beszélgetések nélkül?*”⁹ Mi haszna, mi értelme, mennyiben van létjogosultsága? A válasz, legalábbis elsőre, egyértelműnek tetszik: ahhoz, hogy egy könyv betöltse funkcióját, hogy a gyermek befogadó elvárásainak megfeleljen, a dolgokat a nyelv és a látvány szempontjából is megtapasztalhatóvá kell tennie. A gyermek számára a könyv fizikai entitás is, és mint ilyen, mint a világ egy kézbe fogható darabkája, a természetes emberi kommunikáció részének kell lennie, több csatornán keresztül és *egyszerre adottan* kell közvetítenie a gyermek és a valóság közt.

A kritika definitív szöveghelyei e primer olvasatot elsősorban a *minőség* (tudniillik a képi és a nyelvi reprezentáció kvalitásai) kérdése, valamint az *értelmezhetőség* és a *közvetíthetőség* potenciáinak és hatékonyságának a szempontjaival bővíti ki.

Shi, hivatkozva a képeskönyvelmélet reprezentáns kutatásaira, az előbbi két perspektíva szerint definiál. Fogalommagyarázatában abból indul ki, hogy mára a „képeskönyv” szó a köznyelv és a gyermekirodalom általánosan ismert kifejezésévé, a kritika

9 „What is the use of a book – thought Alice – without pictures or conversations?” (Carroll, 1865)

elfogadott terminusává vált: a „kép” és a „könyv” szavakat kötőjel nélkül írjuk, jelezve a verbális és a látványi közötti szoros kapcsolatot és interakciót, valamint azt a specifikumot, hogy a könyveknek ebben a típusában, a jelentésképzés és a narratíva létrehozásában a vizuális és a verbális elemek kiegyensúlyozott arányban vesznek részt. Megfordítva a nézőpontot, a könyveket tehát, amelyekben a képek csak a szavakat szemléltetik, a szavakhoz semmilyen lényeges tartalmat nem adnak hozzá, a teória a szóban forgó könyvtípusból kizárja. (Lásd ezt a megközelítést például Hallberg, 1982; Schwarcz, 1982; Nodelman, 1988; /Pullman, 1989; Lewis, 1996; Sipe, 1998; Nikolajeva és Scott, 2006 írásaiban).¹⁰

Bader és Fahmi definíciójának a közvetítési potenciák kérdése is részét képezi. Meghatározásuk szerint a képeskönyv olyan könyv, amelyben az illusztrációk jelentős szerepet játszanak a történet elmesélésében: a színhasználat, a formák elrendezése, a borítóra, a betűtípusra, a textúrára stb. fordított figyelem miatt a jó képeskönyv különleges vizuális élményt nyújt. Poliszemikus vagy multimodális, azaz a képeskönyvben több közvetítőcsatorna együttes jelenléte, illetve a befogadó általi működésbe hozatala képi meg a történetet. Az alkotók az illusztrációkat a vonal, a forma, a szín és egyéb esztétikai eszközök és jellemzők innovatív felhasználásával hozzák létre, hogy élővé tegyék a karaktereket, átélhetővé az eseményeket, követhetővé a történetet és megteremtsék a tartalomnak megfelelő hangulatot. Mindemellett fizikai értelemben a képeskönyv „gyártási és kereskedelmi termék”; ideológiai értelemben „társadalmi, kulturális, történelmi dokumentum”, és „mindenekelőtt élmény a gyermek számára”.¹¹

Összegezve és a médiumelmélet, valamint a képeskönyves mesélés módjainak a szempontjából kiegészítve az eddigieket, a következőket állapítjuk meg.

A „poliszemikus” és „multimodális” képeskönyvek a történetet mint olyat mediális együtthatásban képzik meg, hiszen a könyvtárgy nem pusztán „tartalmazza” a képeket, benne a képek nem egyszerűen „szemléltetnek” vagy jelentést adnak hozzá a szöveghez, de a narratíva és a jelentés determinálóiként foghatók fel (Stephens, 1992).¹² Ezért a képeskönyveket vagy a szöveg és a kép közti funkcionális egyenrangúság, vagy a képi dominancia jellemzi.¹³ Martinez és Harmon a képeskönyvi mesét egyértelműen

10 A felsorolt kiadásokra és szerzőkre hivatkozik Shi (2017). A magyar nyelvű szakirodalomban a nomináció kérdésével Révész Emese (2019) foglalkozik.

11 A képeskönyv fogalmát Barbara Baderre hivatkozva határozza meg Fahmi (2015).

12 Martinez és Harmon Graesser és Long (1991), valamint Mayer és Rice (1984) szerzőpárosokra hivatkozva fejti ki az irodalmi nevelés és az irodalomoktatás képeskönyvek közvetítésével kapcsolatos feladatait (Martinez és Harmon, 2012).

13 A nemzetközi szakirodalom egy része különbséget tesz az illusztrált könyv és a képeskönyv között. A differencia alapja a mennyiség és a funkció: „a képeskönyv képekkel és szavakkal hozza létre a történetet, az illusztrált könyvben a kép a szó kiterjesztése, a kép kiegészíti csak a szöveget.” John Warren Stewig, *Looking at picture books* című kötetére hivatkozik Martinez és Harmon (2012. 323. o.).

Szemiotikai szempontból a köznyelvhez leginkább közelítő meghatározás szerint „a képeskönyvben a képek dominálnak vagy a kép és a szöveg egyenlő partnerként működik közre a mesemondásban.” Martinez és Harmon (2012. 324. o.). A magyar nyelvű szakirodalomban Révész Emese

„irodalmi műként” határozzák meg, és hangsúlyozzák, hogy az oktatásnak fel kell térképeznie és a nevelési-oktatási folyamatban ki kell használnia a képeskönyvek irodalmi elemeihez kapcsolódó potenciákat. E megállapítás érvényességét nem tagadva Fahmi ugyanakkor Gunther Kressre és Thao van Leuweenre hivatkozva azt hangsúlyozza, hogy e könyvtípus specialitását éppen a „vizuális elemek narrációhoz való hozzájárulásának a ténye”, az irodalmi potenciák mellett vagy felett létező vizuális potenciáknak a megléte adja (Fahmi annyiban Martinez és Harmon álláspontjának megfelelően érvel, amennyiben kijelenti, a közvetlen jelölő-jelölt kapcsolatra épülő ikonikus és a jelölő-jelölt közvetett kapcsolatán alapuló konvencionális nyelvi jelkészlet *„együtt biztosítja a kommunikáció feltételeit.”* (Fahmi, 2015. 10–11.).¹⁴

Mivel a képeskönyvben a szöveg és a kép korlátozza és határátlépésre kényszeríti egymást, kapcsolatuk dinamizálódik, a „szimmetrikus” viszonytól a „kiegészítő”, a „kibővítő” és a „továbbfejlesztő” viszonyon át az „ellenpontosig” változhat (Nikolajeva és Scott, 2016. 8–26. o.), ezért – mint fentebb erre már utaltunk – *„a befogadás mint a könyvvel való kommunikáció, komplex és meglehetősen összetett kognitív folyamatot igényel.”*¹⁵ A gyermeknek ki kell alakítania a saját könyv olvasási stratégiáját, meg kell értenie a kép működésének módjait: a képeskönyv olvasásának megtanulása „szocializációs folyamat” is.¹⁶

Erkan Çer, a gyermek- és képeskönyvek befogadóinak az életkori sajátosságaira fókuszálva, abból a tételmondatból indul ki, hogy *„a gyermekkönyveknek elsősorban a gyermekeknek kell megfelelniük, csak így tudnak érdemben hatni a gyermeki tapasztalásra.”* (Çer, 2016. 78. o.). Az alkotóknak ezért mindenekelőtt ügyelniük kell a *korosztályosság* szempontjaira, továbbá figyelembe kell venniük a minőségi irodalom kritériumait és a művészet iránti érzékenyítés szempontjait. Ha egy képeskönyv vizuális és verbális szövegei nem illeszkednek a gyermek nyelvi, kognitív, individuális és affektív fejlődési szintjéhez, nem felelnek meg érdeklődési körének, lelki-szellemi szükségleteinek, a gyermeki világ perspektíváinak, akkor gátolhatják a gyermek könyvek, történetek és képek iránti érdeklődését. A képeskönyvek komplexitása megkívánta összetett kognitív és affektív műveletek miatt különösen fontos, hogy a gyermek a nyelvi-képi reprezentáció valóságra vonatkoztatását nehézségek nélkül végre tudja hajtani. A gyermekkönyvben a gyermeknek „alanyi helyzetben” kell lennie: a szöveg és a kép által kibontott történetnek az ő tapasztalataira, érzelmeire, kérdéseire, vágyaira, ötleteire, örömeire, félelmeire, aggodalmaira stb. kell reflektálnia. A felnőttek ítéleteit, elveit,

határozza meg elméleti szempontból a képeskönyv ismérveit, és differenciálja a képeskönyv és a képkönyv jellemzőit (Révész, 2019).

14 A vonatkozó nemzetközi kritika perspektíváit meghatározó *How picturebooks work* című tanulmány az „együttesen biztosított” jelentés kérdését helyezi középpontba. (Vö. Nikolajeva és Scott, 2006.).

15 Galda és Cullinan a képeskönyv szemiotikai kérdéseit vizsgálva megállapítja, hogy *„a szöveg és az illusztráció együttesen komplexebb jelentést hoznak létre, mint külön-külön”*. Idézi Martinez és Harmon (2012. 324. o.).

16 John Stephensre hivatkozik Fahmi (2015. 9–10. o.).

attitűdjeit, gondolkodásmódját közvetítő, a gyermeket „tárgyi helyzetbe hozó könyv” nem felel meg a jó gyermek- és képeskönyv kritériumainak (Çer, 2016. 78–81. o.).

A képeskönyvolvasás fizikai körülményeinek megteremtése

A képeskönyvolvasás erőfeszítést kíván a gyermektől, ezért a figyelmét támogató és a jó közérzetet biztosító körülményt meg kell teremteni a számára. Például ki kell alakítani a megfelelő fényviszonyokat, és célszerűen, alkalmazkodva a csoport létszámához, el kell rendezni az ülőalkalmatosságokat. Schlinkert megjegyzi, hogy célszerű az, ha a kisebb, legfeljebb négy-öt fős csoportok kanapén foglalnak helyet, így a gyermekek közvetlenül az óvodapedagógus mellett ülhetnek, esetleg egy fő ölben is – *„a fizikai érintkezés biztonságot nyújt, különösen a történet fenyegetőnek vélt jeleneteinél”* (Schlinkert, 2015). Nagyobb létszámú csoport esetén, óvodás- és kisiskoláskorban is, megoldást jelenthet az, ha a pedagógus a térben középen helyezkedik el, és a hangos felolvasást azzal egészíti ki, hogy a nyitott könyvoldalakat fel- és körbe mutatja, mégpedig úgy, hogy a gyermekeknek rövid, de elegendő ideje legyen rátekinteni a képekre. Bár ez utóbbi, körformációs bemutatás pedagógiai szempontból problematikus, már csak azért is, mert *„a képeskönyvnézés tipikusan »bensőséges« atmoszférája nem teremthető meg,”* Schlinkert úgy véli, néhány didaktikai-módszertani ellenpont adott esetben megoldást jelenthet. Javasolja a székek megszokottól eltérő, például félkör alakú elrendezését, párnák használatát, illetve azt, hogy a székeken a gyermekek a testmagasságuknak megfelelően helyezkedjenek közelebb vagy távolabb a könyvtől; a pedagógus használjon nagy méretű (pl. 34,2 x 45,5 cm-es) képeskönyvet, vagy vegyen igénybe technikai segítséget (projektor, laptop, e-book, interaktív könyv); arcjátéka és gesztusai legyenek élénkek, intenzívek és kifejezőek, mert csak így teremtheti meg a feltételeit az egyenletes figyelemnek és a felolvasást követő/kísérő gyermek és felnőtt közti párbeszédnek. *„Mivel a pedagógusnak egyrészt a könyvre és a didaxisra kell koncentrálnia, másrészt a gyermekcsoportra figyelnie, nagyobb létszám esetén célszerű egy fő pedagógusnak segídeznie is”* (Schlinkert, 2015).

Az óvodai tevékenységekben megvalósuló képeskönyvolvasás

A képeskönyvek nemcsak családi, otthoni környezetben lehetnek a mesemondás és az ismeretközvetítés eszközei, de minden olyan esetben az óvodákban is, amikor az intézmény és a pedagógusok megteremtik a feltételeit annak, hogy a gyermekek önként vegyenek részt a képekkel kísért mesélés eseményében és e közös élményszerzéshez kapcsolódó különféle tevékenységekben (megbeszélés, rajzolás, bábozás stb.) (Markt-Huter, 2018).

Míg egy szülő megteheti, hogy gyermekének impulzívan vagy akár a 'valami szépet szeretnék olvasni' „elve” alapján választ könyvet, addig a pedagógusnak a könyv általános kvalitásain túl figyelembe kell vennie az óvodai felhasználhatóság szempontjait is, mégpedig nemcsak a készségfejlesztési lehetőségek, de többek közt a nevelési-tanulási folyamat és körülményei megszervezhetősége vonatkozásában is (1. táblázat). Schlinkert *logisztikai* szempontból az óvodai képeskönyvhasználat négy formáját különbözteti el: (1) a képeskönyv közös olvasását a kommunikáló felek egyike kezdeményezi, (2) a képeskönyvolvasás szervesen illeszkedik egy projekt folyamatába, (3) a felnőtt és a gyermek(ek) a könyvet szelektíven használják, azaz csak egyes oldalait, egyes részleteit olvassák el és nézik meg, (4) a könyvek képeit a gyermekek az óvodai csoportszobában, a játéksarokban, az asztalnál stb. egyedül tekintik meg, maguknak, önállóan „olvasnak”. Az első két felhasználási mód feltételezi a könyv egészének áttekintését, a harmadik valamiféle módszertani fókuszú tevékenykedtetést, a negyedik pedig a gyermek egyéni, művészetek és irodalom iránti érdeklődésének a magasabb szintje meglétét (Schlinkert, 2015).

Az óvodai mindennapokban a képeskönyvolvasás eseménye és szituációja az intimitás és a biztonságos légkör megteremtése, a gyermek érdeklődésére irányuló, kitüntetett figyelem miatt önmagában is érték, ezért *„óvakodni kell a tevékenység pedagógiai feladatokkal történő túlterhelésétől (...), el kell kerülni azt, hogy a gyermekek észrevegyék a pedagógiai szándékot.”*¹⁷ *„A képeskönyvek együttes megtekintése kiindulópontot jelenthet a könyv tartalmáról szóló beszélgetéshez, játéktevékenységek megtervezéséhez vagy a történet szerepjátékként való szimulálásához,”* mindenekelőtt pedig a nyelvi és a narratív képességek megalapozásához és fejlesztéséhez (Markt-Huter, 2018). Összességében tehát a képeskönyv a rendszeres óvodai anyanyelvi-művészeti tevékenységek potenciális alapja, használatának bármely, fentebb felsorolt logisztikai formájáról legyen is szó.

17 Néhány képeskönyv, állapítja meg Schlinkert, kontraproduktív, azzal, hogy a pedagógiai szándékot a művészi elébe helyezi, az átélést és bevonódást megnehezíti vagy lehetetlenné teszi a gyermek számára (Schlinkert, 2015.).

1. táblázat

A képeskönyvek fontosabb jellemzői és kiválasztásuk kritériumai a korosztályosság figyelembevételével a Boston University Child Development Labs „Zero to three” programjának mérési eredményei alapján¹⁸

Életkor	Jellemzők és kritériumok
0-6 hónap	• A könyvek egyszerűen ábrázolják a hétköznapi tárgyakat, nagy méretű képekkel és tiszta, egyértelmű színekkel. • A könyvek vastag kartonból, szövetből vagy megfelelő minőségű műanyagból készülnek, tárgyi mivoltukban „tartósak”.
6-12 hónap	• A könyvek vastag kartonból, szövetből vagy megfelelő minőségű műanyagból készülnek, tárgyi mivoltukban „tartósak”. • A könyv mérete nagyobb. • A kiadványok a saját korosztályt és a gyermek számára ismerős környezetet (szék, asztal, labda, babajátékok stb.) bemutató képeket és fényképeket tartalmaznak. • Vizuálisan is bemutatják egy család tagjait (anya, apa, testvérek), egy ház vagy egy lakás helyiségeit.
12-24 hónap	• A kartonból készült képeskönyveket a család magával viheti utazáskor, tárolhatja a babakocsiban. • A képeskönyvek nagy méretű illusztrációkkal díszítettek és kevés bennük a szöveg. • A képek a gyermek mindennapi tapasztalatait, tevékenységeit tematizálják, például hintázás, homokozás, pancsolás, játék az építőkockákkal stb. • A könyvek alkalmasak a lefekvés előtti felolvasásra, képnézegetésre, segítik az alvás előkészítését. • A történetek cselekménye könnyen kiszámítható. • Jellemzők a rimes versek és a versszöveghez illeszkedő képek. • Kedveltek az állatokat bemutató könyvek, plüssjátékokról, járművekről, különféle mesterségekről, például rendőr, tűzoltó, gyermekorvos stb. szóló kiadványok. • A történetek a gyermekek tapasztalataira építenek.
24-36 hónap	• A könyvek több rövid történetet tartalmaznak. • Tartalmazhatnak rimes szövegeket is, amelyek cselekménye könnyen megjegyezhető és megismételhető. • A történetek ismétlődésre épülnek. • A képeskönyvek bemutatják a különféle tárgyak és dolgok méreteit, a mennyiségeket, valamint a számokat és a betűket. • A könyvek különféle kultúrákat és életmódokat, különböző bőrszínű embereket, gyerekeket mutatnak be.

18 A Boston University Child Development Labs weboldala. Letöltés: <https://www.bu.edu/cdl/bee/about-us/> 2021. május 30.

3-4 év	• A könyvek szövege humoros, tartalmazhat iróniát és ellentmondást, a stilisztikai eszközök változatosabbak. • Gyakoriak a nyelvjátékok. • Kedveltek a képsorozatokot tartalmazó és az úgynevezett forgatható („fordíts meg!”) könyvek. • Kedveltek a tárgyakat „elrejtő”, a gyermeket keresésre ösztönző/felszólító, összetett képdalakat tartalmazó, illetve a történetet vizuálisan többféleképpen összeolvashatóvá tevő könyvek. • A történetek elgondolkodtatják a gyermeket.
5-6 év	• A képeskönyvek a gyermekek speciális/egyéni érdeklődését is figyelembe veszik. • Kedveltek a képsorozatok, amelyekben az egyes könyvek/történetek főhőse azonos. • A könyvekben a szöveg mennyisége gyarapszik, a képek mennyisége csökken.

A képeskönyvhasználathoz kapcsolódó tevékenykedtetés szakaszai¹⁹

A képeskönyvolvasás körülményeinek és logisztikai formájának kialakítása után a „használat” *bevezető szakaszában* a pedagógus feladata a motiválás, a képeskönyv témájának felvezetése, a fontosabb alapismeretek kialakítása (például szereplők, állatok nevének közlése), továbbá a gyermekek közelmúltbeli, vonatkozó tapasztalatainak feleleveníttetése. Ez utóbbi eredményességének érdekében bábót is lehet használni. A bevezetés célját szolgálhatja a képeskönyv címlapjának „borítótechnikával” történő bemutatása (ennek lényege a könyvből eltakarása, majd részleteinek lassú láthatóvá tétele azzal a céllal, hogy az előbukkanó figurák erős látványi impulzust adjanak a gyermekeknek),²⁰ továbbá a rövid játék vagy a dalolás is.

A *megvalósítás szakaszában* a pedagógusnak a könyv minden oldalát előre megtervezett módon kell bemutatnia, és a prezentálás közben figyelnie kell arra, hogy a gyermeket ne „bombázza szóáradattal”, hogy hagyjon számára időt arra, hogy a képet megtekintse, hogy elmélkedni és kérdezni tudjon. A történet akár felolvasással, akár „elmeséléssel” (azaz szabad szövegformálással) is közvetíthető – a választás elsősorban a könyv jellemzőitől és a pedagógiai céloktól függjön. A megvalósítás szakaszában a pedagógus tegyen fel kérdéseket és adjon impulzusokat a beszélgetéshez.

A képeskönyvhasználat *utolsó szakasza az elmélyítés és ellenőrzés, a transzfer és a megvalósítás* metodikai lépéseiből áll. Először is a pedagógusnak meg kell győződnie arról, hogy a gyermek megértette-e a történetet. Ennek érdekében javasolt a könyv

19 A jelen tanulmány az egyes szakaszok jellemzőit Gold és Gibson, valamint Schlinkert koncepcióit alapul véve mutatja be (Gold és Gibson, 2001; Schlinkert, 2015).

20 Nem javasolt a báb és a borítótechnika gyakori alkalmazása.

ismételt átlapozása, a borító újbóli, közös megtekintése. Ezután (lásd transzferszakasz) a gyermek figyelmét át kell vezetni a képeskönyv virtuális világának szintjéről a valóságos világ szintjére. A két szint közötti kapcsolat megvilágítása gyakran nehéz szakmai feladat, például akkor, amikor azt kell a gyermek számára beláthatóvá tenni, hogy a virtuális világ állatfiguráinak tulajdonságai emberek tulajdonságaira vonatkoztathatók. A transzferáláshoz hozzátartozik továbbá a gyermekek motiválása az új, a saját szöveges-képi élmény elbeszélésére. Nem elegendő pusztán azt megkérdezni, „tetszett-e a történet mindenkinek?” Végül (lásd megvalósítás lépése) a más óvodai tevékenységekkel szerzett tapasztalatokat (például festés, szerepjáték) össze kell kapcsolni a friss meseélménnyel. A pedagógus feladata a téma megtartására való ösztönzés, az irányítás és az eredmények bemutatására való késztetés.

Gold és Gibson a képeskönyvhasználatot mint óvodai tevékenységet szociális szempontból, illetve más óvodai tevékenységi formák viszonylatában mutatja be, és a folyamatot három fázisra tagolja. A befogadás első fázisában a gyermek a képeskönyvi tartalmat összekapcsolja a saját életp tapasztalataival. A második fázisban a képeskönyvből szerzett irodalmi élményeit társai irodalmi élményeihez viszonyítja: a kontextualizálás lényege a kortársi szellemi környezet felfedezése. A harmadik fázisban a gyermek által szerzett ismeretek absztrahálódnak, egyetemes fogalmak, tágabb összefüggések megértéséhez vezetnek el (Gold és Gibson, 2001).

A képeskönyvhasználattal megvalósuló dialogikus olvasás

A felnőtt és a gyermek közös képeskönyvolvasása különbözik minden más meseközvetítési és befogadási módtól, nemcsak azért tehát, mint erre a fentiekben már utaltunk, mert két médium *együttműködésének* adekvát dekódolását feltételezi, hanem azért is, mert e mediális kettősség érzékelése és megértése kitágítja magának a mesélésnek mint kommunikációs eseménynek a határait. Kommunikációs és metodikai szempontból ugyanis csak akkor beszélhetünk e könyvtípusnak megfelelő befogadásról, „olvasásról” és a képeskönyv mint entitás adta potenciák kihasználásáról, ha a hangzó szöveg nem az írott pusztá repetálása. Több ennél – egyetlen előtagba sűrítve a több, a más lényegét –, mert „meta”-beszédet indukál.

A szakirodalom a szöveghű hangzónyelvi interpretáláson túli, utáni, a szemiotikai értelemben „-ról/-ről” típusú beszédet olyan fogalmak segítségével közelíti meg, mint dialogikus olvasás, kontextualizált és bővített beszéd, kommunikációs impulzus stb.

Schlinkert részletesen bemutatja a *dialogikus olvasás* két alaptényezőjét, a kérdést és az impulzust, melyek generálódásának feltétele, hogy a könyv képei, valamint szöveg-kép viszonyai megfelelő minőségűek legyenek, továbbá hogy a könyv feleljen meg a korosztályosság szempontjainak is. A *kérdések* legyenek nyílt végűek, rövidek és érthetőek, az igen-nem választ igénylő kérdéseket kerülni kell, hiszen ezek nem adnak teret a fantáziának és a differenciált nyelvi kifejezéseknek. A ki?, a hol?, a mit? stb. és

főként a miért? kezdetű kérdések megválaszolása viszont fejleszti a nyelvhasználatot és a gondolkodást. Lényeges, hogy a felnőtt, azon túl, hogy a történet különböző tartalmi elemeire irányítja a gyermek figyelmét, ne feledkezzen meg a szubjektív tartalmak feltérképez(tet)éséről sem (például megkérdezheti azt, hogy a gyermek hogyan érezte magát a mesemondás közben, mit gondol a képeskönyv témájáról, vannak-e a témával kapcsolatban tapasztalatai stb.). Bár az óvodáskorú gyermeket semmiképpen nem kell iskolás módon „kikérdezni”, cél lehet annak felmérése, hogy a hallott történet logikai menetét megértette-e. Schlinkert javasolja, hogy a metódus legyen indirekt, tartalmazzon a beszélgetés például „nonszensz” vagy „provokáló” kérdéseket (tegyen úgy a pedagógus, mintha nem tudta volna követni a történet menetét – a nyilvánvalóan rossz állítás így abszurd perspektívát adhat a mesének, kiprovokálva a gyermek megnyilvánulását); vagy épüljön eszközhasználatra (például időnként bukkanjon fel a könyv mögül egy báb, és a pedagógus rajta keresztül kommunikáljon.)

A képeskönyvhasználat metakommunikatív tényezői az *impulzusok* is, melyek, mivel nem direktek, a gyermeket nem közvetlenül szólítják meg, ezért lehetővé teszik számára a szabad kifejezést. Impulzív hatásúak maguk a képek is, hiszen a lapozás során újabb és újabb vizuális felfedezésre sarkallnak: „minden új kép egyenlő egy új impulzussal” (Schlinkert, 2015).

A pedagógus által adott impulzus gyakran nem egyéb, mint az arckifejezés megváltoztatása, gesztikulálás vagy néhány onomatopoeia alkalmazása. Fontosak természetesen a verbális impulzusok is (2. táblázat), melyeket azonban a képeskönyvolvasás alatt a vizuálisan közvetlen hatást gyakorló mimikának és gesztusoknak kell kísérnie. Az impulzusadásban a pedagógus fantáziája és pedagógiai érzékenysége jelentős szerepet játszik – ez utóbbinak a túlstimulálás szabályozójaként kell működnie, különösen akkor, ha a gyermeki reakcióban megszorodnak a „nem kívánt”, a témától elvezető, a pedagógiai koncepcióba nem illeszkedő állítások és megjegyzések.

2. táblázat

A képeskönyvhasználatot segítő impulzusok jellemzői Heinz Schlinkert koncepciója alapján

A képeskönyv-befogadást segítő impulzusok
A képhez fűzött egyszerű megjegyzések, például: „Nagyon sötét van ott...”
Spontán megnyilvánulás, érzelemkifejezés, felkiáltás stb. Például: „Ó, milyen kedves.” „Remek!” „Né-é-ézd!”
Rámutatás a kép egy részletére.
Visszalapozás a könyvben, például egy összehasonlítási feladat elvégzettetése közben.
Arckifejezések, dühösség, meghökkenés, öröm stb. kifejezése.
A könyv speciális effektusainak kihasználása, működésbe hozatala. Például: érintés, simítás, tükrözések elvégzése stb.

Whitehurst és munkatársai nyolcvanas években született tanulmányára hivatkozva Folsom (2017) hangsúlyozza, hogy a dialogikus olvasás metódusát az óvodáskorú gyermekek nyelvi készségeinek fejlesztésére dolgozták ki,²¹ így az óvodai intézményi nevelésben e metódus átstrukturálás nélkül is, ma is, eredményesen alkalmazható. A koncepció lényege a következő. Az interaktívan vagy párbeszéddekkel megvalósított képeskönyvolvasás három metodikai szintből áll, az *első szintet* a – fentebb már említett – ki?, hol?, mit? stb. kezdetű kérdések alkotják, melyek feltevésének elsődleges célja a szöveg és a kép könnyen értelmezhető elemeinek egymásra vonatkoztatása: a gyermeknek a hallott információ vagy a megtekintett kép alapján kell válaszolnia a kérdésekre, illetve rámutatnia a kérdezett tárgyra. Ezen a szinten a pedagógus új szavakat tanít és rögzít, tudniillik a kérdésére konkrét válaszokat vár. A *nyitott kérdések* metodikai szintjének célja a gyermek történettel kapcsolatos reflexióinak megismerése, ezért a felnőtt a kérdéseivel beszédre, a mese értelmezésére ösztönzi a gyermeket. (Például: Mi történik a mese befejezésében?). Végül az *összetett kérdések* szintjén a szöveges és a képi összetevők megértésének kontrollálása a cél. A kérdések itt már eltávolítják a gyermeket a történettől, továbbá segítik a történetet a saját élettapasztalataival összekapcsolni. Például: Ki volt a főszereplő? Mit éreznél, ha ez történe veled?

Leech és Rowe (2014) a képeskönyves mesélés folyamatának két szövegtípusát különbözteti meg, a bővített és a kontextusos beszédet. A kiterjesztett vagy *bővített beszéd* túlmutat az „itt és most”-helyzeten, segít absztrahálni az elhangzott történetet. Gyakori alkalmazása javítja a nyelvi készségekhez és a kognitív funkciókhoz kapcsolódó teljesítményeket, stimulálja azt a beszédtypust, amelyet a gyermeknek az iskolában meg kell ismernie (megnyilatkozások feldolgozása, válaszok megfogalmazása). Négy típusa különíthető el: a múltban történt vagy a jövőben bekövetkező eseményekről való beszéd (*elbeszélés*), a cselekvésekről, oksági viszonyokról, a különféle történetekről szóló *magyarázat*, a képeskönyvhasználat előtti, a gyermek előzetes tájékoztatása célját szolgáló, analitikus gondolkodása fejlődését segítő *előjelző* szöveg. Ez az utóbbi szövegtípus a gyermek számára ismert témákat tartalmaz, az általa is megtapasztalt dolgokról szól, ezért beépítése megsejtethet bizonyos fordulatokat, a gyermeket elgondolkodtatja. Az előjelző szövegeket a felnőttek gyakran ékelik be a mese menetébe. A bővített beszéd negyedik típusa a *tesztkérdés*, melynek célja az ellenőrzés: a felnőtt szándéka megtudni, hogy a gyermek érti-e a történetet.

A *kontextusos beszéd* az „itt és most”-ra összpontosító beszéd, célja a történet egyes részleteinek újragondolása, összefoglalása, egy-egy illusztráció témájának, figurájának azonosítása. A kontextusos beszéd megértése és megképzése kisebb kognitív feladat, mint a bővített beszéd (de)kódolása; a gyermeknek nem kell túllépnie a nyomtatásban vagy az illusztráción keresztül nyújtott információkon, kevésbé kell elemző módon gondolkodnia.

21 A dialogikus olvasás módszerét más életkorú, majd fogyatékkal élő, illetve angolul tanuló gyermekek oktatásában csak a későbbiekben alkalmazták.

A képeskönyvolvasás sine qua nonját tehát a bővített beszéd jelenti, amely amellett, hogy nem képezi gátját annak, hogy a gyermek szórakozzon, hogy belemerüljön a történetbe és a látványba, összetett kognitív feladatokra is sarkallja. A megvalósításhoz persze kell a felnőtt mint a kommunikációs eseményben összetett szerepet játszó partner átgondolt metodikája és stratégiája.

A képeskönyv-befogadás és -közvetítés feladatának összetettsége és problematikus pontjai

A képeskönyv befogadójának a szöveggel és képekkel közvetített történetek megértéséhez mellett, hogy dekódolnia kell a szimbolikus ábrákat, képesnek kell lennie a megjelenített tárgyak, figurák kontextualizálására és absztrahálására, valamint annak a döntésnek a meghozatalára, hogy a kép mely információit szükséges a valóságra vonatkoztatni. Mindehhez pedig azt, ami fantasztikus és képzeleti, tudnia kell megkülönböztetni attól, ami reális. A képeskönyvek befogadása összetett kognitív folyamat tehát, és ezt a megállapítást ma már nemcsak az elméleti kutatás hangsúlyozza, de a módszertani tárgyú írások is: egyre több publicitást kapnak a családi és intézményi képeskönyv-használat praxisára rávilágító példák, illetve azok az empirikus kutatási eredmények, amelyek adatokkal támasztják alá a korábban csak pedagógiai élményként/megsejtésként aposztrofált mindennapi intézményi tapasztalatokat.²²

A kognitív funkciókhoz kötődő feladatok összetettségének és nehézségi fokának érzékeltetésére, a teljesség igénye nélkül, néhány, magyarázattal kísért példát idézünk.

1. példa

Egy kék szőnyeg rajzát több óvodáskorú gyermek vízfelület ábrázolásaként értelmezte: „Ugrik, ugrik a vízbe” – mondta az egyik gyermek, noha sem az illusztráció, amely egy ágygal és éjjeliszekrénnel bebútorozott szobát ábrázolt, sem pedig a szöveg, amely a főhős és a macskája történetét beszélte el, nem utalt vízre.

Keveset tudunk arról, hogy a gyermekek mit érzékelnek és értenek meg a képekből, hogyan viszonyítják egymáshoz a képi elemeket, hogyan strukturálják a saját tudásukat. A képek értése látványi tapasztalást (is) feltételez, de ennek meglétéről a felnőtt többnyire csak verbális információkon keresztül értesülhet (*Canut és Vertalier*, 2012).

2. példa

Egy négyéves gyermek egy képeskönyv borítóját nézi, amely az ajándécsomagokat szemből nézetből ábrázolja, és ez számára láthatóan azonosítási problémát jelent,

²² A magyar nyelvű szakirodalomban lásd erről többek közt Szinger, 2008; Nyitrai, 2015; Juhász, 2017.

ezért összpontosítva a reprezentációs „rejtélyre”, magyarázatot keresve, bizonytalanul mondja:

Gyermek: *Igen, összeha(j)tották az ajándékot.*

Felnőtt: *Összehajtogatták az ajándékot? Így?*

Gyermek: *Így és utána így, meg utána így, meg így csinálták.*

(A gyermek mozdulatokkal mutatja be az ajándék „hajtogatás” műveletét, az ajándék elég laposnak tűnik.)

Felnőtt (megértve a gyermek mozdulatait): *Ah! Úgy érted, hogy csak az ajándék egyik oldalát látjuk, igen, nem látjuk az egész ajándékot. Úgy néz ki, mintha egy egész lapos ajándék lenne (Canut és Vertalier, 2012).*

A könyvek képei „szegényebbek”, mint a valóságos élet kínálta képek, hiszen az előbbieket csak egyetlen vizuális perspektívából láttatják a választott témát. Hiányzik belőlük a mélység, a mozgás parallaxisa, a változó árnyékok, olykor felbontásuk is alacsony. Bár köztudottan a kétdimenziós képnek vannak saját, közvetett eszközei arra, hogy a harmadik dimenziót pótolja, a gyermekkönyvek illusztrációinak eszköztára – a korosztály ismereteinek figyelembevételé miatt – ebből a szempontból kétségtelenül szűkös.

A képeskönyvek ábrázolásai és a valóságban létező tárgyak nyújtotta látvány közötti különbségek azonosítása nehézséget jelenthet a gyermeknek, különösen akkor, ha az ábrázolás szimbolikus, és megértéséhez kulturális kódok ismeretére is szüksége van.

3. példa

Egy felnőtt egy hároméves gyermeknek megmutatja Michel Gay *Petite auto* című könyvét, amelyet kommentál. A gyermek figyelmesen és némán hallgatja a történetet, egészen a végéig, közben nézi a képeket. Aztán megkérdezi: „Hol van Toto?” A cím kétértelműséget eredményező vokális megvalósítása, [petitoto] arra készítette a gyermeket, hogy az eredeti, az írott szó implikálta tagoltságtól eltérő szegmenst konstruáljon: [peti] [toto]. Ez az „értelmezés” a felnőttet váratlanul érte (Canut és Vertalier, 2012).

A gyermeket, aki még nem tud olvasni és nem ismeri a felnőttek vizuális jelzéseit sem, csak a mesélő személy hangja orientálja, csak a hang segíti abban, hogy eligazodjon a grafikai jelek, az elrendezés térbeliségére utaló jelzések stb. közt. A hallott szöveg szegmentálása és vonatkoztatása az ábrázolt világ egyes elemeire ezért gyakran „szabálytalan”, nem konvenciózus, nem adekvát, ugyanakkor jól mutatja a személyes tapasztalatokra épülő fantáziavilág működését, illetve a hiányos ismeretek pótlására, az egészszé tételre irányuló törekvést.

4. példa

A felnőtt a négy és fél éves gyermeknek Colin McNaughton: *Tout à coup* című meséjét olvasta fel, amely arról szól, hogy a kismalac nem veszi észre a farkas egyébként sikertelen (egyébként sikertelen) támadásait. A farkast, annak ellenére, hogy szerepe központi, a szöveg egyáltalán nem nevezi meg, ugyanakkor a képek mindegyike ábrázolja. Felnőtt: *...a farkas minden alkalommal összetörte magát.*

Gyerek: *Igen.*

Felnőtt: *Ó, igen! Minden alkalommal!*

Gyerek: *Igen, nézd!* (A gyermek az utolsó dupla oldal ábrázolására mutat: a farkas hor-dágyon fekszik, a kép alatt azonban nincsen szöveg).

Felnőtt: *Most a farkaskórházba megy, igen, az utolsó képen látjuk, hogy a farkaskórházba megy.*

Gyerek: *De miért nincs megírva ez a történetben?*

Felnőtt: *Igaz, a történet egyszer sem szólt a farkasról, mi?*

Gyerek: *Miért / de / de miért nem készítettek képet a kórházban, és még egy második képet?* (A gyermek rámutat a történetet közvetítő előző oldalakra).

Felnőtt (felismerve, hogy a gyermek a két könyvoldal illusztrációja alapján közvetített tartalmat be akarja építeni a történetbe): *Miért nem készítettek még egy képet annak magyarázatára, hogy a farkas kórházba megy?*

Gyermek: *Igen.*

Felnőtt: *Hm, nem tudom, meg kell kérdezned a könyv alkotóit.*

Az önillusztráló szerzők gyakran törekszenek arra, hogy a szöveg és az illusztráció viszonya „komplementer” legyen, azaz az illusztráció és a szöveg jelentés-összefü-géseit a befogadó csak „vízzáró utakon” keresztül tudja követni. A komplementaritás ugyanakkor – mivel művészi alkalmazásának a legfőbb célja éppen a redundancia kizárása – megszünteti az értelemképzés gyermekek számára gyakran még szükséges mankóit. A redundancia teljes hiánya megértési nehézségeket okozhat a gyermekeknek (Canut és Vertalier, 2012).

5. példa

Felnőtt: *Van-e valami, ami nem tetszik a képen?*

Gyermek: *Hát a borz egy kicsit, mert egy kicsit olyan, mint egy banán.*

Felnőtt: *Hm, és nem is ismerted fel először ugye, hogy ez egy borz.*

Gyermek: *Igen.*

Felnőtt: *Ha te lennél a rajzoló, akkor mit változtatnál meg ezen a képen?*

Gyermek: *Hát azt, hogy a borz ne ilyen hosszúkas legyen, hanem kicsit ilyen kerekesebb.*

Felnőtt: *Értem. És a többi állat ábrázolása rendben van? A többi állatot szépen rajzolta meg az illusztrátor?*

Gyermek: *Szerintem ...*

Felnőtt: *Úgy összességében, ha ránézel a képre, tetszik neked?*

Gyermek: *Szerintem igen.*²³

23 2019 őszén a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara óvodapedagógus szakos, levelező tagozatos hallgatói a *Kommunikációs készségfejlesztés* kurzus keretében a három-hat éves óvodásokkal kortárs meseillusztrációkról beszélgettek, az interakciókról hangfelvételeket készítettek. Lázár Ervin: *A fába szorult hernyó* (illusztrálta Kárpáti Tibor) című meséjéről szóló beszélgetés adatfelvevője Soszterics Ágnes volt. A mese módszertani feldolgozásának szempontjaival kapcsolatban lásd Daróczy Gabriella írását (2017).

Az irreális ábrázolások, például a rajzfilmszerű képek, a valószerűtlen helyzetek, az emberi tulajdonságokkal felruházott állatok reprezentációinak értelmezése kihívást jelent a gyermekeknek. A pedagógusnak ezért tudnia kell, hogy egy képeskönyv, adott esetben, a kitűzött nevelési-oktatási cél megvalósítására alkalmas-e. A nem fiktív, azaz tárgyszerű ismereteket közlő képeskönyvek a gyermek számára még ismeretlen dolgokról, például állatfajokról, növényekről, kultúrákról adhatnak megbízható információkat,²⁴ a fiktív könyvek viszont a művészetek befogadását készíthetik elő. A hibrid kiadványok, melyek narratíváját a tényszerű információk és a kitalált történetek kontaminációi képzik meg, a befogadás folyamatának (a három felsorolt könyvtípus közül a leginkább) körütekintő, módszertanilag jól strukturált facilitálását feltételezik.

6. példa

A felnőtt a hatéves kislánynak felolvasta Andersen: *A rút kiskacsa* című meséjét, majd beszélgetést kezdeményezett a meséről és a könyvben látható illusztrációkról.

Felnőtt: *Mutatok egy képet. Nézd meg, mit látsz a képen?*

Gyermek: *Egy tyúkot, egy cicát meg egy... ezt. (Rámutat a képen a kacsára.)*

Felnőtt: *Na, az micsoda? Mi lehet az szerinted?*

Gyermek: *Kacsa.*

Felnőtt: *Egy kacsa, igen.*

(...)

Felnőtt: *Ha a kép alapján kellene választanod kedvencet a mese szereplői közül, kit választanál?*

(A gyermek rámutat a képen a kiskacsára.)

Felnőtt: *A kiskacsát?*

Gyermek: *Bólogat.*

Felnőtt: *Miért őt választanád?*

Gyermek: *Mert ő szép lúddá változik.*

Felnőtt: *Tetszik-e neked ez a kép?*

Gyermek: *Igen.*

Felnőtt: *Miért tetszik? Mi az, ami tetszik a képen?*

Gyermek: *A ház.*

Felnőtt: *Szép a ház?*

(A gyermek bólogat, és végigsimogatja a képen a házat.)

Felnőtt: *Szép színes?*

Gyermek: *Igen.*

24 Ganea és munkatársai az antropomorf állatábrázolások gyermekekre gyakorolt hatását vizsgálva állapítják meg, hogy a gyermekek hajlamosak emberi tulajdonságokkal felruházni és antropomorf lényekként elképzelni a valóságban még nem látott állatokat, ha a képeskönyvek képi és nyelvi ábrázolásmódja antropomorfizáló. A kísérletekben a képeskönyvek különösen a 3-5 éves, városi gyermekek állatokkal kapcsolatos fogalmi ismereteire voltak hatással. V.ö. Ganea, Canfield, Simons-Ghafari és Chou, 2014.

Felnőtt: *Van-e valami olyan dolog, ami nem tetszik neked ezen a képen?*

Gyermek: *Rámutat a képen a kiskacsára.*

Felnőtt: *A kiskacsa?*

(A gyermek bólogat.)

Felnőtt: *Miért nem?*

Gyermek: *Mert fekete. Nem láttam még fekete kacsát.*

Felnőtt: *Ez igaz. (A felnőtt tudja, hogy a gyermek tényleg nem látott még fekete színű kacsát.)*

Gyermek: *Ha te lennél a rajzoló, akkor változtatnál valamit a képen?*

(A gyermek bólogat.)

Felnőtt: *Mit változtatnál meg?*

Gyermek: *Azt, hogy nem fekete lenne a kacs.*

Felnőtt: *Hanem? Milyen színűre festenéd?*

Gyermek: *Sárgára... meg narancssárgára.*²⁵

A képeskönyvet szemlélő gyermeknek a legnagyobb kihívást valószínűleg a képi ábrázolás szimbolikussága jelenti. Azon túl ugyanis, hogy meg kell értenie azt, hogy a képeskönyv egy külön entitás, azaz nemcsak tárgyi voltában különül el a környezett más entitásaitól, de az információközvetítés módjában is különbözik azoktól, meg kell tapasztalnia azt is, hogy ezt a „más valamit” (a könyvek történetmondásának szimbolikuságát) hogyan lehet a valóságosan megtapasztaltra vonatkoztatni.

Egy, a gyermek számára ismeretlen állatról, például a dél-amerikai tengerimalacról (vagy a fenti példában a hattyúról) szóló tájékoztató könyv (illetve mese) olvasásakor a gyermeknek először is meg kell értenie, hogy mit jelent az, hogy ő egy könyvet olvas, amelyben lapozható oldalak vannak, és olyan képek, amelyek a tengerimalacokat két dimenzióban ábrázolják. Azt is fel kell ismernie, hogy ezek az ábrázolások azzal a céllal jöttek létre, hogy rajtuk keresztül a valóságban létező tengerimalacok megismerhetővé váljanak. Másképpen fogalmazva, a szimbólumot a képeskönyv olvasója akkor tudja dekódolni, ha megérti, hogy a könyvben szereplő kép egy másik entitást ábrázoló objektum. Mindez összetett kognitív feladat a gyermekek számára, különösen azért, mert az illusztrációk nem vagy alig valóságreferensek (például antropomorf vagy fantáziaelemeket tartalmaznak – lásd a fenti példa gyermekszerűvé tett állatfiguráját, a szomorú „arcú” kiskacsát –, vagy képzelt entitásokat, tündért, unikornist stb. jelenítenek meg), továbbá azért, mert a figurális ábrázolások mellett a könyvoldalak vizuális absztrakciókat (betűket, számokat) is tartalmaznak (Strouse, Nyhout és Ganea, 2018).

A fenti példák mutatják, hogy a történetek megértésével kapcsolatos nehézségeknek gyakran az illusztrációk képi komplexitása vagy a szöveg-kép kapcsolatok összetettsége a forrása. A dekódolás „zörejét” persze a szöveg is okozhatja, hiszen az óvodáskorú

25 Az adatfelvétellel kapcsolatban lásd a 23. lábjegyzetet! Az Andersen-mesét illusztrálta Paulovkin Boglárka, az adatfelvevő Zsiga Tamara volt.

befogadókat a képeskönyvek metaforikus (az általuk leginkább ismert, az elsődleges nyelvi kódokból építkező köznyelvtől *eltérő*) nyelve szintén feladat elé állítja. Köztudott, hogy az óvodáscsoportok a gyermekek anyanyelvi készség szintje, nyelvi ismeretei szempontjából gyakran igen heterogének, így e két tényező, azaz a gyermekek nyelvi-irodalmi tapasztalatai közti egyéni különbségek, valamint a képeskönyvek jellemzően magasabb nyelvi normái miatt a hangzó szóval közvetített történetek befogadása nem egyformán eredményes. A kritika szerint a képeskönyv szövegének „felelőssége” e tekintetben elsősorban a már említett metaforikussággal, a beszélő pozicionálásának módjaival, a hétköznapi beszéd-től eltérő mondat szerkezettel és névmáshasználattal, az intertextuális és kulturális utalások ismeretlenségével, a karaktersztereotípiák kiterjesztésével, a lineáris időábrázolás megbontásával, a térábrázolás összetettségével stb. áll összefüggésben.

Camut és Vertalier esettanulmányában szerepel egy ideillő reprezentáns példa egy hároméves kislány mesereprodukciójáról, pontosabban arról, hogy a gyermek a képi médiumra támaszkodva hogyan győzte le a szöveg dekódolása során mutatkozó nehézségeket. A kislány nem értette meg a szövegkontextusból, és többszöri elmesélés után sem, hogy mit jelent az a szó, hogy falatozás, ezért amikor a történetet felidézte, a saját elbeszéléséből ezt a szót kihagyta. Továbbá nem értette meg a metafora („rágcsálnivaló”) jelentését, azaz a főnév két nyúlra (mint a róka cselekvésének célpontjaira) tett utalását sem. Ezért a képre mutatott, a képet hívta segítségül: a számára hiányzó információt a vizuális csatorna segítségével pótolta (Camut és Vertalier, 2021).

Az óvodáskorú gyermek gyakran nehezen érti meg azt, hogy ki a beszélő, problémát okoz számára a narrátor és a szereplő szavainak elkülönítése, különösen akkor, ha a narrátor jelöletlen, és a mese rögtön párbeszéddel kezdődik. Az egyes szám első és második személyű névmás használata is problémát okozhat, hiszen az „én” és a „te” szavak a mesét hallgató kisgyermeknek a valóságos beszéd-szituációban benne levő „szereplőket” jelenti, azaz őt, saját magát és a felnőtt felolvasót. Ezt a referenciális ket-tősséget tovább komplikálhatja azután a kép azzal, ha a virtuális „én” és a virtuális „te” figuráját külső nézőpontból ábrázolja, még inkább pedig azzal, ha egyes könyvoldalakon külső, más oldalakon viszont belső nézőpontból láttat.

A beszélők azonosításával kapcsolatos problémák gyakran abból adódnak, hogy a neveket tartalmazó tagmondatok „közbeékeltek”, illetve a szereplőkre helyettesítő névmásokkal utalnak. Olykor a névmás és az ige megszokott sorrendje is felcserélődik bennük. Az olyan közbeékelések pedig, mint a „felkiáltott” vagy a „mondta”, mivel a mindennapi kommunikációban közbeékelő formában nem fordulnak elő, a hangzó szöveg megértését szintén megzavarhatják (Camut és Vertalier, 2012).

Ahhoz, hogy azok a kisgyermek, akik még nem olvasók, érzékeljék és megértsék az implicit irodalmi utalásokat, értékelni tudják a nyelvi humort, a mese és az illusztrációk összetett idő- és térábrázolását, a kulturális emblémákat, tapasztalattal és előismertekkel kell rendelkezniük. Ezek hiánya megértési problémát okoz, elkedvetlenítheti a gyermeket. Nevelési-oktatási szempontból elengedhetetlenül fontos ezért az, hogy

a képeskönyvek közvetítői legyenek tisztában mind az esztétikai, mind a didaktikai kritériumokkal, és vegyék figyelembe a korosztályosság szempontjait. Lásd ezzel kapcsolatban az alábbi két táblázatot (3. és 4. táblázat)!

3. táblázat

A gyermekek érdeklődése, valamint a gyermek- és képeskönyvek jellemzői a korosztályosság szempontjából Timm Albers (Universität Paderborn AG Inklusive Pädagogik) klasszifikációja alapján²⁶

Életkor	A gyermekek érdeklődése, valamint a gyermek- és képeskönyvek jellemzői
1 év	Ajánlottak a kis méretű, vastag lapú könyvek, melyek oldalanként egy-egy témát tartalmaznak. A gyerekek már tudnak lapozni, és felismerik a képeket: egyszerűbb példák esetében a képi ábrázolást tudják vonatkoztatni a mellette elhelyezett valós tárgyra.
1,5 év	Az érzékelési formák (hallás, látás, tapintás stb.) közti kölcsönhatások egyre inkább kiépülnek és finomodnak. A könyvekben szereplő képeket felismerik a gyermekek, és a hallottak alapján meg tudják nevezni a képeken ábrázolt tárgyakat is, illetve képesek rámutatni azokra.
2 év	A gyermekek megérthetik már azokat az összefüggéseket, amelyeket a történetekben szereplő rövid jelenetek vagy epizódok mutatnak be. Az egyszerű történetek akár már arra is alkalmasak lehetnek, hogy a felnőtt és a gyermek közösen eljátsza vagy elmesélje azokat. A könyvek ebben az életkorban a szókincs elsajátításának motorjai.
3 év	A gyermekek szókincse erőteljesen növekszik, mesehallgatóként és a képeskönyvek szemléltetőként már bonyolultabb mondatkonstrukciókat is megérthetnek és használhatnak. A képeskönyveknek ma már nagyon fontos szerepet kell betölteniük az anyanyelvi fejlesztésben, és természetes részét kell képezniük a mindennapi óvodai életnek. A gyermekeknek ebben az életkorban már vannak kedvenc témáik és könyveik.
4 év	A gyermekek képesek összehasonlítani a könyvek történeteit a saját tapasztalataikkal. Érzéseiket, vágyaikat, érdeklődési körüket csakúgy, mint félelmeiket fokozottan figyelemmel kell kísérnie a mesélő felnőttnek, mivel a képeskönyvek alkalmasak arra, hogy a mesélés során segítsenek ezeknek az érzelmeknek a feldolgozásában.
5-6 év	A gyermekek kíváncsiak csoporttársaik ötleteire is, saját szerepjátékaikba végigjátsszák a könyvekből megismert történeteket. Érdeklődnek a számok és a betűk iránt. A könyveknek a gyermekek egyéni, speciális érdeklődésének is meg kell felelniük.
7 év	Az óvoda-iskola átmenet időszakában a hangsúly az olvasáskészség megalapozásán és kialakításán van. A gyermekek ekkor különösen szeretnek együtt, illetve felváltva olvasni egy felnőttel; szívesen támaszkodnak a képi/illusztrációs tartalmakra.

²⁶ V. ö. Albers, 2015.

4. táblázat

A Boston University Child Development Labs „Zero to three”-program kutatóinak iránymutatásai és tanácsai a képeskönyvek otthoni és óvodai használatához²⁷

Javaslatok a képeskönyvek otthoni és óvodai használatához
• Mindennap meg kell teremteni a gyermekkönyvek használatán alapuló foglalkozások feltételeit, ki kell alakítani a megfelelő környezetet és körülményeket. • A csoportos, illetve társas olvasás ne csak a megszokott környezethez kötődjön, képezze részét például a kirándulásokhoz, a különféle játékokhoz kapcsolódó tevékenységeknek. • A gyermekeknek meg kell tapasztalniuk azt, hogy az olvasás szórakoztató és inspiráló. • Nem elvárás az, hogy a felnőtt a gyermeknek a teljes könyvet felolvassa, fontos ugyanakkor a rendszeres felolvasás. • Az a könyv jó, amelynek illusztrációi ösztönzik a mesélőt és a hallgatót a történet kibontására. • Hasznos az olvasott történetek eljátszása. • A felnőtt kérje meg a gyermeket a lapozásra. • Amennyiben a gyermek szeretné, a felnőtt engedje meg a gyermeknek, hogy kihagyjon egyes oldalakat. • Beszélgessünk a címről és a borítóról, vezessük fel a témát. • A felnőtt-gyermek társas olvasása segíti a gyermek figyelmét ráirányítani a szóképekre/az írásképre, és elősegíti a gyermek számára az írott nyelv megértését. • Adjon a felnőtt karaktereket a szereplőknek: más-más hangon szólaltassa meg a mesei figurákat, adott esetben használja az egész testét a felolvasáshoz, tegye ezzel élénkebbé az olvasást, bővílje el a gyermekeket. • A mesélő felnőtt kérdezze meg a gyermekek véleményét a történetről. • Engedje meg a szülő/a pedagógus a gyermekeknek azt, hogy kérdéseket tegyenek fel, hogy elmondják a történetet vagy annak számukra érdekes részleteit.

A képeskönyvek fejlesztő hatása

Egy képeskönyv olvasása többnyire a szórakoz(tat)ás igényével kezdődik, a használatához kötődő események és tevékenységek később azonban rendszerint messze túlmutatnak ezen a funkción. A fenti példákból a fordított perspektíva ellenére is kitűnhetett, hogy az esetleges dekódolási problémákat és nehézségeket jó módszerekkel, adekvát pedagógiai stratégiával és preventív szemlélettel ki lehet küszöbölni, sőt, felismerve a komplexitásban rejlő potenciákat, mindezt előnyként lehet és kell kezelni. A mediálisan összetett képeskönyv olvasása, használata az óvodáskorú gyermek ismereteit bővíti, készségeit fejleszti. Az alábbi táblázat a nemzetközi, módszertani szakirodalomban

²⁷ Boston University Child Development Labs

leggyakrabban megnevezett képeskönyvhasználattal fejleszthető készségeket, valamint a kialakítandó és bővítendő ismereteket sorolja fel (5. táblázat).²⁸

5. táblázat

A nemzetközi szakirodalomban leggyakrabban említett, képeskönyvhasználattal fejleszthető készségek és elsajátítható ismeretek

A képeskönyvhasználattal fejleszthető készségek és elsajátítható ismeretek
A beszélgetés szabályainak megismerése: mások beszédének meghallgatása; türelmes kivárás; a beszédtema megtartani tudása.
A metabeszéd jellemzőinek megismerése: az olvasott témán túlmutató kérdések felvetése, átbeszélése és megvitatása módjainak megtapasztalása.
A könyv és az olvasás, valamint a képek, a mese és a vers megismerése iránti igény kialakítása. A befogadás és a művelődés élményének átélése, a művelődés iránti igény kialakítása.
Az írás (a nyomtatott szöveg) mint információs és kommunikációs eszköz megismerése.
A szókincs bővítése.
A történetek felépítésének és a történetvezetésnek a megismerése. A saját narráció megképzése lépéseinek megismerése.
A könyvhasználattal kapcsolatos ismeretek (lapozás, a könyv kézben tartása, tárolásának módja, a szem és a könyv közti helyes távolság betartásának és a helyes olvasói testtartás kialakításának stb.) megtanulása. Az olvasás és a művelődés örömeinek megismerése.
A képek kulturális-vizuális kódjainak a megismerése. A képek „olvasásához” szükséges alapismeretek elsajátítása. Egyszerű szimbólumok felismerése, értelmezése. A képről beszélés módjainak, nyelvi felépítésének megtanulása.
A betűkép és a jelentés kapcsolatának megismerése.
A nyelvi, az érzelmi és a társadalmi kompetenciák fejlesztése.
Kommunikációs készségek fejlesztése: beszédképesség-fejlesztés, az érzelmek kifejezésének megtanulása, a véleménynyilvánítás módjainak megtanulása; a saját tapasztalatok bemutatási módjainak megismerése stb.
A szóbeli közlés, például a beszédsebesség, az intonáció, a beszédet kísérő mimika és a gesztusrendszer jellemzőinek megismerése.
A saját beszédnél magasabb szintű szövegek meghallgatni tudása és megértése.

²⁸ Lásd például Schlinkert, 2015.; Gold és Gibson, 2001; Leech és Rowe, 2014. Leech és Rowe ezenkívül, többek közt Bus, De Temple, Sénéchal, LeFevre és Kleech írásaira hivatkoznak. A szerzőpáros hasznos összefoglalót ad arról, hogy a képeskönyvek milyen előismeretekkel és anyanyelvi műveltséggel rendelkező óvodáskorú gyermekeknek és milyen szempontból fejtenek ki erősebb hatást, mint a képekkel nem vagy alig illusztrált meseregények (Leech és Rowe, 2014).

Összegzés

Bizonyos értelemben hangosan olvasni annyit jelent, mint kimondani az írott szót. A képeskönyvből mesélés azonban nem lehet azonos az írás szigorú, „korlátozott” transzferálásával: a mesemondó óvodapedagógus nyelvi repertoárját és nyelvi közvetítő eljárásait nyilvánvalóan nem pusztán az írott szó normái határozzák meg. Az óvodapedagógus beszéde, képletesen szólva, mindig építés alatt áll, folyamatosan szekturálódik, rugalmas és alkalmazkodó, magába tudja építeni a könyv képei prezentálta tartalmat és mindazt, amit a mesehallgatók tekintete és a történetközvetítés szituációja megkíván vagy szükségessé tesz.

A tanulmány a komplex lehetőségeket kínáló és összetett feladatokat támasztó képeskönyves meséléshez kapcsolódó elméleti és gyakorlati kérdések közül elsősorban azokat vette számba, amelyek az óvodai élet tevékenységi formáival hozhatók összefüggésbe.

Irodalomjegyzék

- Albers, Timm (2015): *Das Bilderbuch-Buch – Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern*, Beltz Verlag, Weinheim, 136 Seiten https://www.beltz.de/fachmedien/fruehpaedagogik/produkte/produkt_produktdetails/7365-das_bilderbuch_buch.html 2021. június 3.
- Boston University Child Development Labs weboldala. Letöltés: <https://www.bu.edu/cdl/bee/about-us/> 2021. május 30.
- Carroll, Lewis (1865): *Alice's Adventures in Wonderland. The Project Gutenberg e-book. (2011, Pdf version)*, Carroll, Lewis (1865): *Alice Csodaországban*. Móra, Budapest. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/00300/00348> 2020. június 3.
- Canut, Emmanuelle és Vertalier, Martine (2012): Lire des albums: quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle? *Dans Le français aujourd'hui*, 179. 4. sz. 51–66. Letöltés: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-51.htm> 2020. október 5.
- Çer, Erkan (2016): Preparing Books for Children from Birth to Age Six: The Approach of Appropriateness for the Child. *Journal of Education and Practice*, 7. 6. sz. 78–99. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092457.pdf> 2020. október 5.
- Daróczi Gabriella (2017): *Segédanyag az óvodai Mese-vers tevékenység tervezéséhez és vezetéséhez*. ELTE TÓK, Budapest.
- Díaz, Maria Cecilia Silvia (2015): Picturebooks, lies and mindreading. *Barnelitterært forskningstidsskrift / Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 6. 1. sz. Letöltés: <https://ur.bookscu.edu/book/64598594/4957f> 2020. június 5.
- Fahmi, Marwa Essam Eldin (2015): Towards a Visual Discourse in Children's Picture books: Beatrix Potter's the Tale of Peter Rabbit (1902), John Marsden's and Shaun Tan's the Rabbits (1998). *International Journal of English and Literature*, 5. 6. sz. 9–28. Letöltés: <http://www.tjprc.org/publishpapers/--1466055110-2.%20English-%20IJEL%20-%20Towards-%20a%20Visual-%20Discourse-marwa-essam-eldin.pdf> 2020. október 5.

- Frederico, Aline (2013): *The Construction of Meaning in Three Fairy Tale Enhanced Electronic Picturebooks*. Letöltés: <http://www.caisacsi.ca/ojs/index.php/cais/article/viewFile/824/746> 2019. április 15.
- Folsom, Jessica Sidler (2017): *Dialogic Reading: Having a Conversation about Books*. Letöltés: <https://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-having-conversation-about-books> 2020. október 5.
- Ganea, Patricia A., Canfield, Caitlin F., Simons-Ghafari, Kadria, és Chou, Tommy (2014): Do cavies talk? The effect of anthropomorphic picture books on children's knowledge about animals. *Frontiers in Psychology*, 5. 283. sz. Letöltés: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00283/full> 2020. október 5.
- Gold, Judith és Gibson, Akimi (2001): Reading Aloud to Build Comprehension. *Reading Rockets*. Letöltés: <https://www.readingrockets.org/article/reading-aloud-build-comprehension>
- Heuvel-Panhuizen, Marja van den, Elia, Iliada és Robitzsch, Alexander (2016): Effects of reading picture books on kindergartners' mathematics performance. *Educational Psychology*, 36. 2. sz. 323–346. Letöltés: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2014.963029> 2021. július 11.
- Juhász Valéria (2017): A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*. 26. 12. sz. Letöltés: <http://ki2.oszk.hu/3k/2017/12/a-literacios-tudatossag-kialakulasa-az-olvasastanulas-elott/> 2020. október 5.
- Kiefer, Barbara (1988): „Picture Books as Contexts for Literary, Aesthetic and Real World Understandings”. *Language Arts*, 65. 3. sz. 260–271.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> 2021. július 5.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2015): From Baby Books to Picturebooks for Adults. European picturebooks in the new millennium. *Word & Image. A Journal of Verbal/Visual Enquiry*, 31. 3. sz. 249–264. Letöltés: <https://doi.org/10.1080/02666286.2015.1032519> 2020. június 3.
- Leech, Kathryn Anne és Meredith Lee Rowe (2014): A Comparison of Preschool Children's Discussions with Parents During Picture Book and Chapter Book Reading. *First Language*, 34. 3. sz. 205–226. Letöltés: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:13041213> 2020. október 5.
- Lewis, David (1990): The Constructedness of Texts: Picture Books and the Metafiction. *Signal*, 62. May 1. 131–146.
- Lewis, David (2001): *Reading Contemporary Picture books: Picturing text*, Routledge Falmer, London-New York.
- Lima, Nivia de Andrade (é. n.): *The Ironic Use of the Gutter in Postmodern Picturebooks*. Letöltés: https://www.academia.edu/20224921/The_Ironic_Use_of_the_Gutter_in_Postmodern_Picturebooks?email_work_card=title 2021. július 11.
- Marwa Essam Eldin Fahmi (2015): Towards a Visual Discourse in Children's Picturebooks: Beatrix Potter's *The Tale of Peter Rabbit* (1902), John Marsden's and Shaun Tan's *The Rabbits* (1998), *International Journal of English and Literature*, 5. 6. sz. 9–28.
- Markt-Huter, Andreas (2018): *Bilderbücher und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Kindern – Teil 1*. Letöltés: <https://lesen.tibs.at/node/5207> 2020. október 5.
- Martinez, Miriam és Harmon, Janis M. (2012): Picture/Text Relationships: An Investigation of Literary Elements in Picturebooks. *Literacy Research and Instruction*, 51. 4. sz. 323–343.

- Nikolajeva, Maria és Scott, Carole (2006): *How picturebooks work*. Routledge, London.
- Nodelman, Perry (1988): *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press, Athens.
- Nyitrai Ágnes (2015): A bölcsődés gyermek és a mese. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*, 1. 2. sz. 47–51. Letöltés: <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2015-02szam.pdf> 2021. július 11.
- Palmer, Sue, Bayley, Ros. és Raban, Bridie. (2014): *Foundations of early literacy: a balanced approach to language, listening and literacy in the early years*. Teaching Solutions, Albert Park (Victoria)
- Révész Emese (2019): A vizuális narráció eszköztára a Design-könyvek sorozatában. *Studia Literaria*, 58. 1–2. sz. 166–193. Letöltés: <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/4268/4103> 2020. október 5.
- Shi, Xiaofei (2017): Exploring Picturebooks Through the Model of Double-Scope Stories. *Language and Semiotic Studies*, 3. 1. sz. 114–124.
- Sipe, Lawrence R. (1998): How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29. 2. sz. 97–108.
- Schlinkert, Heinz (2015): Zur Methodik der Bilderbuchbetrachtung. Letöltés: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informationstechnische-bildung/513> 2020. október 5.
- Stephens, John (1992): *Language and Ideology in Children's Fiction*. Longman, London.
- Strouse, Gabrielle A., Nyhout, Angela és Ganea, Patricia A. (2018): The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts., *Frontiers in Psychology*, 9. 50. Letöltés: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00050> 2020. október 5.
- Szinger Veronika (2008): Mese az óvodában. Könyvvel vagy anélkül? *Fordulópont*, 10. 39. sz. 64–72. Letöltés: http://www.fordulopont.hu/_FP-39_szinger.pdf 2020. október 5.
- Varga Emőke (2020a): Akusztikus-vizuális együtthatás a képeskönyves mesélésben. *Partitúra. Irodalomtudományi folyóirat*, 15. 2. sz. 31–40. Letöltés: http://www.partitura.fss.ukf.sk/?-page_id=3217 2020. június 3.
- Varga Emőke (2020b): *Az interaktív könyv. Teóriák és példák*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Yokota, Junko és Teale, William H. (2014): Picture Books and the Digital World. Educators Making Informed Choices. *The Reading Teacher*, 67. 8. sz. 577–585.

Művészetterápiás elemek alkalmazása a felsőoktatásban – pozitív tapasztalatok, hallgatói visszajelzések

Turcsányi Enikő

eniko.turcsanyi@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Az a nézet már teljesen elfogadott, hogy azon hivatások esetében, ahol emberekkel, sőt gyermekekkel foglalkoznak (tanár, tanító, óvodapedagógus, segítőszakmák stb.), mindenféleképpen rendelkezni kell legalább alapfokú pszichológiai ismeretekkel. Azonban ahhoz, hogy ezeket az elméletben megtanult ismereteket alkalmazni is tudják, hogy megtapasztalják a lényegüket, fontos némi önismeretre is szert tenni. Sokféle önismereti tréninget ismerünk, jelen tanulmányban a különböző művészetterápiás elemek személyiségfejlesztésben és önismeretben betöltött szerepét mutatom be. Mind a személyes találkozások, mind az online keretek közötti kapcsolódások visszajelzéseiről is számot adok.

Kulcsszavak: *személyiségfejlesztés, művészetterápiás elemek, önismereti módszer*



Nemcsak a segítőszakmákban dolgozó szakemberek (pszichológus, szociális segítő), hanem a gyermekek nevelését, oktatását ellátó pedagógusok esetében is egyre fontosabb saját maguk ismerete, saját személyiségük fejlesztése, hiszen ők egész személyiségükkel nevelnek, mintegy modellt nyújtva a gyermekeknek. Nem mindegy, hogy mennyire vannak tisztában önmagukkal. Az önismeret egyik formája a kérdőív, a teszt, ami képet ad személyiségünk egy-egy szeletéről (pl. mennyire vagyunk domináns természetűek, vannak-e depressziós korszakaink, milyen nevelési módszert alkalmazunk stb.), azonban ezek a tesztek mindig a tudatos énünket szólítják meg. A különböző művészeti ágak, művészetterápiás elemek, technikák azonban képesek hozzáférni a tudattalanunkhoz, az érzéseinkhez is, ezáltal egy realisabb képet adva önmagunkról, valamint a nem túl magas szintű verbalitással, szövegértéssel, kifejező-készséggel rendelkező gyermekek esetében is jól használható eszköz a személyiségük fejlesztéséhez, egy-egy probléma feltárásához.

Személyiségfejlődés, személyiségfejlesztés

Személyiségünk alakulása tulajdonképpen már a fogantatásunkkal kezdődik, hiszen bizonyított tény, hogy vannak olyan tulajdonságaink, pl. a temperamentum (Thomas és Chess, 1957), melyekkel már születésünkkel rendelkezünk. Ez azonban „csak” egy alapot ad személyiségünkhöz, amelyet már a külvilág hatásai formálnak tovább. Először a család, a szüleink visszajelzései, majd a tágabb szocializációs közeg, úgymint bölcsőde, óvoda, iskolák, baráti, majd munkahelyi kapcsolatok, nagy társadalmi sorsfordulók. Ebből következik, hogy személyiségünk életünk végéig fejlődik, ahogyan ezt Erikson is kifejti pszichoszociális elméletében (1950).

A személyiségfejlesztés pedig a fejlődés várható ütemén túlmenő képességyarodást, integrációfokozódást, lelki fejlődést, szocializációt jelent, ami már tudatosan történik. Saját személyiségünket fejlesztjük például akkor, amikor elmegyünk egy önismereti csoportba, más személyiségét pedig abban az esetben, amikor szülőként a gyermekünket neveljük, vagy amikor pedagógusként példát mutatunk a diákjainknak. A személyiségfejlesztés nemcsak verbálisan, beszélgetés, tanácsadás útján történhet, hanem nonverbálisan is megvalósulhat, s ez utóbbi egyik formája a művészetterápia.

A művészetterápia helye a személyiségfejlesztésben

A 20. század társadalmát egyre inkább a ráció, az ész, a tudás és ennek termékei, a technikai vívmányok, valamint a különböző jelenségek tudományos magyarázata jellemezték. Teljesen háttérbe szorult a lélek és a nem materiális dolgok, mint például a művészetek, ezek leértékelődtek. A gyermekek az iskolákban egyre kevesebb órászámban foglalkoznak az ún. készségtárgyakkal, mint például a rajz és az ének, vagy ha foglalkoznak is velük, a kötelező osztályozás miatt az ismeretterjesztő, élményt adó kategóriából átkerülnek a teljesítményelvű órák közé. A művekkel való ismerkedés vagy az alkotás helyett nagyon sokszor a száraz tananyag magolása és dolgoztatás vár a gyermekekre. Ennek következtében azonban inkább visszafejlődik, mint fejlődik a gyermekek művészetekkel kapcsolatos érzékenysége, és rengeteg gát épül ki bennük a használatukkal kapcsolatban. Az évek során inkább a racionális és érzékelő funkció fejlődött ki, és háttérbe szorult az érző és intuitív funkció, fellazult a belső, szubjektív világgal való kapcsolat, ennek következménye a pszichés egyensúlyzavar lett. Megnövekedett az igény a pszichológusok iránt is, amit jól jelez az, hogy a közoktatásban megjelentek az óvoda- és az iskolapszichológusok, akik mind a pedagógusoknak, mind a szülőknek, mind a gyerekeknek próbálnak segítséget nyújtani; elsősorban nevelési tanácsokat adni, feszültséglevezető technikákat tanítani.

A művészetterápia a nonverbális terápiák közé sorolható. Idetartoznak a zenét, a drámát, a mozgást, a vizuális művészeteket és a költészetet közvetítő terápiák is (Szőnyi,

2015). A terápiának ez a fajtája a tudattalan területének feltérképezésével és a hozzá kapcsolódó pszichoanalízissel vette kezdetét. Ezért társul az első művészetterápiás irányzat a mélylélektanhoz, melyen belül két irányvonalat különítünk el: a freudi pszichoanalitikus megközelítést és a jungi analitikus pszichológiához kapcsolódó terápiás technikát (Antalfai, 2016). Bár a művészetterápia – mint a lelki zavarok kezeléséhez alkalmazható módszer – eredendően az alkotói terápiákhoz sorolható, nemcsak klinikai kereteken belül használható, hanem általános, az egyéni fejlődést támogató tanulási módszerként is. Az alkotásnak mint az önkifejezés kreatív formájának az egészséges személyiség megismerésében is fontos szerepe van (Vas, 2007).

A művészetterápia és a pedagógia találkozása

A művészet személyiségfejlesztő hatásával a 18. század végén, 19. század elején több gondolkodó is foglalkozott. Friedrich Schiller, akinek nevét elsősorban drámái miatt ismerjük, a művészet hatásáról gondolkodva, a művészi kifejezőmódban az emberi lét megvalósulását látta. Friedrich Fröbel, az óvoda kitalálója is hasonló gondolatokat fogalmazott meg. Ő a művészeti nevelést (éneklés, rajzolás, festés) minden gyermek számára fontosnak tartotta, de nem azért, hogy művészek legyenek belőlük, hanem azért, mert – meggyőződése szerint – minden ember arra rendeltetett, hogy önmagát kiteljesítse (Wieland és Kessler, 2005). Ezek a gondolatok tovább éltek a reformpedagógiai mozgalmakban a 19–20. század fordulóján, és a művészi-zenei tevékenység kiterjesztésében köszöntek vissza. Magyarországon például Kodály Zoltán tevékenységében nyilvánult meg ez a megközelítés, a „zene mindenkié” mozgalomban. Ez alatt Kodály ugyanis azt értette, hogy minden emberben megvan a fogékonyság a zenére, ezáltal a zeneoktatás során a zenei képességek fejlesztése tulajdonképpen az egész személyiséget fejleszti és gazdagítja. Ahogy Kodály vallotta: „*Zene nélkül nincs teljes ember*”. Úgy vélte, hogy „Az irodalom és művészet nem szórakozás! Az a teljes emberré válás nélkülözhetetlen feltétele, alapja, tápláléka” (Kodály, 1954. 44. o.). Ugyanezeket a nevelési célokat kívánják megvalósítani több-kevesebb sikerrel az 1990-es évek elejétől működő alapfokú művészeti iskolák. A művészeti nevelés lehetőségeivel, eszközeivel személyiség- és kreativitásfejlesztést, értékörzést, hagyománytiszteletet próbálnak megvalósítani, támogatni.

Ugyanezt az irányt megtalálhatjuk a rajzolás, a festés és egyéb művészeti eszközök terén is; a rajzolás vonatkozásában/tekintetében Hárdi István és Vass Zoltán módszerei, munkái kiemelkedő jelentőségűek (Hárdi, 1983; Vass, 2006). Polcz Alain pszichiátriai betegek esetében alkalmazott sikerrel művészetterápiás eszközöket, majd létrehozta saját módszerét, amely változatos képzőművészeti technikákra és a játékra épült (Pertorini és Polcz, 1976). Bánhidi Mária a kreatív tevékenység fejlesztő hatását vizsgálta idős elmebetegeknél (Bánhidi, 1984). Foglalkozásai „iparművészeti jellegűek” voltak, mivel a betegek textil, műbőr, szivacs, műszőrme felhasználásával és ezek

termékkombinációival különböző figurákat készítettek, melyeket szobájuk díszítésére használtak fel. A foglalkozások hatására megindult a betegek között a verbális kommunikáció, így oldottabbá váltak.

A művészettel kétféle módon kerülhetünk kapcsolatba. Az egyik a befogadó-passzív kapcsolódás, amikor megnézzük a szobrokat, festményeket, táncot, különböző alkotásokat, vagy meghallgatjuk a zenét. Ezt nevezzük a művészetet befogadó folyamatnak. *„Ilyenkor a figyelem beszűkül, egyfajta módosult tudatállapot jön létre, egyre több részlet hangsúlyossá válik a műből, megtörténik a láthatatlan kapcsolatfelvétel a műalkotások kisugárzása által az alkotóval, és mindezen lelki hatások a művet befogadó személyiségben is megindítják az érzések, gondolatok, belső képek, emlékek áramlását”* (Antalfai és Fábiánné Harkácsi, 2011. 80. o.). A másik mód, amikor mi magunk alkotunk. Ez is kétféleképpen történhet; egyik, amikor az alkotásokat „készen” kínálják, és a mi feladatunk a megadott minták kiszínezése vagy lemásolása, aminek feszültségvezető, sikerélményt adó hatása lehet. A másik lehetőség, amikor az alkotó a saját személyes világát, belső érzéseit, képeit jeleníti meg az alkotásokban. Ez az, ami terápiás hatással bír. Ilyenkor *„A figyelem szintén beszűkül, belső világunkra koncentrálnunk, az idő lelassul a számunkra. Az alkotás önálló életre kel, a tudatos ábrázolási szándék mellett megjelennek a tudattalanból érkező motívumok is”* (Antalfai és Fábiánné Harkácsi, 2011. 80. o.).

A művészet tulajdonképpen a játék egyik megjelenési formája. A felvilágosodás előtt az egyes művészeti ágak megnevezéséhez a játék szó is hozzákapcsolódott. Néhány példa napjainkra is megmaradt: színjáték, bábjáték, zongorajáték stb. (Antalfai, 2016).

A művészetek hatását tudományosan is vizsgálták, agykutatások folytak ez irányban. Ennek eredményeként kiderült, hogy a művészetek befogadásának és az alkotásnak a központi helye az agyban a jobb félteke. A legújabb kutatások arra is fényt derítettek, hogy a művészeteken belül bizonyos részképességek működéséhez mindkét agyfélteke hozzájárul (Hámori, 2006).

A verbalitás, azaz a beszéd, a nyelvkészség, a logikus gondolkodás, az éntudat elsősorban a bal féltekei működéshez kötődik, ugyanakkor a jobb félteke működése szoros kapcsolatban áll az öröklött mintákkal és az ösztönvilággal.

Megfigyelték, hogy a zenéhez, illetve az énekhez kapcsolódó (jobb féltekét is érintő) szöveges részek tanulása könnyebb, mint a szöveg tanulása dallam, zene nélkül. Erre a tudásra épülnek a mondókák, a megzenésített versek. A kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy a művészeti nevelés (zene, tánc, képzőművészet) pozitívan befolyásolja a két félteke speciális működését. Az öröklött képességek, adottságok kibontakoztatásához az agy érésének kritikus periódusaiban megkapott művészeti nevelői hatások szükségesek. A képességek fejlesztéséhez nagyon fontosak az agyi idegpályák működésére ható mozgások (zene, tánc, rajz) gyakoroltatása, az agy különböző területeinek ingerlése annak érdekében, hogy minél több idegi kapcsolat alakuljon ki. Az agyi idegpályákra ható különböző művészeti ágak az egész személyiségre is hatást gyakorolnak, beleértve a személyiségfunkciók differenciálódását (érzékelés, érzés, gondolkodás, megérzés, akarat), valamint a szocializációt is (Antalfai, 2006). A kutatások

eredményeinek tükrében a kognitív idegtudományok egyre inkább neuronhálózatokban, mintsem lokalizációban gondolkodnak (Hámori, 2006).

Falvy Károly (1994) néprajzkutató a magyar néphagyományra építve mutatja be, hogyan hasznosították és hagyományozták generációról generációra ősünk a gyermeki agy és a személyiség fejlesztését szolgáló mondókákat, népi játékokat, népi énekeket. Ma már tudományos módszerekkel bizonyítható ezen módszerek hatékonysága, amit eleink ösztönösen, a tapasztalataik alapján használtak.

Mára bizonyossá vált, hogy a művészeti nevelés és a művészetterápiák aktiválják a jobb agyfélteke működését és az ahhoz kapcsolódó kreativitást. A kreativitással együtt járó rugalmasság pedig visszahat az egész személyiségre, a gondolkodási funkcióra abban a vonatkozásban, hogy új megoldásmódokat kínál, és fejleszti a problémakezelést. Az érzelmi funkciót illetően a művészeti nevelés elősegíti az érzelmek differenciált megjelenését, fejleszti az érzelmek kifejezésének skáláját, ami befolyásolja a személyközi kapcsolatok minőségét. Segíti az altruizmus, a szeretet, a megértés, a megbocsátás érzésének kifejlődését és – ezzel párhuzamosan – az érzelmi-kapcsolati krízisek megoldási képességét (Antalfai, 2006).

Művészetterápiás elemek használata a felsőoktatásban

A művészetek személyiségfejlesztésben betöltött szerepéről a *Művészet szerepe a személyiségfejlesztésben* című kurzuson „saját élmény” keretében kaptak képet a hallgatók. A kurzusra a 2020/2021. tanév II. félévében került sor. Az online oktatáshoz illeszkedően igyekeztem élvezetessé, kimondottan gyakorlatiassá tenni az órákat, hogy a hallgatók ne csak elméleti ismereteket kapjanak egy-egy művészeti ág, eszköz hatásáról, hanem közvetlen tapasztalatot is szerezzenek róla. Ennek következtében konkrét, otthon elvégezhető feladatokon keresztül saját maguk is megtapasztalhatták a különböző technikák hatását. A félév során – két csoportban, mintegy 40 óvodapedagógus-hallgató részvételével – én is képet kaptam a művészetterápiás elemek oktatásban való használhatóságáról. A kurzus során egy-egy technikáról nemcsak keresztmetszeti (ugyanazt a feladatot ki, hogyan oldotta meg), hanem hosszsmetszeti (a februártól júniusig tartó időszak változásai) képet is kaptam, és nemcsak én, hanem a hallgatók is.

A kurzus során a következő technikákkal ismerkedtek meg a hallgatók:

- kollázs készítése,
- montázs készítése,
- akvarellfestés,
- olaj- és porpasztell alkalmazása,
- ujjfestés,
- plasztika, modellezés.

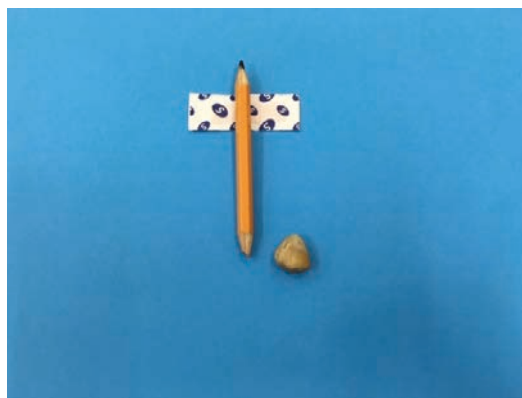
Az alkalmazott művészetterápiás technikák leírása

1. Montázs: Egy megadott témához különböző újságokból, képes újságokból kivágott képek rajzlapra ragasztása, ezáltal egy új kép megalkotása. A kivágott képek általában szimbolikusak, az alkotó számára jelentéssel bírnak (1. ábra).



1. ábra: Példa montázsra

2. Kollázs: Hasonló a montázshoz, csak itt nem képeket, hanem kisebb tárgyakat (gombok, gemkapocs, szalagdarab, rágógumi, kavics, fakéreg, cigarettacsikk, madártoll stb.) – amelyek a legjobban illeszkednek az alkotó belső érzéseihez – kell ragasztani a rajzlapra, illetve az általuk választott színes lapra mint háttérre (2. ábra).



2. ábra: Példa kollázsra

3. Akvarell: Vízfesték használata ecsettel, bevizezett akvarellpapíron (3. ábra).



3. ábra: Példa akvarellre

4. Plasztika, modellezés: Lényegében egy már megmunkált anyagot jelent, amikor az alaktalanból alakítunk ki valamit, ami lehet szobor is (4. ábra). A plaszticitás jelentése a formálhatóság. Plasztika és szobor is nagyon sokféle anyagból formázható: fából, gipszből, kőből, fémből, viaszból, agyagból stb.



4. ábra: A Művészet szerepe a személyiségfejlesztésben kurzuson készített plasztika

5. Krétarajz: Olajpasztell és porpasztell használata előrajzolás nélkül (5. ábra).



5. ábra: Példa porpasztell alkotásra

6. Ujjfestés: Ecset helyett az ujjunk és akvarell vagy porpasztell használata (6. ábra).



6. ábra: A Művészet szerepe a személyiségfejlesztésben kurzuson akvarelllel készített ujjfestés

A hallgatóknak különböző feladatokat kellett megoldaniuk ezen technikák alkalmazásával.

Néhány közülük:

- kollázs készítése három általuk választott elem (apró tárgy) felhasználásával, amelyekkel leginkább be tudják mutatni önmagukat,
- egy szeretett óvodáskori meséből egy kedvenc jelenet megrajzolása olajpasztellel,
- egy általam megadott mese leginkább tetsző jelenetének ábrázolása, szintén olajpasztellel,
- montázs készítése 1-1 megadott témából (pl. vágyott jövőkép),
- versillusztráció akvarellfestéssel,

- egy megadott zenére ujjfestéssel – akvarell vagy porpasztell használatával – a zene hatására keletkezett érzések megjelenítése.

A hallgatók a feladatok nagy részét házi feladatként kapták, ezeket az online óra kezdetéig kellett elkészíteniük és feltölteniük a Coospace-re, kisebb hányadát pedig tömbösített órákon hozták létre. A beküldött alkotásokból ppt-t készítettem, és az óra keretében a chatfalon mindenki visszajelzést adott az alkotónak a művekről, majd az alkotó reagált a visszajelzésekre (mennyire érzi őket találónak, mi az, ami elgondolkodtató közülük), és maga is elmesélte, hogy számára milyen jelentéssel bír az alkotás, illetve hogyan érezte magát az adott technika alkalmazása során. Ezek a visszajelzések képet adtak az alkotónak arról, hogy mit üzen az alkotásával, mit lehet „kiolvasni” belőle, valamint átélte az adott technika hatását is. A későbbiekben, a különböző technikák pszichés hatásait bemutatva, mindenki le tudta vonni a következtetést a technikára adott érzései alapján. Néhány mondatban itt is bemutatom a különböző technikák, elemek lélekre gyakorolt hatását.

Művészetterápiás elemek pszichés hatásai

Vízfesték/akvarell: A vízfesték sajátosságaiból adódó öröm és izgalom hozzásegít a változáshoz, oldja a szorongást, a merevséget, csökkentheti a teljesítménykényszerszt az egyoldalú kritikai beállítódást, az irreális elvárásokat önmagunkkal szemben. Vízfestésnél a belső érzésvilág közvetlenül megmutatkozik, hiszen a képet nem lehet újból és újból átfesteni, eltakarni, így többszöri használat során fokozatosan hozzásegít az önfogadáshoz, ezáltal énerősítő hatású (Harper, 2004).

A vízfestéssel alkotás különösen nehéz a kényszeres, túlkontrollos, szorongó embereknek, ugyanakkor számukra kiváltképpen gyógyító hatású, hiszen a lelki tartalmak megjelenítése leginkább a vízfesték használatával valósítható meg (Antalfai, 2016).

Ujjfestés: A felnőtteknél a gyermeki létet ébreszti fel, amelynek alkotói emlékeitől sokan még felnőttként is szoronganak. Egyrészt, mert legtöbbször erős kritikát kaptak, ha „belemásztak” a festékbe, agyagba, homokba, vízbe, mind abba, amivel „bepiszkolhatók” a kezüket, ruhájukat, környezetüket, másrészt, mert él bennünk az előítélet, hogy az ujjal csak maszatolni lehet, mint egy kisgyereknek. Ezért az ujjfestés legtöbbször szorongást, ellenállást vált ki. Viszont erősen elfojtott vágyaknak és agresszív, nehezen kezelhető indulatoknak a kifejezését is lehetővé teszi azáltal, hogy a kéz közvetlenül érintkezik a festékkel. Az ujjunkkal nagyobb erőt tudunk kifejteni a papíron, az érzések így nyersebben, közvetlenebbül jelenhetnek meg. A kisgyermek agressziója levezetésének lehet eszköze pl. az ujjfestés. Megtaníthatjuk neki agressziójának megszelídítését, mindenki által elfogadott formába öntését. A gyermekek számára nagyon fontos a mázolás, a koszolás élménye, amit legtöbbször nem engednek meg nekik. Az ujjfestés

által kényszerek lazulhatnak fel. Elég egy óriási csomagolópapírt a padlóra rögzíteni, és hagyni a gyermeket, hogy az ujjával alkosson, teremtsen, akár vízfestéket, akár porpasztellt használva (*Antalfai, 2016*)

Krétarajz (porpasztell, olajpasztell): Az olajpasztellel – a vízfestékhez hasonlóan – érzelmekkel teli képeket készíthetünk, azzal a könnyebbbséggel, hogy a határok megtartása itt nem okoz gondot. Jobban kontrollálható vele az alkotói folyamat, mint a vízfestékekkel, jobban megtarthatjuk vele szemben a dominanciaérzésünket.

A porpasztellel könnyebb bánni, nagyon jól lehet vele játszani, alakítgatni, változtatni a színeket. Kiválóan alkalmas az érzések kifejezésére, érzelmek megjelenítésére. Az ujjal történő használata sokaknak szintén kihívást jelent, mint a vízfestékes ujjfestés. Szorongást válthat ki a testi szintű közel kerülés (a krétapor általi „bepiszkolódás”) az anyaghoz, a „megmártózás” – az internetes virtuális világgal szemben – a valóságos világban, még ha azt csak egy kréta szimbolizálja is (*Antalfai, 2016*).

Anyaggal való munka (plasztika): Az anyaggal való alkotói munkánál egy sajátos kör-folyamattal találkozhatunk. Kölcsönhatás lép fel az alkotó, az anyag és a forma között, oly módon, hogy az alkotó hat az anyagra a tapintás, alakítás során, majd belép a látás, amely észreveszi a formai változást. Ez visszahat az alkotóra (közben az alkotó képzelete, fantáziája is változik, ahogy visszahat rá az alakuló mű), akinek fantáziáját ezek a változások tovább ösztönzik, asszociációkat váltanak ki belőle, fokozva az inspirációt, ami energiákat szabadít fel, és további cselekvésre, alkotásra ösztönöz. A kölcsönhatás az anyag és alkotó között egyben önismereti folyamatokat is elindít (*Spemann, 1990*).

Montázs- és kollázstechnika: Fejleszti a külső és a belső világ közötti kapcsolatot, ezzel növeli a szociabilitást, hozzásegít a külvilág elfogadásához. Az alkotás folyamatában különböző, újságokból kivágott képeket (montázs), valamint a külvilág tárgyait (kollázs) kell összeilleszteni és összeegyeztetni belső világunkkal: fantáziáinkkal, vágyainkkal, tudati beállítottságunkkal. Mindez segíti a jelenhez, a kor adta realitáshoz történő illeszkedést, a valósághoz való alkalmazkodást (*Antalfai, 2016*).

Vers: A vers a másképp kimondhatatlan és megfogalmazhatatlan különleges létérzések tolmácsolója. Évszázadok érzéseit hozhatja el számunkra, lásd például az ókori klasszikus költészetet. Ugyanakkor a versek által közölt érzések nem újak, ugyanezeket éljük át ma is. A lelki élmény és tartalom, amit közvetítenek, nemcsak egyetemes, hanem lényegében emberi létünk állandó lelki morfológiai azonosságához tartozik, ugyanúgy, mint a biológiai felépítettségünk, ami évezredek óta szintén nem változott (pl. testi felépítettség, belső szerveink működése). Ezért sűrűsödhet egy versbe egyszerre az egyén és az emberiség öröme és fájdalma, mindaz, amit már megélt, és amit ezután fog megélni. A vers kollektív érzéseket és lelki élményeket közvetít, a benne tükröződő lélekrajz

általános és emberi. Legtöbbször csak egy keretet ad, amit majd az olvasó megtölt tartalommal, amely rezonál aktuális lelkiállapotával (*Kosztolányi*, 2004).

Zene: A zene megfoghatatlan és felfoghatatlan, a lényegét tekintve pedig megismerhetetlen. Ugyanakkor nagy hatással van az érzelmek felszabadítására, a feszültségek oldására, az indulatok elcsendesítésére. A zene „elementáris absztrakció, amely a lelkünk mélyéig hatol” (*Kovács-Gombos*, 2011. 50. o.). A zene egyrészt feszültségoldó, ellazító hatású, másrészt spirituális szférákba emel, és segíti a személyiség érzelmi oldalának kiteljesedését. A zenei nevelés egyrészt gazdagítja az érzelmi életet, másrészt pozitív hatással van az egész személyiségre is. Daniel Goleman (1995) szerint az érzelmi intelligencia a művészeti nevelésben teljesedik ki.

Vers és zene együtt

Művészetterápiás tapasztalatok alapján a vers és a zene együttes alkalmazása nagyon jó hatást gyakorol az alkotófolyamatra. A racionalitásra épülő világunkban az érzelmek megjelenését segítik elő. A két művészeti ág együtt olyan ösképekre épül, melyek a létezés mindnyájunkban közös alapját szövegezik meg, és a közös gyökérhez visz bennünket vissza (*Antalfai*, 2016).

A művészetterápiás elemek oktatásban történt használatának tapasztalatai

A hallgatók nagy érdeklődéssel és lelkesedéssel végezték el a kapott feladatokat. Terjedelmi keretek miatt nem tudom az összes tapasztalatot leírni, csak egy „keresztmetszeti” és egy „hosszmetszeti” képet áll módomban bemutatni.

Számomra az egyik legmeglepőbb tanulság az volt, hogy a hallgatóknak maga a „mese” szó is mást jelent már, mint nekem (ez is mutatja a 30 év korkülönbséget és a világ változását). Az első feladat ugyanis az volt, hogy rajzolják le kedvenc óvodáskori meséjük egy jelenetét, és sokuknak ez már mesefilmet (legtöbbször Disney-mesét) jelentett, nem pedig hallott (pl. a szüleik által mondott/olvasott) mesét. A másik tanulság az volt, hogy ki kellett hangsúlyozni, hogy a rajzolás ne másolás vagy színezés legyen. A hallgatók egymáshoz hasonlították az alkotásaikat, attól tartottak, hogy a sajátjuk nem lesz szép, s így a többiek véleményét is némi szorongással várták. Az első alkotásoknál még a megfelelni vágyás, a vélt elvárásoknak (tökéletes legyen az alkotás) való megfelelés figyelhető meg, itt ritkán jelent meg az egyéniség, a saját kép. Legtöbbször mesefilmekből vett jeleneteket másoltak le (7. ábra). Az utolsó alkotás (mintegy 3 hónap elteltével) már sokkal felszabadultabb, sokkal egyénibb lett, ez esetben a hallgatók már

merték önmagukat adni, a zenére és a versre a saját fejükben megjelenő képet lefesteni (8. ábra; a 7. és a 8. ábra ugyanannak a hallgatónak az alkotásai).



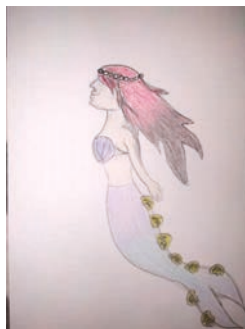
7. ábra: Kedvenc óvodáskori mese egy jelenete



8. ábra: Versillusztráció

Egy megadott mese kedvenc jelenetének ábrázolása szintén érdekes felismerést hozott a hallgatók számára. Azzal szembesültek, hogy ugyanaz a mese mindenkinek mást jelent, legtöbbször az illető aktuális élethelyzetéhez igazodva. A hallgatóktól azt kértem, hogy olvassák el A kis hableány eredeti meséjét, és az alapján válasszák ki a kedvenc jelenetet. Már maga az eredeti mese is meglepetést okozott számukra, hiszen az máshogyan (nem happy enddel) végződik, mint a Walt Disney-változat. Ennek kapcsán nagyon élesen kirajzolódott, hogy kit mi ragadott meg, mi az, ami egybevágott az illető aktuális lelkivilágával.

Az egyik hallgató, aki magát a kis hableányt rajzolta le (9. ábra) a Disney-meséből ismert vörös hajjal, a megbeszélés során döbbsent rá arra, hogy az eredeti mesében nincs is leírás a kis hableány hajsztínéről.



9. ábra: A kis hableány



10. ábra: Vágyakozás

Volt, akit a kis hableány királyfi utáni vágyakozása ragadott meg (10. ábra), mást a királyfi vízből való kimentése (11. ábra), szintén mást pedig a vihar, amely kettétörte az áhított királyfi hajóját (12. ábra).



11. ábra: A megmentés



12. ábra: A vihar

A másik elemzési szempont esetében a három hónap alatt bekövetkezett változást lehetett megfigyelni. Egyik fajtája az volt, amikor magával a módszerrel kapcsolatos ellenérzések múltak el – ahogy fentebb már jeleztem (7. ábra és 8. ábra), a másik, amikor az alkotásokból is látszott, hogy a különböző időpontokban éppen milyen volt az alkotó aktuális lelkiállapota (13–16. ábrák). Bár az adott témák különbözőek voltak, a hallgatók pillanatnyi lelkivilága visszatükröződött bennük.



13. ábra: Saját mese



14. ábra: A kis hableány



15. ábra: Versillusztáció



16. ábra: Ujjfestés zenére

Ha a fenti négy ábrát végignézzük, rögtön feltűnik az első alkotás komor színvilága, amely a hónapok során folyamatosan világosodott ki, a komor hullámok lecsendesedtek, és vidám, könnyed hangulatú képpel zárult a folyamat. A hallgató visszajelzése alapján az első alkalommal készült kép idején valóban problémákkal küzdött, amelyek fokozatosan megoldódtak, illetve meg tudott küzdeni velük.

Hallgatói visszajelzések

A hallgatói visszajelzéseket három jól elkülöníthető csoportba tudtam osztani. A hallgatói véleményeket betűhíven közlöm.

1. A kurzus gyakorlatorientáltsága és sajátélmény-jellege ragadta meg a hallgatót.

„A kurzus folyamán sok hasznos technikát volt lehetőségem alkalmazni. Megtudtam, hogy mennyire fontos szerepük van, milyen fontos hatásuk van a személyiségfejlődésre – saját magamon is tapasztaltam. Nagyon élveztem, hogy gyakorlatias volt az óra, ahelyett, hogy monoton és egyhangú lett volna.”

„Ez a kurzus sok olyan gyakorlati tapasztalattal gazdagított, melyet más kurzusokon nem szereztünk még eddig. Nagyon tetszettek a gyakorlatias feladatok, hogy mindig más-más technikát próbálhattunk ki. Ezeket a későbbi munkánk során is fel tudjuk használni, hiszen amit már mi ismerünk, és tudunk, azt tudjuk átadni a gyermekeknek is.”

„Nekem nagyon tetszett ebben a félévben ez a kurzus. Nagyon élveztem, hogy kiélhettem a kreativitásomat és újabb fajta technikákkal ismerkedhettem meg, amit majd a munkám során is tudom hasznosítani. Rájöttem arra is, hogy a zenének mekkora szerepe van alkotás közben, hogy mennyire befolyásolja a munkámat.”

„...nagyon tetszett minden óra és úgy érzem sok új információval gazdagodtam, amelyet leendő óvodapedagógusként az óvodában tudok majd alkalmazni.”

2. A művészetterápiás elemek használata a feszültséglevezetést, az összerendeződést segítette elő, ezáltal bírt terápiás hatással.

„A kurzus kapcsán is észrevettem, hogy minden óra után sokkal nyugodtabbnak, összeszedettebbnek éreztem magam, mert a tevékenykedés, a festés, a rajzolás, a zene, a verselés, mind rendet tett a lelkemben, gyógyította azt.”

„Képkötések során nem éreztem feszélyezetten magam, sőt felszabadultság érzése fogott el alkotás közben, nagy meglepetésemre azonban az ujjfestés alkalmával alkotott kép készítése közben éreztem talán a legfelszabadultabbnak magam.”

3. Bár jelen formájában a kurzus nem kimondottan önismereti célú volt, a különböző művészetterápiás elemek kipróbálása során sokan a kapott visszajelzéseket saját maguk megismerésére tudták felhasználni.

„A kollázs készítés megint csak egy személyes kedvencem, hiszen az alkotásom által nagyon sok mindenre rájöttem önmagammal kapcsolatban negatív és pozitív irányba is. Van még mit fejlődnöm.”

„Eleve szeretem az önismerettel kapcsolatos témákat, így nekem ez a szemeszter arról is szólt, hogy magam jobban megismerhessem. Szerettem, hogy verseket olvasva, zenét hallgatva kellett alkotnunk, mégha néha nem is úgy sikerült, ahogy azt a fejemben elképzeltem. Minden óra végén azt éreztem, hogy a stressz – amit mondjuk óra előtt éreztem – elmúlt. A porpasztell annyira bevált számomra, hogy szerintem néha-néha előveszem majd, és rajzolgatok vele.”

„A művészetek szerepe a személyiségfejlődésben nekem nagyon sokat adott, rengeteget tanultam magamról és másokról. A gyermekkoromat és az emlékeket is visszahozta, mely számomra külön örömet jelentett. Az órába mindig örömmel csatlakoztam be és már alig vártam, hogy mit fogunk alkotni, mi lesz a feladatunk és hogyan fogom véghezvinni.”

Összegzés

Bár meglehetősen nagy kihívást jelentett egy személyes kapcsolatra épülő módszer elemeit online keretek között alkalmazni, a visszajelzések alapján úgy érzem, hogy próbálkozásom sikeres volt. A hosszúra nyúlt online oktatás személytelensége megteremtette a hallgatókban az egymáshoz kapcsolódás igényét. Erre talán a legjobb bizonyíték az egyik levelező kurzus esetében hangzott el. A 6 órás együttlét és intenzív munka, alkotás és azok megbeszélése után a legelső visszajelzés így hangzott: *„Annyira jó volt végre látni egymást!”*

A kurzus másik pozitív hozadéka az önismereti részre vonatkozik. Eredendően csak azt szerettem volna, hogy a hallgatók tapasztalják meg azokat az érzéseket, melyeket

egy-egy technika, művészeti elem, ág „okoz”, mert akkor könnyebben el tudják dönteni, hogy a gyermekek esetében melyik technika milyen érzéseket vált ki, illetve abban az esetben, ha beépítenek egy-egy művészeti elemet a foglalkozásaikba, akkor könnyebben fogják „olvasni” a gyermek alkotását. Ezt – mint tapasztalatot – többen vissza is jelezték, de ezen túlmenően sokan érezték úgy, hogy saját magukra vonatkozóan is kaptak új ismereteket, felismeréseket. Az egyik levelezős hallgatót például a kurzuson készített montázs (amely a jövőképre vonatkozott) erősítette meg abban, hogy jól döntött, amikor váltott, és ezt a szakot (óvodapedagógus) választotta.

Az összes tapasztalatot összegezve úgy gondolom, hogy a művészetterápiás elemeknek helye van az egyetemi oktatásban, mert nagy segítséget nyújtanak a hallgatók önismeretében, önbizalmuk megerősítésében és pedagógusi eszköztáruk bővítésében.

Irodalom

- Antalfai Márta (2016): *Alkotás és kibontakozás*. Lélekben Otthon Közhasznú Alapítvány, Budapest.
- Antalfai Márta és Fábiánné Harkácsi Judit (2011): Művészetten keresztül önmagunkhoz – Katarzisz Komplex Művészetterápia, *Studia Causistica* 3. 1. sz. 77–84.
- Bánhidi Mária (1984): Kreativitás és esztétikai érték az idő ábrázolásában. In: *Kreativitás és deviáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 14–19.
- Erikson, Erik (1950): *Childhood and society*. Norton, New York. In: Charles S. Carver és Michael F. Scheier (2004): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Falvay Károly (1994): *Ritmikus mozgás – énekes játék*. OPI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Goleman, Daniel (1995): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Hámori József (2006): Az emberi agy aszimmetriái. A zenei nevelés szerepe az emberi személyiség kialakításában. In: K. Udvari Katalin (szerk.): *Integrált művészeti nevelés az iskolában és a családban*. Psalmus Hungaricus Művészetpedagógiai Egyesület, Budapest. 43–50.
- Hárdi István (1983): *Dinamikus rajzvizsgálat*. Medicina, Budapest.
- Harper, Sally (2004): *A vízfestés iskolája*, Egmont, Budapest.
- Kodály Zoltán (1954): *A zene mindenkié*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kosztolányi Dezső (2004): KÁTÉ – A kínai költészet barátainak. In: *Kínai és japán költők*. Sziget, Budapest. 169–187.
- Kovács-Gombos Gábor (2011): *Transzcendencia a művészetben, mint az idea felragyogása az anyagban*. Doktori disszertáció. http://www.mke.hu/res/erzekezes_kovacs-gombos.pdf (2021. 08.23.)
- Pertorini Rezső és Polcz Alaine (1976): *Orvosi pszichológia a gyakorlatban*, Medicina, Budapest.
- Spemann, Wolf (1990): *Plastisches Gestalten*. Hildesheim–Zürich–New York.
- Szőnyi Gábor (2015): *A pszichoterápia tankönyve*. Medicina, Budapest.
- Thomas, A. és Chess, S. (1977): Temperament and personality. Brunner/ Mazel, New York. In: Cole, M. és Cole, S. R. (1996): *Fejlődéslélektan*, Osiris Kiadó, Budapest.

- Vas József Pál (2007): *A kreatív folyamat jellemzői és dimenziói: spirituális, pszichotikus és szomatikus* (kézirat)
- Vass Zoltán (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Wieland, Elke és Kessler, Wolfgang (2005): *Plastisches Gestalten in der Kunsttherapie – Ton, Gips, Holz, Stein – Techniken, Methoden, Einsatzmöglichkeiten*. Verlag Modernes, Lernen-Dortmund.

Pöttöm Palota, a kreatív játékok oldala

Mészáros Dorottya

info.dorottyameszaros@gmail.com

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

A 2020-as év, a koronavírus-járvány időszaka sokunk életébe hozott változást. Munkánk során új feladatokat kellett megoldanunk, eddig nem tapasztalt kihívásokkal álltunk szemben. Az online munka által viszont új tudást sajátítottunk el, hiszen nekünk, óvodapedagógusoknak ez egy teljesen új terület volt. Ebben az online világban született meg a Pöttöm Palota, amely mára már több száz pedagógusnak, szülőnek nyújt segítséget gyermekük foglalkoztatására. A továbbiakban az oldal létrehozását, illetve tartalmát fogom bemutatni, játékokkal kiegészítve.

Kulcsszavak: *pandémia, gyermekfejlesztés, fejlesztőjátékok, közösségi média*

A Pöttöm Palota története

Óvoda- és fejlesztőpedagógusként a mindennapjaimhoz tartozik, hogy új ötletek, játékok után kutatok, amelyekkel színesíthetem a gyermekekkel való tevékenységeket. 2020 márciusában hazánkat is elérte a pandémia időszaka, mely egyik napról a másikra nagy változásokat hozott az életünkbe. Először az a gondolat fogalmazódott meg bennem, hogy az óvodás gyermekekkel való tevékenységeket képtelenség átvinni az online térbe. Úgy éreztem, a saját elveimet döntöttem meg azzal, ha azt kérem a szülőktől, hogy ültessék le gyermeküket a számítógép elé – akár néhány órára –, és ott próbáljuk meg megtartani a foglalkozásokat vagy esetleg játszani. Természetesen ezzel a helyzettel is meg kellett birkóznunk, ezért igyekeztem megoldást keresni arra, hogy folyamatosan tartsuk a kapcsolatot a gyermekekkel. Hangos meséket mondtam fel és küldtem el nekik, amire számtalan pozitív visszajelzés érkezett, hogy a gyermekek az esti lefekvésnél is azt szeretnék hallgatni. Ezenkívül a szülőknek olyan dokumentumokat küldtem, amelyek segítségével ők tudták az adott tevékenységet megvalósítani úgy, hogy a személyes kapcsolat sem maradt el. Kezdetben ez jól működött, de ahogy teltek a hetek, úgy a visszajelzések is alábbhagytak a szülők részéről, hiszen nekik a gyermeknevelés mellett még a munkájukat is végezniük kellett.

Ekkor ismerkedtem meg különböző grafikai programokkal, majd azok segítségével készítettem olyan játékokat, amelyeket a szülő le tud tölteni, ki tud nyomtatni, és ha elkészül, gyermeke az adott témával kapcsolatban tud játszani. Csoportszinten nagy

sikere volt ennek az ötletnek, több visszajelzést is kaptam, hogy mindez mennyire leköti a gyermeket, illetve mennyi lehetőség rejlik az általam készített játékokban.

Eközben követtem a közösségi média felületeit is (kezdetben a Facebookot, majd az Instagramot is), és láttam, hogy milyen sok szülő kér segítséget azzal kapcsolatban, hogy miként őrizze meg iskolakezdő gyermeke ismereteit, amelyeket az óvodapedagógusok jóvoltából kapott. Ennek nyomán ötlött fel bennem, hogy sok szülőt, munkatársat, hallgatót és leginkább gyermeket segíthetnék azzal, ha létrehoznék egy felületet a Facebookon, ahol mindenki számára elérhetőek lennének a játékaim. Így született meg a Pöttöm Palota oldal (1. ábra).

Egy olyan oldalt álmodtam meg, ahol ingyenesen letölthető játékokkal, később pedig a gyermek fejlődésével, fejlesztésével kapcsolatos blogbejegyzéseket osztok meg. Az oldal elindítása után az ország minden részéből sorban érkeztek a hálás visszajelzések, amelyek méltatták az igényes, térítésmentes játékokat. Magam sem hittem el, amikor már több száz látogatója, kedvelője volt a Pöttöm Palotának, ma pedig már közel hatezer szülő, pedagógus követi, alkalmazza a játékaimat. Szívet melengető érzés, amikor több száz kilométerről küldik óvodapedagógusok a fényképeket, ahogy az óvodájukban játszanak a gyermekek a játékokkal, vagy ahogy számomra idegen édesanyák tevékenykednek gyermekeikkel. Ezután ért az a megtiszteltetés, hogy egy hazánkban jól ismert, játékokat forgalmazó cég megkeresett, hogy dolgozzak velük együtt, és felkértek rá, hogy írjak egy blogbejegyzést az oldalukra, melynek végén szintén egy letölthető játékot osztok meg. Ezek az események ösztönöztek arra, hogy akkor is folytassam az oldalt, amikor újra együtt leszünk a gyermekekkel az óvodában, hiszen ezzel továbbra is sokaknak nyújtok segítséget.



1. ábra: A weboldal emblémája

Milyen játékokat rejt a Pöttöm Palota?

A mai világban már elvileg könnyű dolguk van a szülőknek, mivel a játékboltok hatalmas kínálatából tudnak játékokat választani gyermeküknek. Úgy gondolom azonban, hogy „nem mind arany, ami fénylik”, azaz nem mindig a legdrágább, legszebb játékok a legjobbak. Ezek közül sokat fejlesztőjátékként próbálnak eladni, azonban ez nem garancia arra, hogy valóban az lenne. Mit értünk egyáltalán fejlesztőjáték alatt? *„Egy játék akkor válik fejlesztővé, ha használata közben a gyermek új ismereteket szerez, vagy addigi tudását rendszerezheti egy más szempont szerint”* (Aszalai, Horváth, Horváthné és Rónáné, 2005. 57. o.). A játék önmagában fejlesztő hatású, ezt a hatást maga a játékeszköz inkább csak erősíti. Amikor egy ilyen játékot vásárolunk vagy készítünk, ismerünk kell a gyermek fejlettségi szintjét ahhoz, hogy számára valóban fejlesztőjátékot adhassunk, ezenkívül látnunk kell, mi az, amit még gyakorolnia kell, amit még el kell sajátítania, és mi az, ami valóban érdekli, amivel szívesen tevékenykedik.

Ezt a szemléletet figyelembe véve tervezem a játékokat a Pöttöm Palota oldalára. Emellett Maria Montessori módszere áll hozzám közel, miszerint: *„Segíts nekem, hogy magam csinálhassam!”* A játékok tervezésekor figyelembe veszem azt is, hogy a gyermek egyedül is tudjon játszani vele, ő maga is tovább tudja fejleszteni úgy, ahogyan szeretné. Az oldalon található játékok komplex fejlesztő hatással bírnak, hiszen a gyermek számtalan képességére pozitívan hatnak. A játékokat fantázianevekkal látom el, illetve leírásukban részletezem a játékszabályt és azok lehetőségeit, illetve azt, hogy milyen képességekre, készségekre hatnak pozitívan, továbbá azt, hogy milyen életkorú gyermekeknek ajánlom. Arra is nagy hangsúlyt fektetek, hogy a gyermekek a játékokhoz otthon, a háztartásban fellelhető tárgyakat is (tojástartó, fonal, csipesz stb.) használjanak. Akadnak olyan játékok is az oldalon, amelyek egy már kész, üzletben vásárolt játék továbbgondolása és/vagy kiegészítése.

Játékötletek a Pöttöm Palota oldaláról

Jelenleg már közel 50 játékot készítettem az oldalra. Ezekből mutatom be a legkedveltebbeket.

1. Konyhamóka

Ezt a játékot készítettem elsőnek az oldalra, s ez azoknak a gyermekeknek szól, akik szeretnek sürgögni-forogni a konyhában addig, amíg édesanyjuk megfőzi az ebédet vagy éppen elmosogat.

A játék leírása: Ha a gyermek nem múlt el még 6 éves, tegyük le elé a kiválasztott kártyát, és kérjük meg, hogy másolja le, amit ott lát, illetve ha tudja, nevezze is meg, milyen irányban vannak az evőeszközök. 6 éves kor fölött pedig nézze meg figyelmesen a választott kártyát, majd takarja le, és próbálja meg emlékezetből kirakni az evőeszközöket.

Eszközök: fém evőeszközök és/vagy fából készült evőeszközök, kinyomtatott kártyák (2. ábra).

Készség- és képességfejlesztés: A játék fejleszti a vizuális figyelmet, a megfigyelőképességet, a gondolkodást, a relációszókincset, az irányok felismerését, illetve, ha a gyermek kiszínezi az evőeszközöket, a finommotorikát is.



2. ábra: A Konyha móka szemléltetőanyaga

2. Pohárpakoló

Minden háztartásban megtalálható néhány színes vagy fehér papír-/műanyag pohár. Talán nem is gondolnánk, hogy a gyermekek a poharakból nemcsak inni tudnak, de játszani is velük. Számtelen lehetőség rejlik a poharakban. Ehhez készítettem egy játékot, amelyet a kisebb és a nagyobb gyermekek is tudnak játszani.

A játék leírása: A *Pohárpakoló* többféleképpen játszható, attól függően, hogy a színnel vagy számmal jelzett poharakat választjuk. Ha a színnel jelzett poharakat, akkor kérjük meg a gyermeket, hogy válasszon színes poharakat ábrázoló kártyát, figyelje meg jól, és ennek alapján építse meg a masnis cicafejes vagy az autós poharakkal. (A cicák masnija, illetve az autók színe egyezik a kártyán lévő színekkel.) Amennyiben ez már nem kihívás a gyermeknek, próbálja meg a képen látottak szerint, emlékezetből felépíteni a tornyot. A színeket úgy választottam meg, hogy az üzletben, csomagban vásárolt színes műanyag poharakkal egyezik a színük, így azzal is játszható. A számokat, illetve dobókockákat ábrázoló poharak esetében, hasonlóan a színes kártyás játékhoz, a gyermeknek itt is meg kell figyelnie a kártyát, amelyen számképek vannak, és az ehhez tartozó, pöttyökkel jelölt pohárból kell tornyot építenie.

Eszközök: műanyag/fehér papírpoharak, nyomtatott kártyák, olló és ragasztó a poharak jelöléséhez (3. ábra).

Készség- és képességfejlesztés: Ezzel a játékkal a gyermek gyakorolja a sík- és térbeli irányokat, a játék fejleszti a matematikai készségeket, a színismeretet, a logikai gondolkodást, a megfigyelőképességet, a relációszókincset (alatt, fölött, mellett stb.) és a vizuális emlékezetet



3. ábra: A *Pohárpakoló* szemléltetőanyaga

3. Irkafirka

Ezt a játékot a szeptemberben érkezett kiscsoportosoknak készítettem el először, abból a célból, hogy ismerkedjünk a színekkel. A nagyobb gyermekek számára továbbfejlesztettem a játékot, így ők az irányokat tudják gyakorolni vele.

A játék leírása: A játék többféleképpen játszható, életkortól függően.

1. A gyermek válasszon ki egy számára tetszőleges „ceruzás” ábrát, majd próbálja meg ugyanazt kitenni a színes ceruzáiból az ábra mellé.
2. A gyermek válasszon ki egyet a nagy nyilakat ábrázoló képek közül, tegye a nyíllal megegyező színű ceruzát az ábrára, majd nevezze is meg, merre állnak a színes ceruzák.
3. A gyermek válasszon egyet a nyilakat ábrázoló kártyák közül, és a kártyán lévő ábrát tegye ki a színes ceruzáiból a kártya mellé.
4. A gyermek válasszon egy nyilakat ábrázoló kártyát, nézze meg jól, majd fordítsa le, és próbálja meg emlékezetből kirakni az ott látottakat.

Eszközök: színes ceruzák, nyomtatott ábrák/kártyák (4. ábra).

Készség- és képességfejlesztés: Fejleszti a színismeretet, az irányok gyakorlását, a megfigyelőképességet, a logikai gondolkodást, a vizuális emlékezetet, valamint a matematikai készségeket is.



4. ábra: Az Irkafirka szemléltetőanyaga

4. Csepegtető

A vizes játékok nagyszerű hatással vannak a gyermekek fejlődésére, elsősorban azért, mert a taktilis érzékelést, vagyis a tapintást stimulálja. Ezért is készítettem egy olyan játékot, amellyel a gyermekek tudnak „vizeskedni”, közben pedig észrevétlenül fejlődik a finommotorikájuk és figyelmük.



5. ábra: A *Csepegtető* szemléltetőanyaga

A játék leírása: A játék tartalmaz egy olyan táblát, amelyen jelölve vannak a vízcseppek. Ebben az esetben a gyermek feladata, hogy a vízcseppábrára kell csepegtetnie a pipettából a valódi cseppeket. Amikor elkészül, számolja meg, hány csepp hullott a képre. Vannak azonban olyan táblák is, amelyeken nincsenek vízcseppek, ott az alábbi lehetőségeket szoktam alkalmazni:

Tegyünk le a gyermek elé egy dominót, dobjon dobókockával, vagy húzzon egy UNO-kártyát, és csepegtessen annyi vízcseppet az ábrára, amennyit ott lát vagy számol! Amennyiben lelamináljuk a táblákat, filctollal is tudunk rájuk rajzolni, ezt utána könnyen letörölhetjük. Rajzoljunk az ábrára pöttyöket (vagy bármit, ami számlálható), és gyermek az ott látottak alapján már csepegtethet is.

A játékot eszközök nélkül is tudjuk játszani. Suttogjunk egy számot, vagy tapsoljunk/kopogjunk annyit, amennyit a gyermeknek csepegtetnie kell az ábrára!

Eszközök: pipetta, ételfesték, vízzel teli tál, dominó, dobókocka, UNO-kártya, filctoll (5. ábra).

Készség- és képességfejlesztés: Fejleszti a finommotorikát, a matematikai készségeket, a megfigyelőképességet, a figyelmet és – nem utolsósorban – a beszédhanghallást.

5. Fonalfogócska

A finommotorika megfelelő működése nagymértékben függ a kézizmok és ujjak fejlettségétől is. Sok esetben sajnos túl hamar akarjuk rávenni a gyermekeket a ceruzával való tevékenységekre, emiatt elvesztik az érdeklődésüket, illetve gyakran kudarcként élik meg és kerülnek a rajzolást, színezést. Ha ezt tapasztaljuk egy gyermeknél, kerüljük az efféle tevékenységeket, és próbáljunk meg más módot találni a kéz és az ujjak izmainak erősítésére, mely elősegíti a grafomotoros készség kialakulását.



6. ábra: A Fonalfogócska szemléltetőanyaga

A játék leírása: Kisebb gyermek esetében érdemes olyan cipőfűzőt használni a játékhoz, aminek tartása van, illetve tésztákaat ragasztani a képekre, hogy a gyermeknek sikerélménye legyen a fűzés közben. Tegyük ki elé néhány kártyát, amely a táblán is megtalálható, és kérjük meg, hogy abban a sorrendben fűzősközzen.

Olyan gyermek esetében, aki iskolakezdés előtt áll vagy kisiskolás, érdemes a játéktáblára szívószálat ragasztani és, hogy nagyobb legyen a kihívás, fonalat használni a fűzőcskéhez. A feladat itt is ugyanaz, az előtte lévő kártyák szerinti sorrendben kell befűzni a fonalat a szívószálakba. Iskoláskorban nemcsak a gyermekek finommotorikáját, hanem a vizuális emlékezetét is fejleszthetjük ezzel a játékkal. Az előzőekhez hasonlóan használjunk szívószálat és fonalat, azzal a különbséggel, hogy amint leraktuk a gyermek elé a kártyákat, 15-20 másodperc után fordítsuk le, és kérjük meg a gyermeket, hogy kövesse a sorrendet emlékezetből.

Eszközök: száraztészta, papír szívószál, fonal, cipőfűző, ragasztó, kinyomtatott játéktábla és kártyák (6. ábra).

Készség- és képességfejlesztés: Fejleszti a finommotorikát, az irányok gyakorlását, a relációszókinccset (beszélgetsek a táblán lévő képekről! – mi van mi alatt, fölött, mellett stb.), a megfigyelőképességet, a figyelmet, a vizuális emlékezetet.

6. Répamese

Egy sokak által kedvelt orosz népmeséhez készítettem ezt a játékot. A bábok és a kártyák egyaránt használhatóak a meséléshez, de játszani is lehet velük. Ez a mese kiváló „eszköz” a szerialitás (sorrendiség) gyakorlásához, valamint a vizuális figyelem és az emlékezet fejlesztéséhez is.

A játék leírása: Keverjük össze a kártyákat, és kérjük meg a gyermeket, hogy tegye sorrendbe a szereplőket a mese szerint. Ha ez megtörtént, kérjük meg, hogy forduljon el, és takarjunk le néhány szereplőt. Neki pedig nincs más feladata, mint hogy kitalálja, kit takartunk el. Nehezítésképpen vegyünk el néhány szereplőt a kártyák közül, így a gyermek azt sem látja, hogy ki után vagy ki előtt bújt el a szereplő.

Az előző játékhoz hasonlóan tegyük sorrendbe a szereplőket, majd kérjük meg a gyermeket, hogy forduljon el. Keverjük össze a szereplőket, ő pedig tegye sorrendbe azokat. Egy répás matematikai játékkal is kiegészítettem a meséhez tartozó játékot, ami segítséget nyújthat az óvodapedagógusoknak a tevékenységből a játékba való visszavezetéshez. A gyermek – a répák száma szerint – gyakorolhatja vele a csökkenő és növekvő sorrendet. Kisebb gyermek esetében 1-től 6-ig tegyük ki a kártyákat, majd kérjük meg a gyermeket, hogy dobjon egy dobókockával. A feladat az, hogy megtalálja azt a kártyát, amelyiken annyi répát számlál, mint amennyit dobott. Nehezítésképpen tegyük ki az összes kártyát, és dobjunk 2 dobókockával. Ezenkívül válogathatunk megadott szempontok alapján, például válogassuk ki a páratlan/páros számú répákat, azt a kártyát, amelyiken 5-nél több répa van és így tovább.

Eszközök: kinyomtatott kártyák, ujjbábok, olló, ragasztó, dobókocka (7. ábra).

Készség- és képességfejlesztés: Fejleszti a vizuális figyelmet, az emlékezetet, a szerialitást, a matematikai készségeket.



7. ábra: A Répamese szemléltetőanyaga

7. Rejtőzködő

Az őszi játékok közül ez az egyik legkedveltebb a Pöttöm Palota oldalán. Olyannyira, hogy már a téli változatát is elkészítettem. Ez a játék is kiváló eszköz lehet az óvodapedagógusok számára a tevékenységből való visszavezetés gyanánt.

A játék leírása: Nyomtassuk ki keményebb papírra vagy lamináljuk le a játéktáblát, illetve a kártyákat. Minden képen elrejtőzött néhány őszi fa, róka, mókus és gomba. Kérjük meg a gyermeket, hogy számolja meg, miből mennyi van, majd tegyen egy termost/ pomponat a táblán a megfelelő helyre.

Ezt színesíthetjük azzal is, hogy miután a gyermek megtalálta az állatokat, növényeket, tapsolja le, miből mennyit látott. Beszéljük meg, miből van a legtöbb, illetve miből a legkevesebb.

Eszközök: kinyomtatott játéktábla/kártyák, termékek, színe pomponok (8. ábra).

Készség- és képességfejlesztés: A játék fejleszti a matematikai készségeket, a vizuális figyelmet, a szem-kéz koordinációját, a gondolkodást (analízis-szintézis), ezenkívül fejlődik a gyermek türelme és kitartása is.



8. ábra: A Rejtőzködő szemléltetőanyaga

8. Őszi kincsek

Nincs is jobb őszi egy napsütéses sétánál, közben pedig kutathatjuk a kincseket, mert bizony ezek kincsek! Barkácsolhatunk belőlük szinte bármit, de még fejlesztőjátékot is tudunk készíteni! Egy nagyon régi és roppant egyszerű játékot készítettem, ami pillanatok alatt készen van, és remekül elszórakozhatunk vele.

A játék leírása: Nyomtassuk, majd vágjuk ki a kártyákat, kérjük meg a gyermeket, hogy húzzon egyet közülük, majd a kártya alapján tegye ugyanolyan sorrendbe a gyűjtött terméseket a tojástartóba. Fontos, hogy ne összevissza tegye, hanem soronként, balról jobbra, hiszen az olvasás iránya is balról jobbra, fentről lefelé halad, így ezt is rögzíthetjük a játékkal. Ezt a játékot is többféleképpen játszhatjuk. Például:

A szülő/pedagógus nézze a kártyát, és mondja el a gyermeknek, hogy mit hova tegyen. Pl.: Tegyél gesztenyét az első sor harmadik helyére! Tegyél diót a második sor utolsó helyére!

A gyermek nézze meg a kártyát, majd fordítsa le, és próbálja meg emlékezetből megtalálni a termések helyét.

Mondjuk el a gyermeknek – az előző gyakorlathoz hasonlóan – soronként a termések nevét, és az elhangzottak alapján a gyermek próbálja meg kirakni a terméseket a megfelelő sorrendben.

Eszközök: őszi termések (dió, gesztenye, makk), tojástartó, kinyomtatott kártyák, olló (9. ábra).

Készség- és képességfejlesztés: A játék fejleszti a vizuális figyelmet, a sorrendiség kialakulását, a matematikai készségeket, a türelmet, a szem-kéz koordinációját.



9. ábra: Az Őszi kincsek szemléltetőanyaga

9. Méhecskefogócska

Ezt a tavaszi játékot iskolába készülő nagycsoportosoknak készítettem a tevékenységből való visszavezetésre. A gyermekek nagyon élvezték, különösen azok, akik ismerik és szeretik a számokat. Ez a játék azért különleges, mert vagy kinyomtatjuk a játéktáblát, vagy pedig magunk készítjük el. A gyermekek pedig különösen szeretik azokat a játékokat, amelyeket saját maguk készítenek el.

A játék leírása: A gyermekek a kártyákon lévő sorrendet követve reptessék ki a méhecskét a kaptárból, vagy rajzolják le az útját.

Játéktábla elkészítése: Vágjunk ki 10 darab 1,5 cm széles, 18 cm hosszú, fekete színű papírcsíkot. Hajtogassuk be 3 centiméterenként a papírcsíkokat, majd a kártya alapján ragasszuk össze. (Felülre 3, középre 4, alulra 3 kerüljön). Nyomtassuk, majd vágjuk ki a méhecskét, és ragasszuk rá egy szalagot. Válasszunk ki egy kártyát, és kezdődhet a méhecskefogócska!

Eszközök: fekete kartonpapír csíkok, színes szalag, olló, ragasztó, kinyomtatott méhecske/kártyák/játéktábla (10. ábra).

Készség- és képességfejlesztés: A játék fejleszti a finommotorikát, a szem-kéz koordinációját, a logikus gondolkodást, a matematikai készségeket, az orientációs készségeket.



10. ábra: A Méhecskefogócska szemléltetőanyaga

10. Nyuszisorakozó

Amióta létrehoztam az oldalt, minden nagyobb ünnephez, eseményhez készítettem egy-egy játékot, így a húsvét sem maradhatott el. Az óvodában mentorként is fontos feladatomnak érzem, hogy ne csak elmondjam, hanem meg is mutassam a hallgatónak,

hogyan egy-egy otthon, a háztartásban megtalálható eszközökből milyen játékot gyártsanak. Ebből az alkalomból készítettem el ezt az egyszerű játékot, melynek a legfontosabb eleme a tojástartó.

A játék leírása: Vágjuk ki a nyuszikat, és ragasszuk fel a spatulákra. A tojástartó alját lyukasztgassuk ki akkorára, hogy bele tudjuk szúrni a spatulát. Ezt követően válasszunk egy tetszőleges, nyilakat ábrázoló kártyát, és kérjük meg gyermeket, hogy a nyilak és/vagy színek szerint sorakoztassa a nyuszikat a tojástartón. Számoljuk meg, hány nyuszi néz jobbra, hány balra (akár szín szerint is számolgathatják őket).

Eszközök: tojástartó, spatula, olló, kinyomtatott kártyák (11. ábra).

Készség- és képességfejlesztés: A játék fejleszti a szem-kéz koordinációját, a finommotorikát, a vizuális figyelmet, az irányok gyakorlását, a matematikai készségeket.



11. ábra: A Nyuszi sorakozó szemléltetőanyaga

Összegzés

A pandémia időszakát mindannyian nehézséggel éltük meg a munkánk során, hiszen sokat elvett tőlünk. Elvette a gyermekekkel és kollégákkal együtt töltött időt, a személyes kapcsolatokat. Ennek ellenére sokat is adott, mivel mindannyian többek lettünk az

otthon töltött idő alatt. Olyan új tudást, tapasztalatot sajátítottunk el, amely a jövőben is hasznos lehet. Számomra különösen sokat adott, mert azzal, hogy „megszületett” a Pöttöm Palota, új embereket is megismerhettem a szakmán belül, akikkel azóta is segítjük egymást.

Lehet, hogy a Pöttöm Palota játékaiknak többsége – hasonló változatban – külföldi internetes oldalakon is megtalálható, mégis úgy érzem, ezeknek itthon is megvan a létjogosultságuk.

Ajánlom ezeket a játékokat minden olyan kezdő óvodapedagógus-hallgatónak, aki most építi saját készítésű játékaiknak tárházát.

Ajánlom minden olyan gyakorlott pedagógusnak, aki munkája során színesítené tevékenységeit, illetve akinek e játékok segítséget nyújtanának a játékba való visszavezetéshez.

Ajánlom minden olyan szülőnek, aki az otthon töltött időt szeretné színesíteni saját készítésű játékokkal, amelyek mindig különlegesebbek, mint az üzletben vásárolt tárgyak.

Véleményem szerint fontos az élethosszig tartó tanulás, fontos, hogy minden helyzetből a lehető legtöbbet hozzuk ki. Számomra a Pöttöm Palota egy olyan új világ, amely mára már az egyik kedvenc szabadidős tevékenységem is lett. Örömmel tölt el, hogy ennyi pozitív visszajelzést kapok, és ennyi embert segíthetek a játékokkal. Ez ösztönöz arra, hogy elkészítsük a hivatalos weboldalt is, ahol a későbbiek folyamán szakmai bejegyzéseket is megosztok a közönséggel. Mindez motivál, ösztönöz, és nemcsak az oldal bővítésével kapcsolatban, hanem a munkám során is, hiszen a legfontosabb célközönségem az a gyermekcsoport, amely minden reggel rám/ránk vár. A játékok nekik, értük készülnek.

A Pöttöm Palota oldala megtalálható a közösségi média felületein: a Facebookon és az Instagramon.

Irodalom

Aszalai Anett, Horváth Judit, Horváthné Csapucha Klára és Rónáné Falus Andrea (2007): *Amit az óvónőnek észre kell venni. Tájékoztató vizsgálat a nagycsoportos óvodások képesség- és készség-szintjéről*. Flaccus Kiadó, Budapest.

Óvodai élet a pandémia idején

Timár Marietta

timar.marietta@szte.hu

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

2020-ban a világméretűvé nőtt koronavírus-járvány mindent felülírt és megváltoztatott. Hazánkban a veszélyhelyzet kihirdetése, a karantén bevezetése felforgatta életünket, így az óvodánk mindennapjait is. Olyan helyzeten kellett felülkerekedni, amilyenekben még soha nem volt részünk, nagyon gyorsan kellett reagálni és alkalmazkodni. Írásom célja, hogy betekintést nyújtsak az olvasóknak, hogy intézményünkre, illetve az óvoda „szereplőinek” életére milyen hatást gyakorolt az elmúlt időszak. Témaválasztásom oka aktuális, hiszen napjainkban minden intézmény a járványhelyzet nehézségeivel küszködik. Tapasztalataink megosztása tanulságos lehet más gyakorlóóvodák számára is. Az első részben óvodavezetői „szemüvegen” keresztül, naplószerűen mutatom be az utóbbi egy év főbb eseményeit. A tanulmány második felében a kollégákkal, szülőkkel, óvodapedagógus-hallgatókkal és a gyermekekkel készített interjúkból ismertetek részleteket.

Kulcsszavak: *koronavírus, járvány, óvintézkedések, ügyelet, online oktatás*



2020. tavasz

Március közepén kormányrendelet szabályozta az óvodák és iskolák bezárását, két napra rá jött a hír, hogy ügyeletet kell tartani, csoportonként 5-5 gyermek fogadható. Erre vonatkozólag azonban nem volt egyértelmű iránymutatás, vagyis az intézményeknek kellett eldönteniük, kit fogadhatnak. Ez akár problémát is okozhatott volna, de óvodánkban a családok nagy többsége karanténba vonult, így nem kellett választani a gyerekek közül.

Több ponton meg kellett változtatni az intézményi szabályokat, járványügyi intézkedési tervet kellett készíteni, szigorú egészségügyi előírások léptek életbe, melyek egyaránt vonatkoztak az óvoda dolgozóira, a szülőkre és a gyermekekre. Távolságtartás, maszkhasználat, kézfertőtlenítés, a helyiségek folyamatos fertőtlenítése, a szülők belépésének korlátozása, a tárgyak bevitelének tiltása stb. Mindannyiunk biztonsága, egészsége érdekében igyekeztünk betartani az előírások nagy részét, de voltak olyan szabályok, amelyeket nem lehetett. Hogy is meséltünk vagy énekeltünk volna maszkban? Hogy küldhettük volna el a kis óvodást magunktól, amikor odajött megölelni minket? Hogy kérhettünk volna bármit a gyermekektől, hogyan dicsértük volna őket, ha a mosolyt nem látják az arcunkon? Bár féltünk a betegségtől – mint megtudtuk, a gyermekek potenciális vírushordozók lehetnek –, de ezen felülemelkedtünk, és mindent

megtettünk, hogy az a néhány gyermek, akinek a szülei a „frontvonalban” dolgoztak, biztonságban és szeretetben érezze magát az óvodában.

Emellett távmunkában, otthonról tartottuk a kapcsolatot különböző online csatornákon keresztül a szülőkkel és az óvodapedagógus-hallgatókkal. Az éves pedagógiai terv alapján a témahetekhez kapcsolódó anyagokat küldtük el a szülőknek otthoni feldolgozásra, valamint segítettük a hallgatók szakmai munkáját.

A távoktatás újdonság volt számunkra, de a gyorsan meghozott változtatások, módosítások konkretizálták az elképzelést. Ennek ellenére az első két-három hét folyamán komoly erőfeszítéseket tettünk a nehézségek leküzdésére. Számos kérdésre adtunk gyors válaszokat, rövid időn belül több problémát oldottunk meg:

- Elegendő lesz-e az informatikai tudásunk, hogy megfeleljünk a távoktatás kihívásainak? Ezért nagyon rövid időn belül autodidakta módon képeztük magunkat.
- Több kolléga otthoni háztartásában elavult informatikai eszközök vannak, ezek pótlását gyorsan kellett megszervezni.
- A szakmai tartalmakat hogyan tudjuk adekvátan közvetíteni az online csatornákon keresztül? Ehhez kutatómunkát végeztünk, az ötletek megvalósítása sokkal több időbe telt, mint a napi felkészülés a foglalkozásokra.
- Több kollégának iskoláskorú gyermekei vannak, nekik nehezebb volt az idejüket beosztani. Nagyobb prioritást kapott a szervezőkészségük, hogy a hallgatói képzést, óvodai ügyeletet, „home office-t”, családot össze tudják hangolni.
- Gyakran okozott stresszt a többretnű szerepkonfliktus. Vezetőként fontos feladatommak tartottam kollégáim megnyugtatótatását, szinte napi kapcsolatot tartottunk, segítettük, erősítettük egymást.
- Figyelembe kellett vennünk, hogy a szülők is esetenként hasonló szerepkonfliktusokat élnek meg, mint mi, épp ezért ne érezzék tehernek, kényszernek, kötelező tananyagnak a küldött ötleteket, javaslatokat, tehát meg kellett találnunk az egyensúlyt az anyag mennyiségében.
- A hallgatók gyakorlati képzése távoktatás keretében valósult meg, ehhez olyan kreatív feladatokat kellett kitalálnunk, amelyeket online formában is tudtak teljesíteni.

A kezdeti nehézségek ellenére kollégáimmal együtt rövid időn belül „belejöttünk” a digitális nevelés-oktatásba. Időnket és energiánkat nem kímélve gyűjtöttük az online felületeken található ötleteket, oldalakat, programokat, ppt-eket és videókat is készítettünk a szülők megsegítésére a gyermekek otthoni foglalkoztatásához. Az elküldött heti tervek, anyagok, YouTube-videók, internetes linkek azonban nem helyettesítik az óvodai meseolvasást, bábozást, körjátékot és közös játékot, nem pótolják a kortárskapcsolatokat, barátságokat.

Karantén után

A karantén feloldása után sok gyermek érkezett vissza az óvodába, nagy szeretettel fogadtuk őket. Jó volt látni, hogy mennyire hiányoztak egymásnak, örültek, hogy újra együtt lehetnek, együtt játszhatnak, tevékenykedhetnek. Jó érzés volt, hogy igényelték a felnőttek (óvodapedagógusok, dajkák) társaságát is. Még azok a gyermekek is örömmel érkeztek vissza az óvodába, akik az előző időszakban még reggelente nehezebben váltak el a szüleiktől. Már nem volt minden ugyanolyan, mint a járvány előtt, de kiemelt célunk volt, hogy a lehetőségekhez képest tartalmas, élményekben gazdag tevékenységeket, programokat kínáljunk, színesebbé varázsoljuk az óvodai nyári életet.

2020. ősz

Azt hittük, hogy ez a nevelési év már a megszokottak szerint fog eltelni, de tévedtünk. Szeptemberben nagyon hamar kiderült, hogy a Covid-járvány még velünk van, így újra szigorú intézkedéseket kellett bevezetni az óvodában is.

A legnagyobb gondot az új kiscsoportosok befogadása jelentette, meg kellett változtatni a beszoktatás szabályait. Lerövidült az az időszak, amikor a szülők bent lehettek gyermekükkel, ez az érzékenyebb gyermekeket hátrányosan érintette. Ebben az időszakban még fontosabbá vált a szülőkkel történő együttműködés, a kölcsönös bizalom kiépülése, valamint a gyermekekkel való egyéni bánásmód, a differenciálás.

A munkatervben szereplő óvodai és családi programokat, rendezvényeket, ünnepeket a hagyományoktól eltérően csak a csoportokon belül – szülők nélkül – szerveztük meg. A délutáni fakultatív foglalkozások elmaradtak.

A szigorú óvintézkedések ellenére intézményünkben is megjelent a vírus, egy óvodapedagógus és egy gyermek fertőződött meg, így az Oktatási Hivatal rendkívüli óvoda-bezárást rendelt el 10 napra. Ekkor fogalmazódott meg bennünk a kérdés: „Az egész évünk ilyen lesz, hol bezárunk, hol kinyitunk?” Természetesen erre a kérdésre senki nem tudta a választ, csak igyekeztünk a lehetőségekhez mérten a legjobbat kihozni a helyzetből. A nyitás után mindannyiunk biztonsága, a gyermekek mentális és lelki egészségének megőrzése – egy szóval a „túlélés” – volt a legfontosabb.

Egyre több dolgozó betegedett meg, s ennek következményeként az egészségeseeknek gyakran kellett helyettesíteniük a kollégákat. Sok gyermek hiányzott huzamosabb ideig betegség miatt. Egyre több szülő tartotta otthon gyermekét, hogy megóvja őt és a szűkebb vagy tágabb családját a járványtól. Sajnos ezekből a problémákból az következett, hogy nehezebb volt az elmélyült, magas színvonalú óvodai nevelés, a gyermeki személyiség kibontakoztatása, valamint a hátrányok csökkentése.

2021. tavasz

A nevelési év 2. félévében további szigorítások következtek. A szülők nem léphettek be az intézménybe, ezért meg kellett szerveznünk a gyermekek fogadását, hazaengedését, illetve érkezéskor és távozáskor is az öltöztetésüket, ehhez nagy összefogásra volt szükség a dolgozók között. A nehézségeket még tetézte, hogy érkezéskor hőmérőzni kellett a gyermekeket. Tapasztalatunk szerint a gyermekek jól alkalmazkodtak az új helyzethez, a szülőkkel szinte nehezebb volt elfogadtatni, hogy az óvoda bejáratánál kell elbúcsúzniuk gyermeküktől.

Márciusban újra jött az óvodabezárás, újra ügyeleti rendszerben működtünk tovább. Ekkorra már sok szülőnek elfogyott a szabadsága, így több gyermekre kellett felügyelnünk. Érezhető volt, hogy a szülők egyre csüggedtebbek, munkájuk mellett belefáradtak az iskolás gyermekeik otthoni tanításába, az óvodás gyermekre kevés idejük maradt, ezért túlnyomórészt a számítógép, tablet, okostelefon „vigyázott” a gyermekekre.

Végzős hallgatóink személyes jelenléttel tudták teljesíteni a területi gyakorlat csaknem egészét, de a járvány alakulása miatt online formában kellett befejezniük. Az I. és II. évfolyamos hallgatók részére videófelvételeket készítettünk a gyermekcsoportokban minden tevékenységformáról, ezzel is segítve tanulmányaikat.

Bár ez a zárás nem volt olyan hosszú, mint a tavalyi, mégis azt tapasztaltuk, hogy a gyermekek nehezebben szoktak vissza az óvodába. Az otthoni napi életritmusuk felborult, ezért nehezebben alkalmazkodtak az óvoda napirendjéhez, szokás- és szabályrendszeréhez. Tudtuk, hogy az óvodáskorú gyermek – különösen a 3-4 éves – még nem tudja teljesen felfogni, hogy mi az a világjárvány, veszélyhelyzet, de a környezeti ingerek rájuk is hatással vannak. Érzelmileg labilisabbá váltak, és ez kihatott viselkedésükre is. Játékukban is megjelentek a betegséggel kapcsolatos elemek, így próbálták feldolgozni az „érthetlent”. Ezért nagyon odafigyeltünk arra, hogy az óvodán belül ne legyen meghatározó téma a járvány, de természetesen, ha a gyermekek kérdeztek, az életkori sajátosságoknak megfelelően válaszoltunk, illetve alkalmanként, a beszélgetések során igyekeztünk megnyugtatni őket.

Ez a nevelési év sem úgy alakult, ahogyan terveztük, nagyon sok átgondolást, átszervezést igényelt a helyzet, kezelni kellett a feszültségeket, sok programról, élményről lemaradtunk, nehezebb volt a kapcsolattartás, a kommunikáció. A leterheltség, fáradtság ellenére az óvoda összes dolgozója mindent megtett annak érdekében, hogy partnereink és a gyermekek is elégedettek legyenek.

Interjúk

A rövid interjúk az óvodában készültek. Azt kértem az interjúalanyoktól, hogy idézzék fel és meséljék el, hogyan élték meg ezt a rendkívüli helyzetet, milyen problémákkal küzdöttek meg a járvány ideje alatt. A megkérdezett interjúalanyok válaszait szó szerint közlöm.

Óvodapedagógusok, dajkák válaszai:

„A járvány elején ijesztőnek tűnt, hogyan fogom megoldani új feladatként az online oktatást, de a szülőktől kapott sok pozitív visszajelzés megerősített, hogy jól csinálom. Az idő múlásával azonban elbizonytalanodtam, egyre kevesebb lett a visszajelzés, a szülők belefáradtak a karanténba, egyre türelmetlenebbek, idegesebbek lettek, a csoportomból már csak 2-3 szülő követte az általam küldött játékötleket. Nagyon zavart, hogy egyes szülők támadásnak vették az új intézkedéseket, szinte az óvodára haragudtak. A gyermekek játékból sokszor kiderült, hogy mi foglalkoztatja őket, például a játékpénztárgép leolvasóját hőmérőként használták. Pedagógusként nagyon nehéz volt összeegyeztetni otthon az iskolás gyermekek tanítását a munkával, a feltételek sem voltak adottak.”

„Igen változóak voltak az érzéseim a járvánnyal kapcsolatban, a harmadik hullámot sokkal nehezebben éltem meg. A nagycsoportos gyerekek fejlődése lelassult, a hosszú otthon töltött idő alatt sok mindent elfelejtettek az addig tanultakból. A távolságtartás lehetetlen az óvodában, hiszen a testi kontaktus, az ölelés, a simogatás, a gondozási teendők mind az óvodai nevelés természetes velejárói. A hallgatók képzése, a mentori munka számunkra a folyamatos innovációról, alkalmazkodásról, új módszerek, eszközök kidolgozásáról szól, mindezekre az elmúlt időszakban még hatványozottabban szükségünk volt. Az biztos, hogy a járvány ideje alatt a digitális kompetenciánk sokat fejlődött.”

„A családoknál nagyon változó volt, hogy mit osztottak meg a gyerekekkel a vírussal kapcsolatban, a 3-4 éves gyermek szájából is hallottam, hogy »koronavírus«. A beszkotázós kiscsoportosaim visszatérésekor nem éreztem változást, sőt nekik jót tett, hogy többet lehettek otthon a család körében. A karantén ideje alatt sokkal több időm volt átgondolni a céljaimat, a munkámat, és ez motivált, így született meg a Pöttöm Palota weblap ötlete is. A legnehezebb a személyes kontaktus hiánya volt.”

„Nekünk, dajkáknak még a szokásosnál is jobban össze kellett fognunk, hogy a témérdek pluszmunkát, amelyek a járványügyi intézkedésekkel együtt jártak, el tudjuk végezni. Annak, hogy a szülők nem kísérhették be a gyerekeket az öltözőbe, lett egy olyan pozitív hozadéka, hogy a gyerekek önállóbbakká váltak, ez az óvoda-iskola átmenetet is segítette.”

Szülők válaszai:

„A járvány elején féltem, a médiából ránk zúduló, gyakran egymásnak ellentmondó hírek alapján nem tudhattuk, mi vár ránk. Legnehezebb a bezártság és a bizonytalanság érzése volt. A munkahelyem szerencsére jól kezelte a bezárásokat, minimális nagyszülői segítséggel meg tudtuk oldani az otthonlétet. Eleinte még élvezték a gyerekek, de egy hónap után már hiányzott nekik a közösség. Pozitívum viszont, hogy a bezártság megerősítette a családot, sok olyan élményt tudtunk felfedezni, melyekre általában nincs idő.”

„Az első időben a zavarodottságom, szorongásom átragadt a gyerekekre, de ők nagyon rugalmasan alkalmazkodtak az új szabályokhoz. Azt viszont rosszul élte meg a kisfiam, hogy nem mehetett oviba, annyira hiányzott neki a közösség, hogy az utcán mindenkivel ismerkedett. Legnehezebb volt az időbeosztás, otthon úgy dolgozni, hogy a 9 évessel közben tanulni, az ovissal foglalkozni. A karantén egyik hozadéka, hogy a kisebb gyermeknek nagyobb igénye lett a mesékre.”

„Szerencsések vagyunk, hogy otthon maradhattunk, biztonságban a családdal. Az iskolás lányom már felfogta a helyzet súlyosságát, az ovis gyerekeim még nem, de tudatosan figyeltem rá, hogy ne nézzék a híreket. Nehéz volt az otthoni munka, tanítás, az óvó néniktől kapott feladatokat mindig igyekeztünk megoldani. Fárasztó volt, de nem volt teher a számomra, beleálltam a feladatba. A középső csoportos fiam már nagyon várta, hogy újra mehessen óvodába, a társakat még az otthoni homokozás és medencézés sem pótolta.”

Óvodapedagógus-hallgatók válaszai:

„Számomra az elmúlt tanév már a második volt, amikor a gyakorlati képzés online formában zajlott. Ez minden szempontból nehézség, hiszen a gyerekekkel egyáltalán nem adatott lehetőségem személyes kapcsolatot kialakítani, nem tudtam megfigyelni a viselkedésüket sem. Az online gyakorlat nem tudta helyettesíteni a jelenléti gyakorlati oktatást. Vannak olyan ismeretek, amelyeket csak a gyerekek között, az óvodapedagógust figyelve lehet elsajátítani.”

„Nehezemre esett az online tanulásra való átállás, különösen az óvodai gyakorlat esetében. Elképzelhetetlennek tartottam, hogy elvégezzem a gyakorlatokat anélkül, hogy megismerem az óvodát, a dolgozókat, valamint a gyerekeket. Ehhez minden segítséget megkaptam a mentoraimtól. A negatívumok mellett pozitívum, hogy több időt tudtam a családommal, a barátaimmal tölteni, többet tudtam aludni, valamint többet tudtam a hobbimmal foglalkozni.”

„Rengeteg élménytől lettünk megfosztva azáltal, hogy alig lehetett kimozdulni. Nem volt rendes ballagásunk, elmaradt a gólyatábor, és alig tudtuk megismerni szaktársainkat, tanárainkat. Nagyon féltettem a szeretteimet, iszonyú érzés volt számomra, hogy nem ölelhettem meg a nagyszüleimet.”

„A pedagógiai naplót a mentoroktól kapott szakmai anyagok alapján tudtam elkészíteni az első félévben. A második félévben az óvodapedagógusoktól videófelvételeket is kaptunk, amelyek sokat segítettek a feladatok teljesítésében. Nekem a legnagyobb problémát a gyerekekkel való együttlét hiánya miatt elmaradt tapasztalatszerzés okozta. Bár elolvashattam a csoport heti- és napirendjét, nevelési tervét, megnézhettem képeken az óvodát, a csoportszobát, de a személyes élmények hiányában minden újdonság volt számomra a nyári gyakorlat alatt, amit már szerencsére jelenléttel tudtam teljesíteni.”

Gyermekek válasza:

Nagycsoportos óvodásaim esetében arra voltam kíváncsi, hogy tisztában vannak-e azzal, mi történik körülöttünk, milyen ismereteik vannak a járvánnyal kapcsolatban, illetve ők hogyan élték meg a karanténidőszakot. Egyszerű kérdésekkel segítettem válaszadásukat, az alábbiakban a „gyerekszájából” idézek.

Tudod-e, hogy miért kellett sokáig otthon maradni, miért nem lehetett jönni oviba?

„Vírusidő miatt.”

„Azért, mert Covid volt.”

„Azért, mert köhögtem és beteg voltam.”

„Koronavírus-járvány van.”

Tudod-e, mi az a járvány?

„Mindenki otthon marad.”

„Néhány ember beteg, és maszkot kell viselni.”

„Az egy betegség, amit minden felnőtt elkaphat, csak a gyerekek nem.”

„Súlyos vírus.”

Te félsz a vírustól?

„Nem félek, mert nálunk otthon nem terjed.”

„Nem félek, mert bátor vagyok.”

„Nem félek, a gyerekeknek nem súlyos.”

„Igen, félek, nem akarom elkapni többet, mert akkor nem tudok az oviban játszani.”

Szerinted hogyan lehet meggyógyítani ezt a betegséget?

„Gyógyszerrel, vitaminokkal.”

„Szurit kapnak az emberek.”

„Vakcinával, a tévében a hírekből hallottam.”

„Oltással meg lehet gyógyítani, amit a kórházba szállítanak.”

Miket csináltál, amikor sokat kellett otthon lenni?

„Anyával elmentem a dolgozójába, játszótérre, az udvaron játszottam.”

„Fociztam, trambulinoztam.”

„Mesét néztem, játszottam, segitettem anyának.”

„Tableteztem, tévét néztem.”

Elvégezted azokat a feladatokat, amiket az óvó nénik küldtek?

„Igen, megcsináltam, csak azt nem, amit nem értettem.”

„Igen, anyával mindent megcsináltunk.”

„Nem néztük meg a feladatokat.”

„Közepesen.”

Szokatok-e beszélgetni otthon a szüleiddel a járványról?

„Igen, beszélgettünk róla, meg néha a tévéből is hallottam.”

„Anyukámmal megbeszéltük.”

„Igen, sokat beszélgettünk.”

„Soha nem beszélünk róla.”

Hiányzott az ovi?

„Vártam az ovit, meg nem is.”

„Hiányoztak a pajtások és az óvó nénik.”

„Jó volt otthon lenni, de azért már hiányzott az ovi.”

„Nem, inkább még otthon maradtam volna.”

Összegzés

Mindannyiunk életét megnehezítette a koronavírus-járvány, hasonló problémákkal kellett megküzdenünk. Óvodánk szervezeti kultúráját a közösen meghozott, elfogadott és betartott normák és értékek jellemezték a rendkívüli helyzetben is. A folyamatos

kommunikáció, a szakértelem, az egymás iránti tisztelet, a bizalom, az empátia és a közösség ereje átlendített minket minden nehézségen. Vezető óvodapedagógusként fontosak számomra a visszajelzések, hiszen ezek alapján tudok tovább tervezni, nevelőtestületünket sikeresen vezetni, valamint intézményünket eredményesen működtetni. Összegezve úgy gondolom, hogy nagyon sokat tanultunk ebből az időszakból, sok mindent be tudunk építeni későbbiekben a nevelőmunkánkba. A legnagyobb eredmény mégis az, hogy a bizonytalanságok, a szigorú előírások és szabályok ellenére is sikerült egy olyan szervezetet megőrizni, amelyben öröm dolgozni, öröm gyermeknek lenni.

A mondókázás szerepe, funkciója és népszerű(tlen?)sége

Papp Bence Gábor

papp.beni@freemail.hu

SZTE-JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet, óvodapedagógus hallgató

Ez a tanulmány egy házi dolgozat továbbgondolásából született meg. Módszerül és eszközüül a beszélgetést, egészen pontosan a kötött interjú keretét választottuk. A dolgozat célja az volt, hogy az óvodapedagógusok és szülők (interjúalanyok, válaszadók) segítségével tisztább képet kapjunk a mondókázás jelenlegi helyzetéről: Mennyire része a mondóka a mindennapi (intézményes és otthoni) gyermeknevelésnek; Miért és mire használják ma a mondókákat; valamint a dolgozatban helyet kapott egy kisebb terjedelmű komparatiztika anyag is, amelyben a szülők és a pedagógusok válaszait hasonlítottuk egymáshoz. Összességében elmondhatjuk, hogy természetesen vannak átfedések mindkét csoport mondókázási szokásaiban, viszont a pedagógusok – magától értetődően – sokkal tudatosabban és módszeresebben nyúlnak hozzá, mint a szülők. A mondókázás régre visszavezethető interperszonális dominanciáját pedig elkezdi felváltani (vagy már fel is váltotta) az interaktív mondókázás.

Kulcsszavak: *mondóka, mondókázási szokások, szülők, óvodapedagógusok*



Ezen tanulmány eredetileg egy egyetemi kurzusra készített házi dolgozatból fejlődött ki, melyet Hajzer Anett-tal¹ közösen készítettem. Mindketten elsőéves óvodapedagógus-hallgatók vagyunk. Témánk a *Bevezetés a gyermekirodalomba II.* kurzus tematikájában is helyet kapó mondókák voltak. A dolgozatunkban olyan egyszerűnek tűnő, de komplex kérdésekre kerestük a választ óvodapedagógusok és (legalább egy) óvodás korú gyermeket nevelő szülők segítségével, melyek megválaszolásával kicsit tisztább képet kaphatunk a mondókák kurrens helyéről és jelentőségéről társadalmunkban.

A mintavétel, valamint az abból származó eredmények nem minősülnek reprezentatívnak, hiszen nemcsak a megkérdezettek száma alacsony, hanem a kiválasztás szempontjai is önkényesek. A résztvevők azokból az inherens körökből kerültek ki, amelyek a mintavevőkkel közvetlen kapcsolatban állnak. Így került be a mintába négy, jelenleg is a szakmájában dolgozó óvodapedagógus, valamint három olyan szülő, aki legalább egy 3 és 7 év közötti gyermeket nevel. Az adatok felvételi módszerének és keretének az interjút választottuk. Típusa szerint legközelebb a strukturált interjúhoz sorolható, ugyanis hét, előre már megírt kérdést tettünk fel az alanyoknak. Ebben a kérdéssorban

¹ Anett munkáját ezúttal is köszönöm!

helyet kaptak zárt (eldöntendő és redukált választási lehetőséget hagyó) kérdések, valamint nyitottabb, hosszabb véleménykifejtést szorgalmazó modulok is. Természetesen leszögeztük az irányított interjú elején, hogy nincs rossz válasz, nem mondjuk (és nem is mondhatjuk meg), mi lenne jó pedagógiai szempontból. Pontosabban a mintavételkor nem, de ebben a dolgozatban vállalkozunk arra, hogy mint leendő pedagógusok, kiemeljük az üdvözlendő és pozitív, valamint a változtatandó részleteket a válaszokból.

Az egységekből kiténik, hogy bár a központi motívum mindegyik kérdés esetében a mondóka (mondókázás), de valójában több általános, valamint individuálisan értelmezendő területet érint. A kérdések sokszínűségéből továbbá az is látszik, hogy több, egymástól némileg elkülöníthető hipotézist is megfogalmaztunk a mondókákkal kapcsolatban. A nullhipotézisünk az volt, hogy bár legyen szó fiatal szülőről vagy óvodapedagógusról, mindenki mondókázik legalább egy gyerekkel, legfeljebb különböző időközönként, eltérő mondókákat alkalmazva. (Erre vonatkozott az *első* kérdés, és az előzetes feltételezésünk beigazolódt a kérdezettek válaszai alapján.) Hipotéziseinkhez hozzátartozott még azon gondolatunk is, miszerint a mondókák számos területen fejlesztik a gyermekeket, és a *negyedik* kérdésünkben éppen arról kérdeztük az interjúalanyokat, szerintük melyek azok a területek, ahol megjelenhetnek a mondókázás jótékony hatásai. (Másként fogalmazva: miben tud fejlődni a gyermek?) A kurzuson is szóba kerül, hogy a mondókák – előadásmódjukat tekintve – kétféle csoportba sorolhatók: *énekelt és/vagy ritmusos mondókák*. Az utóbbi számít a gyermekek zenéje legősibb formájának, ugyanis a klasszikus értelemben vett mondóka beszédyszerű, ritmusos, de alapvetően dallamtalan (Paksa, 2012). Ahogy a megkérdezettek válaszaiból is kiviláglik, az énekelt mondókák mára már ugyanolyan létjogosultságot nyertek a köztudatban, mint eredeti elődeik. Az énekes-dallamos mondókákra jellemző, hogy bár a szöveghez immáron magasabb és mélyebb hangok is társulnak, ezek a szerkezetek továbbra is egyszerűek, és keskeny amplitúdók között mozognak (Paksa, 2012). Szintén a kurzust vezető, valamint az idetartozó tanulmányt író Varga Emőke gondolataitól jutottunk el a következő hipotézisünkig, miszerint az IKT-eszközök egyre több teret nyernek a mondókák világában (is). A 21. századi digitális Kánaán már olyan lehetőségeket nyújt szülőknek és pedagógusoknak egyaránt (ezáltal természetesen a gyerekeknek is), melyben teljesen újra kell értelmezni az irodalom- és kultúrafogyasztási szokásainkat (Varga, 2019). Az általunk megkérdezettektől érkezett válaszok alapján érdekes, de talán nem annyira meglepő eredményre jutottunk. A *hetedik* kérdés kiinduló gondolata mindkettőnk részéről egyöntetűen az volt, hogy a mondókázás alapvetően kezd kimenni a divatból, noha fontosságát talán senki sem kérdőjelezi meg.

„Babakorban a versikék, mondókák, ölbéli játékok kiválóan fejlesztik a testtudatosságot, a beszédészlelést, a ritmusérzékét és a koncentrációt, s nem mellesleg megadják a kicsinek azt, amire a legnagyobb szüksége van, a szeretett személy közelségét, érintését, figyelmét.” (Béres, 2017. 26. o.) Nincs ez másként óvodáskorban sem, éppen ezért öröndetes, hogy valamennyi válaszadó arra a kérdésünkre, miszerint „Fontosnak tartja-e a mondókázást egy (vagy több) 3-7 éves gyerekkel?”, nemcsak igennel felelt, hanem aktívan

folytatja is azt gyermekével, esetleg több gyermekkel együtt. Különbséget kell azonban tenni a hivatásszerű, valamint az otthoni mondókázás között, legalább a tekintetben, miszerint a pedagógusok gyakrabban és többet mondókáznak, mint a megkérdezett szülők. Ez számos okkal magyarázható: lehet, hogy a megkérdezett pedagógusok jobban szeretnek mondókás tevékenységeket folytatni, mint a szülők, de bizonyára közrejátszik a pedagógusok által felhalmozott tudás a mondókák jótékony hatásairól is, akik ezen információk birtokában igyekeznek minél több(szor) mondókával fejleszteni a gyermekeket. A mondókázás jelentősége az Óvodai nevelés országos alapprogramjában, valamint a helyi pedagógiai programokban is le van fektetve, ez sem elhanyagolható szempont az eredmények magyarázatakor.

A mondókáknak számos típusa és funkciója van (Pócs, 2014), sőt az egyes mondókáknak is szinte megszámlálhatatlan verziója létezik a folklórban (Résző Ensel, 2000). Tipizálásukra ezen dolgozat több ok miatt sem vállalkozik, azonban megpróbál olyan fő irányvonalakat és attribútumokat találni a válaszadók által előszeretettel mondott vagy énekelt mondókák kapcsán, melyek valamennyi válaszban egyaránt megtalálhatóak. Kíváncsiak voltunk arra, hogy az egyes szülők és pedagógusok melyek azok a mondókák (vagy mondókatípusok), amelyeket a legszívesebben elővesznek a gyerekekkel. Minden megkérdezett megemlítette az alkalomhoz való illeszkedés fontosságát, az aktualizáltságot. Ez azt jelenti, hogy a mondóka tartalmának valamilyen (közvetett vagy közvetlen) kapcsolatban kell lennie az aktuális valósággal. Ez a kapcsolat számos párhuzammal létesülhet: évszakok, ünnepek², népszokások (Résző Ensel, 2000) vagy az éppen aktuális tevékenység (öltözés, főzés, mozgás, játék, gyaloglás stb.) kapcsán. A mondókák közül azokat hozták példaként legtöbbször, amelyek valamilyen cselekvést kísérnek, ezzel is segítve az információk bevésoódését. Ilyen tevékenységek például a játékok előtti kiszámolók (*Ecc-pecc kimehetsz...; Lementem a pincébe vaját csipegetni... stb.*), az időjárásra reflektáló mondókák (*Ess, eső, ess...; Süss fel, Nap!... stb.*), valamint az éppen aktuális játéktevékenységhez köthető mondókák (*Kipp-kopp kalapács...; Süssünk-süssünk valamit... stb.*). A pedagógusok válaszaiban többször is megjelent a differenciálás fontossága, miszerint nem minden mondóka használható minden korosztályban univerzálisan. Minél nagyobb a gyermek, annál inkább bevonhatók hosszabb és bonyolultabb mondókák, amelyek már valószínűleg összetettebb kifejezésekkel rendelkeznek, mint a fiatalabb korcsoportoknak szóló társaik. Ennél a kijelentésnél egy kicsit meg kell állnunk, hiszen a mondókák szubsztanciája nem a szöveg denotációjában (primer, azaz elsődleges jelentésében) rejlik, hanem a ritmusosságban, a rövid-hosszú szótagok szabályos lüktetésben. Ennélfogva a kisgyermeknek ugyanúgy (sőt, akár még jobban) élvezhető egy olyan mondóka, melynek fele halandzsanyelven íródott (Korompay és Korompay, 2004).

Ehhez szorosan kapcsolódott az ötödik kérdésünk, amelynek segítségével arra kerestünk választ, hogy az interjúalanyok inkább énekelve vagy ritmusosan adják elő

2 bővebben lásd: Barabás, 1998

a mondókákat. A válaszok rendkívül vegyesek, ami több okra is visszavezethető. Ezek közül az egyik legfontosabb – a fentiekben már taglalt – körülmény, hogy *számos mondókának nincs énekelhető változata* (Pócs, 2014). A másik ok, ami miatt ennyire vegyes visszajelzéseket kaptunk erre a kérdésre, hogy a megkérdezettek másképpen állnak saját hangjukhoz, énekbeli kvalitásaikhoz. Az azonban mégsem jelenthető ki egyértelműen, hogy az óvodapedagógusok inkább énekelve, míg a formálisan nem képzett szülők inkább kizárólag ritmusosan mondván adnák elő a mondókákat. Sőt, a válaszokból az tűnik ki, hogy az óvodapedagógusok hűek a mondóka eredetéhez, miszerint ritmusos énekmondással adják elő őket, nem pedig énekelve. A szülők között azonban teljesen megszlott a kétfajta előadásmód.

Aki a 21. században figyelmen kívül hagyja a digitális közvetítőeszközöket a mondókázás és összességében a következő generációk információszerzési metódusai kapcsán, az véleményünk szerint hamis, de legalábbis nem teljes képet fest a valóságról. A mostani óvodások életében már annyira aktív szerepet játszanak az IKT-eszközök ezen a téren is, hogy szinte hiba lett volna kihagyni (nem csak szakmai szempontból) a *hatodik* kérdést, ahol is arról kérdeztük az alanyokat, hogy szoktak-e digitális eszközökön (okostelefon, tablet, számítógép stb.) mondókákat hallgattatni a gyermek(ek) kel. A visszajelzéseket tekintve azonban meglepő következtetésekre jutottunk. Bár az általunk megkérdezett óvodapedagógusok egyike sem zárkózik el a digitális eszközök által nyújtott lehetőségektől, de válaszuk ez esetben egyöntetűen azt tükrözte, hogy a mondókázás egy olyan személyes kapcsolatot feltételez, ami nem váltható ki a legjobb videókkal sem. A gyermek közvetlen közelről hallja a hangforrást, érzéseket, illatokat, mozgásokat, anyagokat (stb.) kapcsol az aktuális előadóhoz, míg egy tableten vagy okostelefonon előhívott mondóka nem tudja ezeket biztosítani. A szülők között is egyhangú válaszok születtek ezen a téren, azonban – az óvodapedagógusok véleményével ellentétben – minden általunk megkérdezett szülő előszeretettel használja leginkább a YouTube felületét a mondókák hallgattatására. Valamennyien kiemelték a minőségi és tudatos anyagválasztást, hiszen a szinte korlátlan lehetőséget biztosító interneten könnyebb szembekerülni a rosszabb minőségű tartalmakkal.

A szakirodalomban többször is megjelennek a mondókázás jótékony hatásai. A teljesség igénye nélkül néhány ezekből a területekből: ritmusérzék, szókincs, szabályos hangképzés stb. (Kaposi és Szőke-Milinte, 2019). Mi is kíváncsiak voltunk, hogy a megkérdezettek tulajdonítanak-e pozitív hatásokat a mondókázásnak, és ha igen, mik azok a területek, ahol ezek manifesztálódnak. A mondókák számos területen fejlesztik a gyermekek tulajdonságait. Az előbb felsorolt jótékony hatások közül valamennyi felvetődött/megjelent a válaszokban, azonban meg kell jegyezni, hogy az óvodapedagógusok – meglevő tudásuknak és tapasztalatuknak köszönhetően – több és szakszerűbb fejlesztőfunkciót neveztek meg. A fentiekben túl még néhány terület, szintén a teljesség igénye nélkül: szocializálás (közösségi mondókák által), EQ (emotional intelligence) fejlesztése, mozgásfejlesztés, a gyermek saját testének megismerése, számolás, memória, helyes légzéstechnika stb. Ez a szinte végeláthatatlan felsorolás két ok miatt is rendkívül

pozitív a mi interpretációnkban. Egyrészt a mondókázással – viszonylag kevés energiabefektetés árán – hatalmas eredményeket lehet elérni a gyermekek komplex fejlődésében, fejlesztésében, másrészt a mondókázás olyan produktív folyamatokat indít el, melyek később az iskolai tanulásban is a gyermekek előnyeire válhatnak (Liszka, 2002).

Az utolsó, kitekintő kérdés a mondókák népszerűségére vonatkozott: arról kérdeztük a szülőket és pedagógusokat, hogy nem kezd-e kikopni a mondókázás a XXI. századi hétköznapiakból? A kérdésfeltevésekből jól látszik, hogy hipotézisünk egységes megerősítését feltételeztük, miszerint a mondókázás egyre kevésbé népszerű tevékenység. A kérdésre adott válaszok alapján sem a pedagógusokra, sem a szülőkre nem egységesíthető semmilyen végletes narratíva. Hozzávetőlegesen a megkérdezettek fele ért velünk abban egyet, hogy a mondókázás kezd kimenni a divatból. Az óvodapedagógusok ezt a munkájuk során úgy tapasztalják, hogy az intézménybe érkező gyerekek sok olyan mondókát nem ismernek, amelyeket a közelmúltban még a családi környezetből érkezők is kívülről tudtak. A válaszadók másik fele úgy véli, a mondókák reneszánszukat élik, még akkor is, ha ebben ma már nem a szülő a legnagyobb katalizátor, hanem inkább az óvodai közeg, valamint az IKT-eszközök.

Végül, de nem utolsó sorban fontosnak tartom még kiemelni a mondókákhoz kapcsolódó mozgásformákat. Valamennyi megkérdezett válaszából kiderült, hogy amelyik mondókához lehet mozgásformát kapcsolni – esetleg ritmusát imitálni (pl.: tapsolással) –, azt rendre meg is teszik. Sokkal effektívebb fejlesztés megy végbe az egyénekben, ha a verbalitáshoz valamilyen cselekvést is kapcsolunk. A ritmus lekövetésére számos metódus van (Pethő és Székely 2011), egyik legismertebb a *Ha jó a kedved, üsd a tenyered* kezdetű mondóka/gyermekdal, amelynek nagyfokú variabilitása lehetővé teszi, hogy a lehető legszélesebb spektrumon fejlesszük a ritmusérzékét.

Összességében elmondható, hogy bár kis elemszámú mintán végeztük el a méréseinket – ezáltal hiteltelen lenne mélyreható következtetéseket levonni –, az előzetes elvárásokhoz képest meglehetősen figyelemre méltó eredmények születtek. Jelen tanulmány egyes részletei alapul szolgálhatnak egy mélyebb és specifikáltabb értekezés elkészítéséhez, hiszen számos aspektusból továbbgondolható, kifejthető. Ahhoz, hogy még tisztábban láthassunk a mondókákkal kapcsolatos kérdésekben, elengedhetetlen, hogy – a kevés interjúalannal végzett felmérés helyett – nagyobb adatmennyiséget feldolgozó, valid méréseket lehetővé tevő eszközöket használó, azáltal gondosan előkészített munkák szülessenek. A kurzuson való előadás során igyekeztünk az azonosságokat kimutatni, valamint felhívni a figyelmet a legszembetűnőbb ellentétekre is.

Irodalom

Barabás László (1998): *Forog az esztendő kereke. Sóvidéki népszokások*, Mentor Könyvek Kiadó, Marosvásárhely. <https://www.szaktars.hu/mentor/view/forog-az-esztendo-kereke-sovideki-nepszokasok/?pg=0&layout=s> (2021. május 1.)

- Béres Judit (2017): „Azért olvasok, hogy éljek”, *Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Kronosz Kiadó, Pécs. <https://www.szaktars.hu/kronosz/view/azert-olvasok-hogy-eljek-az-olvasasnepszerűsítéstől-az-irodalomterapiaig/?pg=0&layout=s> (2021. május 1.)
- Kaposi József és Szőke-Milinte Enikő (2019, szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest. <https://www.szaktars.hu/szaktudas/view/kaposi-jozsef-szoke-milinte-eniko-szerk-pedagogiai-valtozasok-a-valtozas-pedagogiaja-2019/?pg=0&layout=s> (2021. május 1.)
- Korompay H. János és Korompay Klára (2004, szerk.): *Horváth János verstani munkái*. Osiris Kiadó, Budapest. <https://www.szaktars.hu/osiris/view/korompay-h-janos-korompay-klara-szerk-horvath-janos-verstani-munkai-osiris-klasszikusok-horvath-janos-osszegyujtott-muvei-2004/?pg=0&layout=s> (2021. május 1.)
- Liszka József (2002): *A szlovákiai magyarok néprajza*. Osiris Kiadó, Budapest. <https://www.szaktars.hu/osiris/view/liszka-jozsef-a-szlovakiai-magyarok-neprajza-osiris-tankonyvek-2002/?pg=0&layout=s> (2021. május 1.)
- Paksa Katalin (2012): *Magyar népzene-történet*. Balassi Kiadó, Budapest. <https://www.szaktars.hu/balassi/view/paksa-katalin-magyar-nepzenetortenet-2012/?pg=0&layout=s> (2021. május 1.)
- Pethő Ildikó és Székely Irén (2014): *Pördülő szoknya, dobogó csizma*. Mentor Könyvek Kiadó, Marosvásárhely. <https://www.szaktars.hu/mentor/view/petho-ildiko-szekely-iren-pordulo-szoknya-dobogo-csizma-2011/?pg=0&layout=s> (2021. május 1.)
- Pócs Éva (2014, szerk.): *Ráolvasások, Gyűjtemény a legújabb korból, 1851–2012. A magyar folklór szövegvilága 2/a*. Balassi Kiadó, Budapest. <https://www.szaktars.hu/balassi/view/pocs-eva-szerk-raolvasasok-gyujtemeny-a-legujabb-korbol-1851-2012-2014/?pg=0&layout=s> (2021. május 1.)
- Réső Ensel Sándor (2000): *Magyarországi népszokások*. Osiris Kiadó, Budapest. <https://www.szaktars.hu/osiris/view/reso-ensel-sandor-magyarorszagi-nepszokasok-2000/?pg=0&layout=s> (2021. május 1.)
- Varga Emőke (2019): Az interaktív mesekönyv medialitása. In: *Studia Litteraria, Gyerekvilágok*. 58. 1–2. sz. 184–208. https://www.academia.edu/40296149/Gyerekvil%C3%A1gok_-_Studia_Litteraria_2019_1-2 (2021. május 1.)

Óvodáskorú gyermekek viselkedésének vizsgálata digitális otthoni környezetben: egy szülői megfigyelés eredményei

Nagy György Adrienn

adruu971@gmail.com

Vitéz Utcai Bölcsőde

Napjainkban az óvodáskorú gyermekek körében gyakran használtak és igen kedveltek az IKT-eszközök. Ha körülnézünk a környezetünkben, azt látjuk, hogy a legkisebbek is nagyon ügyesen használják már a táblagépet, okostelefont. Éppen ezért az IKT használata és annak hatásai időszzerű és releváns kutatási témának számít napjainkban, sok vizsgálat és eredmény születik a különböző életkorú populációk, különböző környezetben, különböző célokkal történő IKT-használatával kapcsolatos kérdések megválaszolása céljából. Az óvodáskorúak körében arról már végeztek kutatásokat, milyen eszközt, mikor és milyen rendszerességgel használnak a gyermekek, azonban arra vonatkozóan, hogy milyen hatást gyakorol maga az IKT-eszköz, illetve az azon végzett tevékenység a gyermek viselkedésére, hangulatára, tudomásunk szerint nem folytak nagyobb volumenű vizsgálatok hazánkban. Ez motivált arra, hogy strukturált megfigyeléssel adatokat gyűjtsék arról, miként befolyásolja a gyermekek hangulatát, viselkedését az IKT-eszközön megjelenített tartalom. A megfigyelést szülők végezték otthoni környezetben, alanyai óvodáskorú gyermekek voltak. Eredményeim arra világítanak rá, hogy az IKT-eszközön végzett tevékenység, illetve maga az IKT-eszköz-használat befolyásolja a gyermekek hangulatát, viselkedését. Felfedezhető volt pozitív, illetve negatív hangulat-, viselkedésváltozás egyaránt. Kutatásomból kiderül, hogy azon gyermekek, akik pozitív hangulattal kezdték meg az eszköz használatát, az esetek túlnyomó részében negatív hangulattal fejezték be azt. E pozitívból negatívba forduló hangulatváltozás egyes esetekben az eszközön folytatott tevékenység hatásából, más esetekben pedig az eszköz letételéből, annak megvonásából származott.

Kulcsszavak: IKT-eszközök, óvodáskorú gyermekek viselkedése, médiahatások



Bevezetés

Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) egyre nagyobb teret hódítanak a világban, ezzel együtt az emberek életében is. Ezen eszközök (számítógép, televízió, laptop) majdnem minden háztartásban megtalálha-

toak valamilyen formában, az emberek aktívan használják őket.¹ Az óvodáskorú gyermekek körében végzett vizsgálatok azonban sem mennyiségi mutatók sem problémafelvetés tekintetében nem közelítik meg az idősebb gyermekek és felnőttek részvételével folytatott empirikus vizsgálatokat.

Az eddigi, hazai környezetben, óvodáskorúak körében megvalósított kutatások a következő kérdésekre keresték a választ: Mikortól ajánlott a gyermekek kezébe adni egy táblagépet, okostelefont, hasznos tartalmakat talál rajta vagy sem? Hat-e az óvodáskorú gyermekek viselkedésre az IKT-eszközök használata? Pozitív vagy negatív hatása van az IKT-eszköz használatának az óvodáskorú gyermek fejlődésében?

Szakirodalmi feltárásom során arra a következtetésre jutottam, hogy az IKT kisgyermekek viselkedésére és hangulatára gyakorolt hatása eddig még nem vizsgált terület hazánkban. Jelen tanulmányban közölt kutatásom célja, hogy feltárjam, hogyan változik az óvodáskorú gyermekek hangulata, viselkedése otthoni környezetben történő IKT-eszköz-használat során. Szülő által végzett, strukturált megfigyelés módszerével kerestem választ arra, hogy befolyásolja-e az óvodáskorú gyermek viselkedését, hangulatát az IKT-eszközön végzett tevékenység, pozitív vagy negatív irányba változik-e az óvodáskorú gyermek hangulata a kezdetleges állapotához képest?

Elméleti háttér

Óvodáskorú gyermekek IKT-eszközökkel való kapcsolata

Figyelembe véve napjainkat és a régi időket, elmondhatjuk, hogy a gyermekek fejlődése, fejlődési környezete nagyban eltér attól, amiben a szüleik, nagyszüleik nevelkedtek. Megjelent az internet és az okoskészülékek (számítógépek, táblagépek, okostelefonok). A mai gyermekek ebbe a világba születnek bele, így sokan már hároméves koruk előtt megismerkednek ezen eszközökkel, segítségükkel mesét néznek, különböző applikációkat használnak. Elengedhetetlen, hogy az írás, olvasás, számolás mellett a digitális világban is helyt álljanak, feltalálják magukat (*Fehér és Megyeriné*, 2019).

Az óvodás gyermekek számára az IKT-eszközök funkciója kettős. Elsődleges funkció számukra az eszközhasználat során a játék, a szórakozás. Azonban másodlagos funkcióként megjelenik az oktatás, fejlesztés is (*Fáyné, Hódi és Kiss*, 2016). *Hódi, Tóth, B. Németh és Fáyné* (2018) nagymintás, szülők körében végzett kérdőíves vizsgálat keretében adatokat gyűjtöttek arról, hogy az óvodáskorú gyermekek milyen IKT-eszközöket használnak, milyen rendszerességgel, mennyi ideig, illetve milyen szülői kontrollal teszik azt. Eredményeik szerint a vizsgált óvodáskorú gyermekek többsége olyan

1 Háztartások info kommunikációs eszközellátottsága és egyéni használat jellemzői (2005–2014). KSH. https://www.ksh.hu/stadat_files/ikt/hu/ikt0045.html (2021. március 24.)

háztartásban nő fel, ahol a családban a felnőttek és idősebb gyermekek közül mindenki rendelkezik saját digitális eszközzel, és az óvodáskorú gyerekek egy része is rendelkezik saját eszközzel. Ebben a korosztályban még nem jellemző a napi szintű eszközhasználat, azonban a szülők válasza rámutattak arra, hogy a fogyasztott tartalmak igen széles skálán mozognak (Hódi, Tóth, B. Németh és Fáyné, 2019).

Az IKT-eszközök és a média gyermekek viselkedésére gyakorolt hatása

Az evolúciós viselkedéstudományok állítják, hogy az agresszió a természetes szelekció következménye (Tóth, 2009. 54–56. o.). A durkheimi szociológiaelmélet szerint az erőszak mindig is az életünk részét képezte, ennek megfelelően a média részévé is kell válnia (Stachó és Molnár, 2009. 18–19. o.).

Az IKT-eszközök és a média károsnak tartott hatásai közül legtöbbször az agressziót vizsgálták. Nemtől, életkortól, családi körülményektől, társadalmi osztálytól függ, milyen hatást fejt ki a képernyő által közvetített erőszak. Gyermekeknél a médiaerőszak legerősebb hatása az imitatív viselkedés, a második legfontosabb hatása pedig a rémület, félelem. Az agresszív tartalmú műsorok megtekintésének látens hatása is van. Ezek közül az egyik leglényegesebb az agresszív és asszertív magatartás határainak összemosódása (Kósa és Berta, 2015). Egy 1999-es kutatás eredményei alapján a második legagresszívebb műfajnak a rajz- és bábfilmek bizonyultak a maguk 71%-ával. Amennyiben az agresszív cselekmények időtartamát kivetítjük az egész műsor időtartamára, akkor ez a báb- és rajzfilmek esetében a műsoridő közel egytizedét teszi ki. Nem elhanyagolható az a tény sem, hogy az agresszív műsorok 28,5%-a kifejezetten gyermekeknek készül. Az esetek többségében az agresszióknak nincsen közvetlenül megfigyelhető következménye. Ezen túlmenően az agresszorok ábrázolása realisztikus, sokszor pozitív tulajdonságokkal ruházzák fel őket, s az esetek több mint 50%-ában cím- vagy főszereplők, éppen ezért a néző könnyen azonosulhat velük (Ragó és Lukács, 2001. 186–187. o.).

A hatáskutatók a képernyőn látott erőszak mennyiségét és annak közvetlen hatását vizsgálják. Az elméletek szerint a tévében látott erőszak három különböző módon érvényesül. Pszichológiailag (félelmet kelt), morálisan (érzéketlenné tesz a szenvedés látványával szemben), és a gyakorlati életben mintául szolgál, utánzásra késztet (Csácsi, 2003. 148. o.). Liebert és Baron 1972-es kísérletében 136 öt és kilenc év közötti gyermeket vizsgált. Arra kérték a kísérlet alanyait, hogy nézzenek tévét, amíg a kísérletvezető elkészül. A televízióban láttak két perc reklámból, valamint csoportonként változó „főműsoridőből” álltak. Amíg az egyik csoport (kísérleti csoport) három és fél perc üldözést, két ökölharcot, két lövöldözést, egy késharcot látott, addig a második csoport egy sporttalálkozót. Ezután mindkét csoportban két perc reklám zárta a tévézést. A tévézés után átkísérték a két csoport tagjait egy lámpa elé. A feladatuk az volt, hogy válasszanak aközött, hogy a szomszédban játszó kisgyereket segítik vagy éppen

bántják egy kar segítségével (ehhez egy gombot kellett megnyomniuk). Az eredmények azt mutatják, hogy a kísérleti csoport sokkal többször nyomta a „hurt” gombot (fájdalomokozás) (Frydman, 1999. 17–18. o.), mint a kontrollcsoport.

„A szociálpszichológusok meghatározása szerint az agresszív cselekvés nem más, mint olyan szándékos viselkedés, amely másoknak fizikai vagy lelki szenvedést okoz” (Aronson, 2011. 256. o.). Bandura (1961) legismertebb demonstratív kísérlete az úgynevezett „Bobo baba” vizsgálat. A Bobo baba egy felfújható műanyag baba, amely a helyéből kimozdítva keljfeljancsiként tér vissza eredeti helyzetébe. A vizsgálat első szakaszában a gyermekek a bábu elleni agressziót figyelhették meg. A felnőtt rugdosta, ütötte, szidta a bábút eközben. Az egyik gyermekcsoport láthatta, ahogy a támadó felet megjutalmazták édességgel ezért a viselkedésért. A második csoport azt láthatta, ahogyan a támadót megbüntették, elfenekelték, leszidták ezért a viselkedésért. A harmadik csoport esetében a támadó nem kapott se jutalmat, se büntetést. A vizsgálat második részében a gyermekek egy frusztráló várakozásnak lettek kitéve, vonzó játékokkal teli szobában lehettek, viszont ezekkel a játékokkal nem játszhattak. Ezután egy olyan helyiségbe vezették őket, ahol a sok játék között ott volt a Bobo baba, illetve azok az eszközök, melyekkel bántalmazták a bábút. Miután a gyermekek egyedül maradtak a szobában, azt figyelték meg, hogy az agresszióknak milyen megnyilvánulásai formái jelennek meg a gyermekek viselkedésében. Az első csoport gyermekei, akik a jutalmazást látták, számos agresszív cselekedetet produkáltak, sőt, új gonoszságokat is kitaláltak. A második csoport gyermekei, akik a büntetést látták, barátságosan bántak a bábuval. A harmadik csoport gyermekei – akik nem láttak se büntetést, se jutalmazást – ambivalensen viselkedtek. Előfordult barátságos, de nagy számban agresszív viselkedés is. Bandura és munkatársai ezen kísérlet számtalan változatát figyelték meg. Az eredeti paradigmában feltártakhoz hasonló eredményeket kaptak akkor is, amikor a gyermekek rajzfilmekben látták az agresszív viselkedést. Bandura (1976/1962) arra a következtetésre jutott, hogy a médiumokon át közvetített képi és szimbolikus modellek a későbbi frusztrációs helyzetekben növelhetik az agresszív válaszok megjelenését (Csépe, Győri és Ragó, 2011).

Gyermekei figyelem

A figyelem jelentősége úgy ragadható meg leginkább, hogy a környezettel való kapcsolatfelvétel, azaz a figyelem megléte nélkül el sem kezdődhetne a környezetről való tanulás és ezzel együtt a hozzá való alkalmazkodás (Danis, Farkas, Herczog és Szilvási, 2011).

Már néhány hónapos gyerekek között is látványos különbségeket tapasztalhatunk a tekintetben, hogy mennyi időt töltenek egy-egy kép megfigyelésével, illetve hogy a sorban mutatott képeket mérhetően elunják-e egyáltalán. Azok a gyerekek, akik gyorsabban jutnak el az ingeranyag megszokásához, gyorsabban is dolgozzák fel az információt, azaz teljesítményük alapján magasabb intelligenciát feltételezhetünk. Longitudinális

vizsgálatok igazolták, hogy újszülöttként a nem változó ingert lassabban feldolgozók 12 évvel később alacsonyabb intelligenciatartományba tartoztak, mint társaik (*Sigman és mtsai., 1991*). Ezen túl az is feltehető, hogy azok a gyerekek, akik túl kevés vagy túl sok időt töltenek – egy-egy kép nézegetésével, illetve nem szokják meg az ingert, nem mutatnak olyan fókuszált figyelmet, ami tanuláshoz vezetne. Ez a feltételezés és bemérése alkalmat adhat a nagyon korai figyelmi viselkedés problémáinak megtalálására, kiszűrésére (*Rose, Feldman és Jankowski, 2004*).

Az óvodáskorú gyermekek figyelmi állapota függ a veleszületett temperaméntumtól, az aktivitás szintjétől, és az is befolyásolja, hogy a gyermek éppen mit tevékenykedik. Abban az esetben, ha valami új dologgal játszik, vagy olyan tevékenységet végez, ami számára érdekes, hosszabban tud odafigyelni. Megfigyelhető, hogy a tévé, a tablet és a telefon kijelzőjét hosszasan tudja nézni, hiszen az változik, mozog. Ezért nehéz pontos adatot mondani, mennyi az az időtartam, ameddig a gyermekek képesek összpontosítani, egy dologra koncentrálni. Kiscsoportos korban a gyermekekre az önkéntelen figyelem a jellemző. Figyelmük könnyen elterelődik, vándorol, arra képesek figyelni, ami érzelmileg megragadja őket. Leginkább motiváció útján lehet fenntartani érdeklődésüket. Figyelemmegosztásuk eleinte gyenge, sokszor leragadnak egy-egy dolognál, ami valamiért megfogta őket. Az önkéntelen figyelem szándékos figyelemmé változik, ha a gyermek felismeri a megfigyelt tárgy érdekességét, és intellektualizálja azt (*József, 2009*).

Kutatási kérdések

Az óvodáskorú gyermekek körében végzett kutatások között a megfigyelésen alapuló IKT-eszköz-használat viselkedésre gyakorolt hatásairól nem állnak rendelkezésre hazai adatok, s nem képezte kutatás tárgyát, hogy milyen változások lépnek fel a gyermek viselkedésében, hangulatában az IKT-eszköz következtében használata előtti, alatti és az eszköz letétele utáni állapotban. Tanulmányomban e kutatási problémára fókuszálok, s az alábbi konkrét kutatási kérdésekre keresem a választ:

- Hat-e az óvodáskorú gyermekek viselkedésre az IKT-eszközök használata?
- Befolyásolja-e az óvodáskorú gyermek viselkedését, hangulatát az eszközön végzett tevékenység?
- Pozitív vagy negatív irányba változik az óvodáskorú gyermek hangulata a kezdetleges állapothoz képest?

Módszerek

Minta

Kutatásomban 35 szegedi, óvodáskorú gyermek vett részt. Minden háztartásban egy szülő egy gyermeket figyelt meg otthoni környezetben. A gyermekek 58%-a lány, 42%-a fiú. Életkoruk átlagosan 4,5 év.

A vizsgálat

Kutatásom során strukturált megfigyelést alkalmaztam. A gyermekek megfigyelése a szüleik által, természetes, otthoni környezetben történt. A vizsgálat során rejtett megfigyelés (*Falus, 2004*) zajlott, ennek során a szülő rögzíti az adatokat a gyermekről. Az, hogy a megfigyelés ténye rejtett, lehetővé teszi, hogy a gyermekek természetesen viselkedjenek. A megfigyelések megbízhatóságának, pontosságának növelése érdekében pontos, a megfigyelésre vonatkozó instrukciókkal láttam el a szülőket.

A szülő hét napon át figyelte meg gyermekét, majd napi egyszeri eszközhasználat során rögzítette megfigyelésének eredményét. Ezen megfigyelési időszakban a szülőnek azokat a napokat kellett kitöltenie, amikor a gyermek használt eszközt. Abban az esetben, amikor a gyermek nem használt eszközt, a szülő üresen hagyta a kitöltési felületet.

A szülőnek három szempont alapján kellett megfigyelnie gyermekét. Milyen hangulatban van gyermeke, mielőtt hozzájut az IKT-eszközhöz? Majd az eszköz használata alatt kellett megfigyelnie gyermekének hangulatát. A megfigyelés utolsó részében pedig azt kellett megfigyelnie a szülőnek, milyen hangulatban van a gyermek, miután letette az eszközt, milyen viselkedést tapasztal nála.

Adatgyűjtés

Az adatfelvétel 2021. február és március hónapban zajlott. Az adatfelvétel az óvónők és kolléganők segítségével történt. Az ő közreműködésükkel vettem fel a kapcsolatot a szülőkkel, a kialakult vírushelyzet miatt online portálokon. Miután felvettem a kapcsolatot a szülőkkel, e-mailben elküldtem nekik a megfigyelés szempontsorát, amelyben tájékoztattam őket a megfigyelés részleteiről.

Eredmények

A megfigyelt gyermekek hangulata, végzett tevékenysége IKT-eszköz-használat előtt

Az 1. diagramon látható, hogy a szülői válaszok alapján 7 kategóriába sorolható a gyermekek hangulata IKT-eszköz-használat előtt. A gyermekek 40%-a izgatott volt eszköz-használat előtt. A szülők válaszait betűhíven közlöm. Így nem javítom ki a helyesírási hibákat.

„Tudta, hogy mi következik, ovi után mindig elkapja a tabletet.” „Reggeli közben megengedem, hogy nézzen mesét, már nagyon izgatott volt ébredés után.” „Anya megnézhetek egy mesét? – mondta izgatottan” „A nappaliban a szekrény tetején tartjuk a tabletet, rögtön kiszúrta mikor levettem, teljesen izgatott lett tőle.”

A gyermekek 30%-a unatkozott eszközhasználat előtt. Nem játszott, nem tevékenykedett, csak üldögélt, sétálgatott a lakásban/házban.

„Unatkozik, a home office miatt nem tudjuk lefoglalni, mesét szeretne nézni.” „Nagyon unatkozott, üldögélt a kanapén.” „Nem találta fel magát, „anya unatkozom” – mondta.” „Csak fel-alá sétálgatott a lakásban, láthatóan nagyon unatkozik.” „Unatkozik, érzi, hogy nem tudunk vele sajnos annyit foglalkozni, mint szeretné, mivel dolgoznunk kell. Én ajánlom fel neki, hogy nézzen inkább mesét ebédig.”

A gyermekek 10%-a volt nyugodt, ők békés körülmények között, elmélyülten játszottak, mielőtt használták volna az eszközt.

„Épp a kis autóival játszik, nagyon nyugodt.” „Kedvenc állatos színezőjében színezt, elmélyült teljesen benne.” „Nyugodt, szerepjátékot játszik.” „Legózott a szőnyegen, nyugodt volt.”

A megfigyelt gyermekek 8%-a a kertben folytatott valamilyen tevékenységet, jókedvű volt.

„Nagyon jó a ma reggeli hangulata, nevetve ébredt.” „Boldog, apával játszanak a kertben.” „Talált egy békát a kertünkben, 10 perce azon nevet, hogy hogy ugrál.” „Nyugodt, mosolygós.”

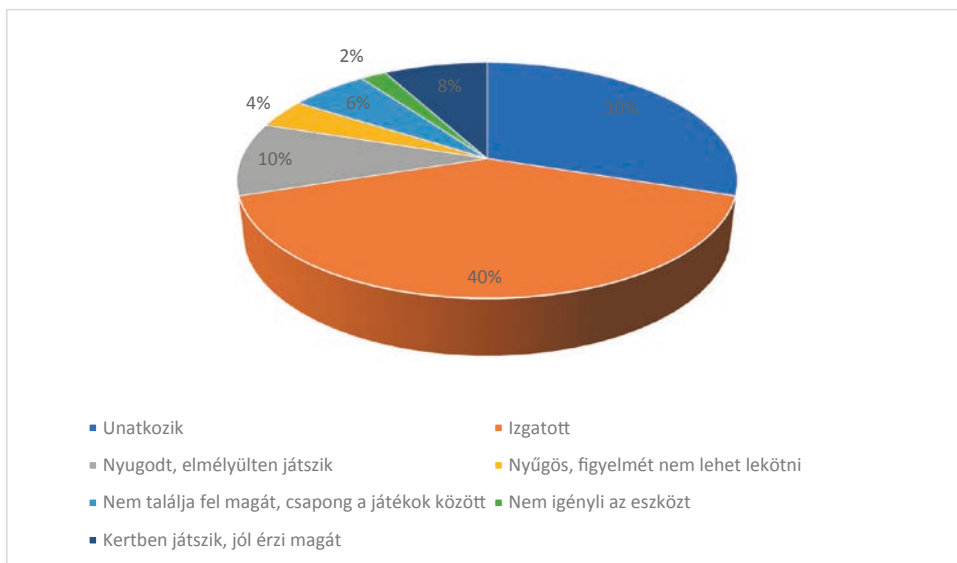
A gyermekek 6%-a nem találta fel magát, csapongott a játékok között, mielőtt használta volna az eszközt.

„Semmi sem volt jó neki, mindenben hisztizett, nagyon nem találta fel magát.” „Csapong a játékok között.” „Nem tudott mit csinálni, semmilyen tevékenység nem kötötte le...”

A gyermekek 4%-ánál volt megfigyelhető, hogy eszközhasználat előtt nyűgös volt, a szülő nem tudta lekötni a gyermek figyelmét.

„Álmos, nyűgös.” „Náthásan ébredt, nyűgös.” „Szomorú, hisztis.” „Nyűgös, semmihez nincs kedve, hiszti bármit mondok.”

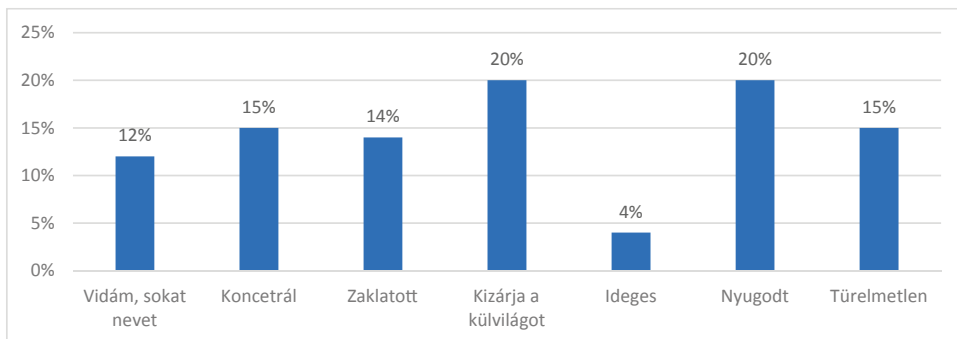
Végezetül a gyermekek 2%-a egész nap nem igényelte az eszközt, akkor sem, amikor a szülő megkérdezte, szeretne-e mesét nézni a tableten, tévén.



1. diagram: A gyermekek hangulata eszközhasználat előtt (N=35)

A megfigyelt gyermekek hangulata, végzett tevékenysége IKT-eszköz-használat közben

Kutatásomból kiderült, hogy a gyermekek hangulata változott az eszköz használata közben (2. diagram). Függetlenül attól, hogy a gyermek mesét nézett, játszott vagy zenét hallgatott rajta, minden esetben változott a gyermek hangulata ahhoz képest, amilyen hangulatban volt az eszköz használata előtt (2. diagram).



2. diagram: A gyermekek hangulata eszközhasználat közben (N=35)

Mint ahogyan azt a 2. diagram is mutatja, a kutatásomból összegyűjtött szülői válaszok közül 7 kategóriába sorolható a gyermekek hangulata IKT-eszköz-használat közben.

A szülők tapasztalata szerint a gyermekek 20%-a nyugodt volt, miközben használta az eszközt.

„Nyugodt volt, csendben hallgatta a zenét.” „Nyugodt, jókedvű.” „Nyugodtan, elmélyülten nézte a dolgokat.” „Nyugodt, mosolygós.”

A gyermekek 20%-a teljesen kizárta a külvilágot.

„Miközben nézte a mesét, teljesen kikapcsolt, ha kérdeztem tőle valamit előfordult, hogy elsőre meg sem hallotta.” „Ülve, elmélyülten nézte a mesét, nem figyelt a körülötte lévő dolgokra.” „Bármit kértem tőle nem hallotta meg, fel kellett, hogy elmelyem a hangjóm, hogy rám figyeljen.”

A gyermekek 15%-a vált türelmetlenné, miközben használta az eszközt.

„Nagyon türelmetlen.” „Megkért, hogy segítsen neki. Majd szörnyen türelmetlenné vált.” „Nagyon türelmetlen volt, a youtube nem olyan gyorsan töltötte be a mesét, mint ahogy ő szerette volna.”

A megfigyelt gyermekek 15%-a nagyon koncentrált arra a tevékenységre, amit az eszközön folytatott.

„Koncetrált, nagyon koncetrált.” „Ritkán látom ennyire összpontosítani valamire.” „Nagyon koncetrált arra, amit játszott.” „Erősen, boldogan koncetrál.”

A megfigyelt gyermekek 14%-a volt zaklatott.

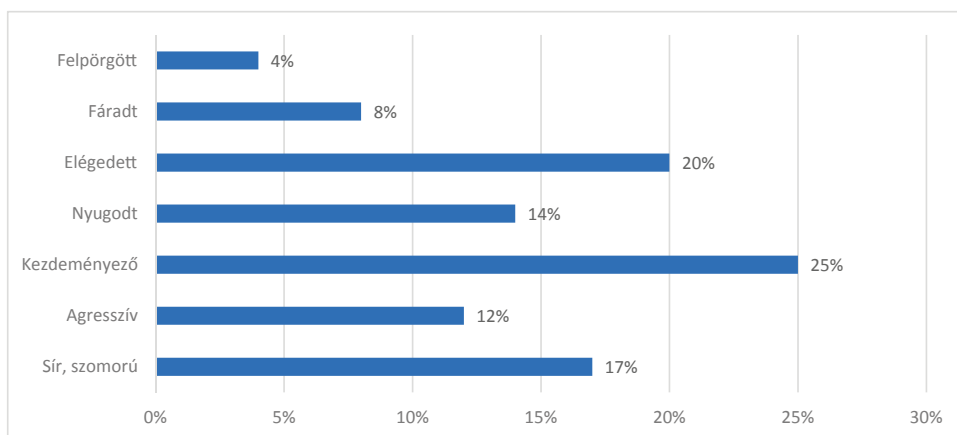
„Teljesen felzaklatta a mese, amit nézett – Tom and Jerry.” „Zaklatottá vált, kiabált.” „Ide-oda mozgott, nem tudott nyugodtan ülni, zaklatott volt.”

A gyermekek 12%-a vidám volt, miközben használta az eszközt. *„Amikor fényképez, videóit készít, jókedvű, boldog, büszke, hogy megtudja örökíteni. „Ha nevettek ő is nevette, ha vicces volt, kacagott rajta ő is.”*

A maradék 4% esetében a szülők azt tapasztalták, hogy a gyermek ideges, miközben az IKT-eszközt használja. *„Nem sikerült az almat beletenni neki a kosárba. Nagyon ideges lett.” „Ideges.” „Idegesen dobta el a telefonom.”*

A megfigyelt gyermekek hangulata, az IKT-eszköz-használat után végzett tevékenysége

A szülők rögzítették tapasztalataikat az alapján, milyen hangulatban látták gyermekeiket, miután abbahagyták az eszközön való tevékenykedést (3. diagram).



3. diagram: A gyermek hangulata eszközhasználat után (N=35)

A 3. diagramon látható, hogy a szülői vélemények alapján a gyermekek hangulatát 8 kategóriába soroltam. A besorolás megmutatja, hogy milyen a gyermekek hangulata az eszköz használata után. A gyermekek 25%-a volt kezdeményező, miután le kellett tennie az eszközt.

„Kezdeményező lett egyből társasjátékozni szeretett volna.” „A látott gyakorlatokat ismétli, kiabálva beszél” „A játék, amin játszott most valósággá vált. Plüssöket etet vágható gyümölcsökkel.” „Felidézte, amiket a mesében látott és próbálta utánozni. Engem is hívott játékába.”

A megfigyelt gyermekek 20%-a volt elégedett hangulatban. *„Elfogadta, hogy le kell tennie az eszközt.” „Elégedett volt, sikerült 2 mesét megnéznie.” „Elégedetten tette le az az eszközt.”*

17%-a a gyerekeknek jellemzően szomorú volt, sírt.

„Nehezen akarja elfogadni, hogy nem nézhet több mesét. Nem könnyen lehet játékra hívni.” „Szomorú volt, mert még szeretett volna mesét nézni.” „Szomorú volt, hogy kikapcsoltam a tévét.” „Sírt, amikor kikapcsoltam a tévét, mert ő még nézni akarta.”

A gyermekek 14%-a nyugodt volt.

„Nyugodt, csendes.” „Elfogadta, hogy abba kell hagynia, nyugodt volt.” „Nyugodt volt, elmesélte, amit látott.”

A gyermekek 12%-a vált agresszívvá az eszköz letétele után.

„Nyűgös, testvérével konfliktusba keveredett, ütlegelni kezdte. Azt mondta ő a jó fiú, testvére a gonosz.” „Agresszív.” „Benne maradt a mesében, amit látott, agresszívvá vált.”

A megfigyelt gyermekek 8%-a volt fáradt.

„Álmos, de kérlett, hogy csak még egy játékot hadd játsszon.” „Elfáradt nagyon.” „Fáradt, gyorsan elaludt.”

A gyermekek 4%-a felpörögött, energikus hangulatban volt.

„Közvetlenül a telefonozás után nyugtalanabb, elégedetlenebb volt, mint előtte.” „Energetikusabb, boldogabb.” „Miután kikapcsoltam a tévét, pörgött. Ugrált, szaladgált.”

Diszkusszió

A kutatásból származó adatok megmutatják, hogy a gyermekek hangulata változik IKT-eszköz-használatkor. A 35 megfigyelt gyermek 40%-a izgatott volt, mielőtt megkapta az eszközt. Ezt követte 30%-kal az unatkozó gyermekek tábora, legkevesebb százalékban (4%) a gyermekek nyűgösek voltak, mielőtt használták volna az eszközt. Itt a szülő minden esetben leírta, mi okozhatta a gyermek nyűgös hangulatát: pl. betegeskedni kezdett, fáradt volt. A gyermekek eszközhasználat közbeni hangulata hasonlóan alakult. A gyermekek 20%-a nyugodt, kizárja a külvilágot, teljesen az adott tartalomra koncentrál. Abban az esetben, ha az óvodáskorú gyermek valami új dologgal játszik, vagy olyan tevékenységet végez, ami számára érdekes, hosszabban oda tud figyelni. Megfigyelhető, hogy a tévé, a tablet és a telefon kijelzőjét hosszasan tudja nézni, hiszen az változik, mozog (József, 2009). Ezt követi 15%-kal a türelmetlenné vált gyermekek tábora. Itt a szülő elmondása szerint a gyermekek türelmetlensége leginkább abból fakadt, hogy az IKT-eszköz nem volt elég gyors, vagy nem úgy alakultak a dolgok, ahogyan a gyermek szerette volna. A gyermekek 15%-a nagyon koncentrált az eszközön folytatott tevékenységre. A megfigyelésből kiderült, hogy a gyermekek 14%-a vált zaklatottá, és 12%-a vidám volt, miközben használta az IKT-eszközök valamelyikét. Csupán a gyermekek 4%-a vált idegessé, miközben az eszközön tevékenykedett. Ez az idegeskedés abból adódott, hogy egyes játékok esetében a gyermeknek nem volt sikerélménye.

Adataim arra is rámutattak, hogy a gyermek hangulata hogyan alakul, miután letette az eszközt. A gyermekek 25%-a kezdeményezővé válik. A gyermekek legkevesebb százalékban (4%) „felpörögnek” az eszköz használatától. A szülők elmondása szerint ez általában abból adódik, hogy a gyermeket sok inger éri eszközhasználat közben, vagy az adott tevékenység valamiért nagy hatással van a gyermekre.

Kutatásomból az is kiderül, hogy a megfigyelt gyermekeknél minden esetben történt hangulatváltozás az IKT-eszköz használata során. Ez a változás nem minden esetben volt negatív. Az arányokat illetően a gyerekek 60%-a esetében történt negatív változás, még a maradék 40%-nál pozitív hangulatváltozás figyelhető meg. A szülők a negatív hangulatváltozás alatt gyermekük agresszív viselkedését, félelmét figyelték meg egy-egy tartalom megnézése után. Gyermekeknél a médiaerőszak legerősebb hatása az imitativ viselkedés, a második legfontosabb hatása pedig a rémület, félelem. Az agresszív tartalmú műsorok megtekintésének látens hatása is van. Ezek közül az egyik leglényegesebb az agresszív és asszertív magatartás határainak összemosódása (Kósa és Berta, 2015). Pozitív hangulat, viselkedésváltozás alkalmával a gyermekek vidáman,

élményekkel gazdagodva tették le az eszközt. A megfigyelt gyermekeknél nem fordult elő olyan, hogy a gyermek hangulata változatlan maradt volna a kezdetihez képest.

Összegzés

Jelen kutatásommal arra kerestem a választ, milyen hatást gyakorol az IKT-eszköz használata az óvodáskorú gyermekek hangulatára, viselkedésére.

Eredményeim megmutatják, hogy a megfigyelt gyermekek hangulatában minden alkalommal történt változás, egy olyan eset sem történt, amikor a gyermek ugyanolyan hangulatban lett volna az eszköz használat előtt, mint amilyen hangulatban befejezte ezen eszköz használatát. Voltak olyan esetek, amikor pozitív hangulat, viselkedésváltozás, és voltak olyan esetek, amikor negatív hangulat, viselkedésváltozás volt megfigyelhető a gyermekeknél. Kutatásomból kiderül, hogy a gyermekek kezdeti hangulatát befolyásolta néhány tényező, ezeket a szülők rögzítették. Ilyen például a betegség, fáradtság. A negatív hangulatban levő gyerekek nagy százaléka pozitív hangulatban fejezte be az eszközön való tevékenykedést. Elégedettek voltak, hogy használhatták az eszközt, sikerélményük volt. Azon gyermekek, akik pozitív hangulatban kezdték meg tevékenykedésüket, nagyobb százalékban fejezték be negatív hangulattal. A negatív hangulatba való belépést nagyban befolyásolta az eszközön való tevékenység folytatása. Azon gyerekek, akik valamilyen játékot játszottak az eszközön, és nem váltak sikeressé benne, idegesek, zaklatottak lettek. Sokszor befolyásolták őket a szülő által állított szabályok: „ez az utolsó mese, amit megnézhetsz”, „most már leteheted a tabletet”. Ezeknél az eseteknél a gyermekek szomorúak voltak, nem szívesen fejezték be az eszközön való tevékenykedést.

Irodalom

- Aronson, Elliot (2011): *A társas lény*. Jogi és Üzleti Kiadó Kft, Budapest.
- Császi Lajos (2003): *Tévéország és morális pánik*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Csépe Valéria, Győri Miklós és Ragó Anett (2011): *Általános pszichológia 1–3. – 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Danis Ildikó, Farkas Mária, Herczog Mária és Szilvási Léna (2011): *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Biztos kezdet kötetek II., Budapest.
- Falus Iván (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszerébe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fáyné Dombi Alice, Hódi Ágnes és Kiss Renáta (2016): IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*. **116.** 1. sz. 91–117.
- Fehér Ágota és Megyeriné Runyó Anna (2019): *A digitális világ hatása a gyermekekre*. A Brunsvik Teréz Szakmai Napok keretében szervezett III. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia. Vác, 2019. március. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác. 25–26.

- Frydman, Marcel (1999): *Televízió és agresszió*. Pont Kiadó, Budapest.
- Hódi Ágnes, Tóth Edit, B. Németh Mária, és Fáyné Dombi Alice (2019): *Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás*. http://real.mtak.hu/95034/1/nevelestudomany_2019_2_22-41.pdf (2021. április 10.)
- József István, Klinger Csilla és Martin László (2009): *Figyelem és emlékezet*. Dombóvári Szecsox Nyomda Kft. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/figyelem_s_emleket.html (2021. június 22.)
- Kósa Éva és Berta Judit (2015): *Médiaszocializáció*. Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, Budapest.
- Kósa Éva és Vajda Zsuzsanna (1998): *Szemben a képernyővel. Az audiovizuális média hatása a személyiségre*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Ragó Anett és Lukács Ágnes: A magyarországi gyerekközönség vizsgálatai. In: Müller, Melissa (2001): *Az áruvilág kicsi királyai. Gyerekek a reklámok világában*. Geomédiai Szakkönyvek, Budapest, 186-187.
- Rose, S. A., Feldman, J. F. és Jankowski, J. J. (2004): Infant visual recognition memory. *Developmental Review*, **24**, 1. sz. 74–100.
- Sigman, M., Cohen, S. E., Beckwith, L., Asarnow, R. és Parmelee, A. H. (1991). Continuity in cognitive abilities from infancy to 12 years of age. *Cognitive Development*, **6**, 1. sz. 47–57.
- Stachó László és Molnár Bálint (2009): Gondolatok a média és az erőszak összefüggéseinek elemzése elé. In: Stachó László és Molnár Bálint (szerk.): *A médiaerőszak. Tények, mítoszok, viták*. Századvég Kiadó, Budapest. 11–31.
- Tóth Péter István (2009): A médiaerőszak az evolúciós viselkedéstudományok szemüvegén keresztül. In: Stachó László – Molnár Bálint (szerk.): *A médiaerőszak. Tények, mítoszok, viták*. Mathias Corvinus Collegium, Századvég Kiadó, Budapest, 4–72.

A diszlexiára való hajlam kiszűrésének lehetőségei az óvodában

Kádár Kitti

vivokitta@gmail.com

Szegedi ÓVI Felsővárosi Óvodája

Hódi Ágnes

hodi.agnes@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Soós Katalin

soos.katalin@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Napjaink egyik legnagyobb kihívása a pedagógusi munkában a különböző részképességszavarok, magatartási zavarok kiszűrése és a probléma megoldása. Minden pedagógusnak és szülőnek egyaránt célja a gyermekek harmonikus fejlődése/fejlesztése. Tanulmányunkban egy olyan vizsgálatot kívánunk bemutatni, amelynek az volt a célja, hogy megismerjük a magyar óvodapedagógusok olvasáshoz szükséges előkészítések zavarainak szűréséről és fejlesztéséről alkotott véleményét, a szűrési eljárásokkal kapcsolatos ismereteit, gyakorlatait, illetve az, hogy információt szerezzünk arról, hogy az óvodapedagógusok tapasztalata szerint milyen gyakorisággal fordulnak elő atipikus fejlődésű gyermekek a csoportokban. A kutatás céljainak megvalósítása érdekében egy saját fejlesztésű kérdőívet készítettünk. A kérdőív 21 tételből áll, amelyek információt gyűjtenek az írás-olvasás előkészítéséről, a beszédhanghallásról, az olvasás előkészítéseiinek fejlesztéséről és szűréséről, az óvodapedagógusok témában való jártasságáról, ismereteiről.

Kulcsszavak: *diszlexia, óvodai nevelés, prevenció, fejlesztés*



Bevezetés

Tanulmányunk fókuszában az óvodában észlelhető diszlexiagyanú kiszűrése és az esetleges diagnózis utáni fejlesztési lehetőségek állnak. A diszlexia olvasási zavart jelent (Szinger, 2007) így kérdésként merülhet fel, hogy amennyiben az óvodai nevelés kimeneteként nem elvárás, hogy a gyermek írni és olvasni tudjon, miként is tárgyalhatjuk a diszlexiát, illetve annak gyanúját az óvodai nevelés kontextusában. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja (ÓNOAP) anyanyelvi nevelésre vonatkozó része szerint az iskolaérett gyermek *„érthetően, folyamatosan kommunikál, beszél; gondolatait, érzelmeit mások számára érthető formában, életkorának megfelelő tempóban*

és hangsúllyal tudja kifejezni, minden szófajt használ, különböző mondat szerkezeteket, mondatfajtaikat alkot, tisztán ejti a magán- és mássalhangzókat azzal, hogy a fogváltással is összefüggő nagy egyéni eltérések lehetségesek, végig tudja hallgatni és megérti mások beszédét”¹ (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról). Tehát az óvodában még nem beszélünk írásról és olvasásról, azonban annak előfutáiról, előkészítéseinek, részképességeinek fejlődéséről és az azok fejlettségi szintjével kapcsolatos elvárásokról igen. Ennek ellenére elmondható, hogy az óvodai neveléssel kapcsolatos módszertani munkákban és tudományos értekezésekben a diszlexiagyanú és -szűrés mint téma és kutatási probléma alulreprezentált, bár jelentőségük a gyermek iskolai előmenetele és későbbi jólléte (ez egészséget jelent) és jóléte (ez jómódot jelent) szempontjából kiemelt (OECD, 2013). A korai diagnózis és fejlesztés csökkenthetné a későbbi lemaradás és lemorzsolódás esélyeit is.

A jelen tanulmányban bemutatott kutatásunk célja, hogy megismerjük a magyar óvodapedagógusoknak az olvasással kapcsolatos előkészítések zavarainak szűréséről és fejlesztéséről alkotott véleményét, a szűrési eljárásokra vonatkozó ismereteit, gyakorlatait, illetve az, hogy információt szerezzünk arról, hogy az óvodapedagógusok önbevallása szerint milyen gyakorisággal fordulnak elő atipikus fejlődésű gyermekek a csoportokban. A kutatás céljainak megvalósítása érdekében egy saját fejlesztésű kérdőívet állítottunk össze gyakorlóról óvodapedagógusok számára.

Munkánkat egy szakirodalmi áttekintéssel kezdjük, amelyben értekezünk az írás-olvasás előkészítésének fontosságáról, tárgyaljuk a diszlexia fogalmát, típusait, az óvodáskorban felismerhető jeleit, valamint lehetséges okait. Bemutatjuk a pedagógiai prevenció lehetőségeit is. A tanulmány második fő részében a módszereket ismertetjük, majd az eredményeket prezentáljuk a kérdőív struktúrája mentén.

Elméleti háttér

Az írás és olvasás előkészítésének fontossága az óvodában

„Az anyanyelv-elsajátítás két folyamat párhuzamos fejlődését jelenti: egyfelől egy észlelési, megértési folyamat fejlődését, másrészt a beszédprodukciós képesség fejlődését. A beszéd fejlődése jól nyomon követhető a beszédprodukciós eseményekben, tehát amikor halljuk a gyereket beszélni. Az ezzel párhuzamosan fejlődő beszédészlelés és a beszédmegértés közvetlenül nem figyelhető meg, viszont ennek a fejlettségi szintje is döntően befolyásolja az írott nyelv elsajátításának a lehetőségeit” (Juhász, Kálló és Radics, 2019. 13. o.).

1 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> 2021. augusztus 24.

Az anyanyelvi tudatosság kialakulásának szempontjából döntő jelentőségűek a korai életévekben szerzett tapasztalatok (Juhász, Kálló és Radics, 2019. 13. o.). A születés pillanatától kezdve minél több lehetőséget kell teremteni a gyermek számára a környezettel, szülőkkel történő interaktív kommunikációra, hiszen az optimális anyanyelvi fejlődésben meghatározó jelentőséggel bír a megfelelő literációs környezet. Ez azt jelenti, hogy a gyermek otthoni tárgyi környezetében legyenek könyvek, legyenek saját könyvei, a gyermek lássa, hogy a szülők rendszeresen írnak-olvasnak, a szülők mindennap meséljenek neki, akár fejből, akár könyvből. Fontos továbbá, hogy mesélés után beszélgessenek vele az olvasott történetekről, és ha lehet, beszélgessenek a mindennapi történetekről, élményekről (Juhász, 2017), hiszen „olvasóvá válni csak olvasó környezetben lehet” (Juhász, 2017. 42. o.). Ha az otthoni környezet, a literációs ismeretek nem megfelelőek, az óvodára hárul ez a feladat, és a köznevelési intézménynek kompenzálnia kell a tudatos tervezéssel a literációra nevelő kondíciók hiányát (Juhász, Kálló és Radics, 2019), hiszen az óvoda összekötő kapocs a családi nevelés és a közoktatásra felkészítés között.

A diszlexia fogalma

„A »dys« görög igekötő (ami a hibás funkciót jelzi) és a legere (olvasni) latin szó összevonása alkotja együtt a diszlexia szót” (Ranschburg, 1916). A szó jelentése olvasási zavart, az olvasás terén érzékelt megkésett, rendellenes fejlődést, az írásjelek agykérgi felismerésének zavarát takarja, de előfordulása esetén nem biztos, hogy csak az olvasási készségben érzékelhető zavar. A diszlexiával más is párosulhat, például kézírási nehézségek (diszgráfia), és ez súlyosbítja a problémát. Bár a diszlexiások nagy része végül megtanul olvasni, amikor felnőttként oktatásban részesül, továbbra is helyesírási problémák állnak fent (Csiszár, 2011).

A 20. század végén a diszlexiát nem rendellenességként, hanem a képességek és nehézségek olyan együtteseként definiálták, amely befolyásolja a tanulást. Azonban a szakirodalom sokféle megjelölést kínál, mint például a szindróma, amely az idegrendszer eltérő működésére utal.

2007 óta hibás funkciók, érintett területek megjelölése mellett az erősségek hangsúlyozása is előtérbe került. Az új megközelítés szerint a diszlexiát nem bélyegként, hanem fejlesztési lehetőségként kell kezelni: „a diszlexiás gyermek problémáját úgy is felfoghatjuk, hogy sokkal hosszabb gyakorlási időre van szüksége az olvasás-írás megtanulásához, mint más tanulóknak. Ha előre feltételezhető, hogy a gyermek diszlexia veszélyeztetett, legcélszerűbb ezt a plusz időt a beiskolázás előttre tolni, illetve ezzel a módszerrel kezdeni meg az első osztályt” (Meixner, 1995. 35. o.).

A diszlexia típusai

Az alábbiakban a diszlexia típusait mutatjuk be. A szakirodalom számos tipizálást ismertet, de a vizsgálatunk szempontjából ez a hármas felosztás a releváns, mert ez a taxonómia tartalmazza azt a fajta diszlexiát, amelyet már óvodában is lehet fejleszteni, azaz a fonológiai diszlexiát. Az első típus a (1) felszíni diszlexia. Ennek jellemzője, hogy az olvasás fejletlen, nincs hozzáférés a szóforma alapján a jelentéshez. Felszíni diszlexia esetén az olvasás nem tud automatizálódni, tipikus hiba olvasáskor a ritkán látott szavak helyettesítése gyakran előforduló alakokkal (Kállai, Bende, Karádi és Racsomány, 2008). A második típus a (2) fonológiai diszlexia, amelyet a fonológiai tudatosság és a fonéma-graféma megfeleltetés nehézsége jellemez. A dekódolásban van zavar, és ez az értelmetlen szavak felolvasásakor tűnhet fel. Észrevehető, hogy míg a rendhagyó és szabályos szavak olvasása nem okoz problémát, addig az álszavaké igen. A fonológiai diszlexiás embereket megzavarhatják a vizuálisan hasonló szavak, például „növekedés” helyett az „előfizetés”-t olvassák (Kállai, Bende, Karádi és Racsomány, 2008). Az óvodapedagógusok számára ez a típus kiemelt fontossággal bír, hiszen *„a fonológiai tudatosságról rendelkezésre álló szakirodalom szerint az egyén nyelvi fejlődése során a szótag-szintű és fonéma szintű fonológiai tudatosság már az óvodás korban megjelenik”* (Kiss, Mokri és Csapó, 2019. 3. o.). A harmadik típus, a (3) mély diszlexia esetében mindkettő, az előbbieken említett olvasási út bizonytalan. A szakirodalom a mély diszlexiát a szerzett diszlexiával kapcsolja össze. A mély diszlexiás emberek a legjobban csendben olvasva értik meg a szavak jelentését. Fontos megállapítani, hogy melyik típusba tartozik a gyermek, hiszen minden esetben másképpen kell fejleszteni, és más-más tényező okoz nehézséget neki.

A diszlexia jelei az óvodában

Az óvodában is lehetnek jelei a diszlexiának. Ez sok apró jel lehet, ami nem feltétlenül jelenti azt, hogy ha közülük egy igaz a gyermekre, akkor ő már diszlexiagyánús. Fontos, hogy az óvodapedagógusok tisztában legyenek ezekkel a jelekkel, hiszen, ha a fenti-ekből több is előfordul a gyermeknél, akkor érdemes fejlesztést alkalmazni, így kevesebb probléma lesz az iskolába. A következő jelek már az óvodáskorban jelentkezhetnek. Mindenképpen intő jel lehet, ha a *tájékozódás területén* mutatkoznak problémák. A gyermek nehezen tájékozódik térben, nincs tisztában a lent-fent, előtte-mögötte, bal-jobb oldal fogalmával vagy keveri azokat (Illyés, 2000). A balkezesség, a közhiedelemmel ellentétben, nem utal diszlexiára, de ha *keresztpreferencia* van: a gyermek jobbkézes és ballábas, szemes (vagy éppen fordítva), például jobb kézzel rajzol, de a távcsövet a bal szeméhez emeli, bal lábbal rúgja a labdát, tehát nem azonos oldalú a preferenciája, az igen. A diszlexia gyanúja beszédproblémával is mutatkozhat. Intő jel lehet, ha a gyermek *későn és rosszul artikulálva kezd el beszélni*, ha *nehezen adja vissza*

a hallottakat, ezért például nem szeret mesét hallgatni, vagy ha *szegényes a szókincse*. Gyanakodhatunk, ha a *finommotoros képességek* tekintetében észlelünk problémát, például ha gyermekünk nehezen kapja el a babzsákot, esetleg rosszul fogja a ceruzát, olyan halványan rajzol, hogy alig látszik a rajza a felületen, vagy – éppen ellenkezőleg – a ceruzát túlságosan rányomja a papírra. A gyermek rajzain bizonytalanok a figurák, egymáshoz való helyzetük, aránytalanok. A gyermek nem tudja a ruháját begombolni, nem tud vonal mentén ollóval vágni, gyöngyöt fűzni. Tehát az életkori sajátosságainak nem megfelelő a kéz koordinációja. Jel lehet, ha *nagycsoportban is problémák mutatkoznak a nagymozgásában*, például nem tud hátrafelé járni, és nagycsoportban sem képes a lépcsőn váltott lábbal menni.

A diszlexiás gyermekekre jellemző, hogy nem képesek egy dologra koncentrálni, *szétszórtak*, minden apró részletben elmerülnek, emiatt könnyen kizökkenek a fő tevékenységükből. Az is lehet jel, hogy összekeverik az időbeli sorrendet, ha például elmesélik a napjukat, de a történeteket rossz sorrendben mondják. Nincsenek tisztában a napszakok, napok, hónapok, évszakok fogalmával, és helytelenül használják a ma, tegnap, holnap, előtte, utána fogalmakat. Nehezen tanulják meg a mondókákat, verseket, illetve pontatlanul idézik fel ezeket. Nem megfelelő a ritmusérzékük.

Adódhatnak *szervi problémák* is, például látásban, a hallási észlelésben. Lehet jel a forma, nagyság és szín bizonytalan felismerése vagy megkülönböztetése. A gyermek nehezen látja a különbséget, a hasonlóságot az ábrák és a formák között. Akadnak zavarok a hangok megkülönböztetésében is: baba-papa, ég-ék, a gyermek nem érzékeli, nem hallja meg ezek különbözőségét.

Magatartási problémák is lehetnek, hiszen a gyermek ezzel szeretné felhívni magára a figyelmet, például agresszióval, bohóckodással, csúfolódással vagy éppen ennek ellentétével: ez esetben a gyermekek zárkóztak, magukba fordulnak, nem szívesen barátkoznak társaikkal.

A diszlexia lehetséges okai

A diszlexia multifaktoriális jelenség, több tényező együttes hatása játszik közre a létrejöttében, miközben multikauzális is, azaz egyszerre többféle ok miatt alakul ki (Meixner, 1995).

Munkánknak nem célja, hogy a teljes spektrumát bemutassuk ennek a nagyon sokféle okból létrejövő állapotnak, csak felvillantjuk a lehetséges okokat.

A tudósok napjainkra egyre több mindent állapítanak meg a diszlexia okairól, de mivel ez a részképeségzavar számtalan különféle tanulási képesség hibás működése következtében jelenhet meg, ezért a pontos kiváltó okok csak a diszlexiás egyén vizsgálata alapján határozhatóak meg. Az okok között gyakran előfordul az öröklődés, a környezet káros hatása, a látás vagy a hallás problémái, a szülés közbeni komplikációk, sérülések, például oxigénhiány.

Az egyik kiváltó ok lehet az örökletesség. A genetikusok szerint a baj forrása a 6. kromoszóma rövidebb ágán lehet (*Porkolábné*, 2001). Tehát ott, ahol a családban előfordult már diszlexia, nagyobb lesz az esélye annak, hogy az utódoknál is megjelenik ez a rendellenesség. „Az örökítés a fiúk esetében még magasabb arányú, így egy diszlexiás apuka 50%-kal, míg az anyuka 25%-kal járulhat hozzá az átörökítéshez” (*Porkolábné*, 2001).

Neuropszichológiai és neuropedagógiai kutatások is foglalkoznak a diszlexia kialakulásának agyi okaival. Az izraeli Héber Egyetemen és a Massachusettsi Műszaki Egyetemen folyó kutatások eredményeként azt a megállapítást tették, hogy a diszlexiások agyi plaszticitása (formálhatósága, változásra való képessége) alacsonyabb, mint azoké, akik nem küzdenek olvasási problémákkal. A szakemberek megállapítása, hogy a diszlexiások agyi működése nem változik meg jelentős mértékben az ismétlődő információk pl. a kiejtett szavak, a zenei hangok vagy az arcok hatására, azaz gyengébbek az ezekkel kapcsolatban kialakuló emlékek. Ezek az eredmények azt a feltételezést sugallják, hogy a diszlexiások gyorsabban felejtkeznek el a friss eseményekről. Az emlékezésnek ezt a fajtáját nevezzük implicit (vagy nem tudatos) emlékezésnek. A kutatási eredmények szerint a diszlexiások implicit emlékei gyorsabban elhalványulnak, ezért az agyuk nem tud olyan mértékben alkalmazkodni, ha valamit ismétlődően olvasnak vagy – hallanak – valószínűleg ez okozza az olvasott szöveg feldolgozásának nehézségét (*Kissné és Farnady-Landerl*, 2018).

A diszlexia valamilyen agyi sérülés miatt is kialakulhat. Ezek alapján megkülönböztetünk fejlődési és szerzett diszlexiát. A *fejlődési diszlexia* belső hajlamon alapul, és a külső-belső tényezők, vagyis az örökletes és a szerzett tulajdonságok összjátékának eredményeként jelenik meg. Ha azonban agyi trauma okozza a zavart, akkor *szerzett diszlexiáról* van szó, még akkor is, ha a zavar nem konkrétan az olvasáshoz szükséges területeket érinti, hanem általános neurológiai eltérés, „minimális cerebrális diszfunkció” okozza, amelyet Gerhard Göllnitz (1954) „Achsensyndrom, tengelyszindróma” elnevezéssel illetett, mert mint egy tengely, minden képességterületen áthat. Ez a kisebb agyi trauma okozta eltérés valamelyest az éretlen idegrendszer jellemzőihez hasonló képet mutat: fáradékonyság, érzelmi labilitás, szétszórtság, a mozgáskoordináció és az egyensúlyrendszer zavara, általános szenzomotoros és kontrollfunkció-zavarok. A korai kisebb agyi trauma ebben az esetben is lényegében fejlődészavar-jellegű eltérést okoz, csakhogy a háttérben nincsen belső predispozíció (*Gyarmathy*, 2018).

Tehát a szakirodalmak áttekintése után kijelenthetjük, hogy a diszlexia egy olyan összetett és komplex folyamatnak a következtében alakul ki, ami szükségessé teszi minden gyermek saját kórtörténetének a megismerését, mert nem lehet általánosítható okokra visszavezetni a probléma kialakulását. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy ne lennének olyan jelek, amelyek sugallhatják a probléma fennállásának lehetőségét.

A pedagógiai prevenció

A prevenciónak három szintje van. A primer prevenció, vagyis elsődleges megelőzés azt jelenti, hogy megfelelő pedagógiai programokkal meg tudjuk előzni a probléma kialakulását. A szekunder prevenció, vagyis a másodlagos megelőzés az állapot korai stádiumban való felismerése és azonnali korrekciója. A tercier prevenció, vagyis a harmadlagos megelőzés az állapot súlyosbodásának megelőzése abban az esetben, ha a probléma nem változtatható meg, valamint a gyermekkel az állapotának elfogadtatása és rehabilitációja. Ebben az esetben a rehabilitáció alatt azt kell értenünk, hogy mindekkivel, aki a gyermek környezetében van – szülő, családtag, pedagógus, gyermek társak – elfogadtatjuk azt a helyzetet, amelyben a gyermek van, ezzel is megelőzve az állapot súlyosbodását, valamint megakadályozva olyan másodlagos problémák keletkezését, amelyek az alapállapot miatt alakulnak ki (kirekesztés, önértékelési zavarok stb.).

„A hatékony iskola-előkészítés részeként óvodáskorban célszerű megvizsgálni a gyermekeket annak érdekében, hogy meg tudjuk határozni a prevenció tennivalóit. Ehhez a legideálisabb eszköz egy játékos vizsgálat. Egy tudatosított vizsgálati szituáció szorongást válthat ki, és ennek következtében csökkenhet az egyéni teljesítmény, sőt, még a személyiség is károsodhat” (Nagy, 2013. 2. o.). A kompenzáló neveléssel, ha időben megtörténik a készségek tudatos fejlesztése, csökkenthetők a gyermek hátrányai, akár teljes lehet a felzárkózás.

A játékkal történő fejlesztés nagyon jó példája Kisné Takács Emese és Imre Adrienn Játékgyűjtemény diszlexiaprevencióhoz című kiadványa. „A »Játékgyűjtemény a diszlexiaprevencióhoz« című kiadvány a diszlexia veszélyeztetett 5-6 éves, nagycsoportos gyermekek fejlesztéséhez kínál játékötleket. A fejlesztendő részterületekhez összegyűjtött játékokat a terápia kiegészítéséhez, gazdagításához javasoljuk a gyermekkel foglalkozó pedagógusoknak, szülőknek” (Kisné és Imre, 2020).

A Játékgyűjtemény ahhoz kíván segítséget nyújtani, hogy az érintett korosztály életkori sajátosságainak figyelembevételével, játékosan és tudatosan segítsék a gyermekeket nehézségeik enyhítésében, így készítsék fel őket az iskolára, ami nem könnyű, kihívásokkal teli út.

Amikor diszlexiaprevencióról beszélünk, nem lehet kihagyni Meixner Ildikó diszlexiaprevenciós módszerét (Meixner, 2000), amely öt alapelvre épül. Az aprólékosan felépített fokozatosság elve: A tipikusan fejlődő gyermekek jó asszociációs képességgel rendelkeznek, ezért nem igénylik a pedagógus segítségét a gondolatmenet megértéséhez, hiszen elég nekik a saját fantáziájuk, hogy a fogalmak és jelenségek közötti kapcsolatot megértse.

A diszlexiás gyermekeknek ez gondot okoz, ezért a pedagógus dolga, hogy a gondolatmenet minden egyes pontján végigvezesse a gyermeket, így az olvasástanulás folyamatában szükségszerű aprólékos módszertani lépések jobban rögzülnek. A hármas asszociáció elve, amelyben főként a betűk tanítása játszik fontos szerepet. A Meixner-módszer szerint a betűtanítás esetében hármas asszociációról beszélünk: a vizuális kép

(betű), a hang akusztikus képe, a hang beszédmotoros emlékképe. Ha ebből valamelyik is hiányzik, az problémát okoz (Meixner, 2000). A Ranschburg-féle homogén gátlás, amely azt mondja ki, hogy a hasonló elemek egyidejű megtanulása nehézséget okoz. A javaslat szerint a gyermekek először külön gyakorolják a hasonló betűket, és csak azután helyezték egymás mellé őket, ha külön-külön már biztonságosan megtanulták ezeket. Ezt követően pedig sok időt kell szánni arra, hogy gyakorolják a szavak megkülönböztetését és a hasonló betűket. A diszlexiás gyermek merev gondolkodásának oldása. A diszlexiás gyermekek nehezen váltanak egyik tárgyról a másikra, és nagy részükre igaz, hogy nagyon mereven gondolkodnak, ezért nagyon fontos, hogy többféle módon valósítsuk meg a gyermekekkel a gyakorlást. Kellemes hangulatú órávezetés. Az utolsó elvben a légkör kap hangsúlyt. A gyermeknek fontos, hogy nyugodt légkört biztosítsunk nekik, hiszen a pedagógusnak oldania kell a tanulók szorongását és az olvasás iránti ellenszenvét.

Az olvasás előkészítés zavarainak szűrési és fejlesztési lehetőségei az óvodában

A pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet 25. §-a alapján „A logopédiai ellátás keretében el kell végezni az óvodai nevelésben részt vevő, ötödik életévüket betöltött gyermekek beszéd- és nyelvi fejlettségének alapvizsgálatát, szűrését, és ennek eredménye alapján szükség szerint a gyermek további pedagógiai, pszichológiai, orvosi vizsgálatának kezdeményezését.”² A diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (DIFER) a magyarországi közoktatási mérési-értékelési rendszernek a tanulók haladásának időrendjében első, kötelezően előírt eleme. A DIFER Magyarországon az első komplex vizsgálati szűrőeszköz, előfutára a PREFER (Preventív Fejlettségvizsgáló Rendszer), amelyet szintén Nagy József fejlesztett ki az 1970-es években. A DIFER hét részből áll, és hét elemi készséget vizsgál. Vizsgálja a beszédhang-hallás, a relációszókincs, az elemi számolás, tapasztalati következtetés, a tapasztalati összefüggés-megértés, az írásmozgás-koordináció és a szocialitás fejlettségét.

Mérőeszközök, szűrőeljárások

A DIFER-en kívül még számos mérőeszköz, eljárás létezik, amelyet használhatnak az óvodapedagógusok (1. táblázat).

2 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm> 2021. augusztus 24.

1. táblázat: Mérőeszközök, szűrőeljárások

Mérőeszköz, eljárás	Korosztály	Terület
DPT	5-6 év	beszédfejllettség
MSSST	5-7 év	észlelés, nyelvi készség
Sindelar	5-7 év	részképességek kiesése
SZÓL-E?	5-6 év	a beszéd- és nyelvi elmaradás, valamint az írott nyelvi zavarok
GMP	3 és 13 éves kor között	beszédészlelés és beszédmegértés
Bender „A” próba	4-6 év	rendezési funkció, vizuomotoros koordináció
Inizan	6-7 év	beszéd, tér- és időbeli orientáció

DPT: Dyslexia Prognostic Test „azoknak a logopédiai vizsgálómódszereknek a gyűjteménye, amelyek segítenek az olvasászavar-veszélyeztetettség felismerésében. A tesztcsomag 15 részképességet vizsgál, több, mint 15 részfeladattal (Nagy, 2013. 6. o.). A vizsgálat három fő területe: a téri orientáció, a beszéd és az idői orientáció.

MSSST (Meeting Street School Screening Test): „Az Egyesült Államokban 5-7 éves óvodás, és kisiskolás gyermekek vizsgálatára dolgozták ki azzal a céllal, hogy időben feltárja a majdani tanulási zavarok kialakulásáért felelős részképességek hiányosságait” (Nagy, 2013, 5. o.). Dr. Zsoldos Márta és Dr. Sarkady Kamilla (a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tanárai) készítették el a szűrőeljárás magyar adaptációját az óvodáskori tanulási zavar lehetőségének vizsgálatára. A szűrőteszt méri a szenzomotoros rendszer alapját képező motoros készséget, a vizuo-perceptuo-motoros készséget és a nyelvi készséget.

Szól-e? Az eljárás az ötödik életévüket betöltött, a következő tanévben iskolába lépő gyermekek beszéd- és nyelvi fejlettségének szűrésére alkalmas. „Részletes, átfogó képet ad a kiejtésről, a nyelvi produkcióról és megértésről, az olvasásra-írásra előkészültségről, megalapozva a további vizsgálatokat és az ezekre épülő logopédiai terápiát” (Kas, Lőrinc, Molnárné, Szabóné és Szatmáriné, 2012) és 20 perc alatt elvégezhető.

GMP: A gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési folyamatai a GMP-diagnosztikával vizsgálhatók. Ezt a tesztrendszert prof. dr. Gósy Mária nyelvész, pszicholingvista fejlesztette ki. Az eljárás sztenderdizált, így a magyar anyanyelvű gyermekek beszédfeldolgozási folyamata megítélhető, minősíthető, és az eredmények alapján a terápia megtervezhető (Gósy, 1995/2006). A diagnosztika 20 tesztet tartalmaz, melyből 15 az óvodásoknak készült.

Bender „A” próba: „A próba elsősorban az olvasás-írástanulás folyamatainak várható nehézségeinek predikciós mérőeszközeként alkalmazható, azaz képes megragadni azokat a pszichikus funkciókat, amelyek zavara meghatározó lehet a későbbi iskolai teljesítményben” (Torda, 1994). A Bender által kialakított eredeti próbasorozat 10 kis ábrából áll, az első „A” jelet visel, a többi 1-től 9-ig van számozva.

Inizan: Vassné Dr. Kovács Emőke fejlesztette ki a diszlexiaveszélyeztetettség kiszűrésére. A teszt három fő területből áll: téri elrendezés, beszéd és időelrendezés, de számos altesztet tartalmaz. A teszt feladata a vizuális és akusztikai percepció, az analízis-szintézis, az integrációs képesség, a rövidtávú verbális emlékezet, a soralkotási és a nyelvi fejlettség mérése (Kissné és Farnady-Landerl, 2018).

Sindelar: A Sindelar egy tanulási zavart okozó részképesség-gyengeségek észlelésére szolgáló és terápiát is tartalmazó program, amit óvodáskorban és iskolát kezdő gyermekeknél egyaránt lehet használni. A program célja, hogy a tanulási zavart megelőzze, illetve kisiskoláskorban a zavar elmélyülését megakadályozza. A program két részből áll: egyéni vizsgálóeljárás és gyakorlóprogram (Marton, 2002).

Fejlesztési lehetőségek

Sindelar-program: „A programok struktúrája lehetővé teszi, hogy egyidejűleg két vagy három részképesség terápiája is megtörténjék. Ilyenkor a foglalkozások szervezése ciklikus. Egy napon azonban csak egyféle részképesség fejlesztése lehetséges, és a foglalkozás időtartama nem haladhatja meg az előírt tíz percet. A minimum hat-nyolc hónapot igénybe vevő kognitív terápia egyik fontos elve a folyamatosság. Ezért a foglalkozásokat naponta kell végezni. A programok gyakorlatai más fejlesztő eljárásokkal is kombinálhatók” (Kiss és Zsoldos, 2008). A fejlesztésben a szülőknek és a pedagógusoknak egyaránt részt kell venniük. A fejlesztés a legfontosabb területekre terjed ki. A program fejleszt a figyelmet, az észlelést, az intermodális kódolást (észlelési területek összekapcsolása), az emlékezetet, a szerialitást (sorrendiség) és a téri tájékozódást. A program két korosztályt céloz meg, az óvodásokat (5-7 éves kor) és az általános iskolásokat.

TSMT: A terápia olyan gyermekeknek ajánlott, akik a megkésett vagy a szokásostól eltérő fejlődés jeleit mutatják. A TSMT-t 8-12 hétig hetente legalább két alkalommal kell végezni (Király és Szakály, 2011). A terápiát 3 hónapos kortól 7-8 éves korig lehet alkalmazni az idegrendszer fejlődésének felgyorsításához. A TSMT fejleszti a mozgáskoordinációt, az érzékelés-észlelést, a ritmusérzékenységet, a figyelemkoncentrációt, a saját testen, valamint a térben és síkban való tájékozódást.

Ayres-terápia: „Az Ayres terápia (sic!) kifejlesztője Anna Jean Ayres (1920–1988) amerikai ergoterapeuta, aki a gyermeki fejlődést figyelembe véve fejlesztette ki módszerét” (Király és Szakály, 2011). „Ayres azt mondja, hogy a szenzoros integráció »a szenzoros információk szükség szerinti rendezése« (Király és Szakály, 2011), vagyis az érzékelt információk felhasználása a mindennapokban. Ahol ez az érzékelés sérül, ott van szükség a szenzoros integrációs terápiára” (Király és Szakály, 2011). A terápia fejleszti a nagymozgásokat, tudatosabbá teszi a tempó, a ritmus és az irányok kontrollját, a finommotorikát, a szem-kéz koordinációt, a tér-, az irány- és a formaészlelést, és erősíti a testsémát, valamint a testtudatot. A terápia ajánlott akár 1 napos életkortól heti 2-3 alkalommal.

Delacato-módszer: „Delacato szerint a mozgásfejlődés szoros kapcsolatban áll az idegrendszer éréseivel, a gyermek mozgásának és észlelésének fejlődése egy-egy életszakaszban a központi idegrendszer egy-egy meghatározott területének irányítása alatt áll. Ha a mozgásfejlődés bármelyik szakasza kimarad, vagy nem gyakorlódik be eléggé, a kapcsolódó érzékelő és irányító központok nem fejlődnek, differenciálódna megfelelően” (Nagy, 2013). A gyermek a mozgás révén újraél egy korábbi életszakaszt, így hozza be a lemaradását a módszer szerint. „Állapotfelmérés után a gyermek egy 8-10 gyakorlatból álló feladatsort kap, amelyet naponta kell otthon 20-30 percig ismételni. Havi egy kontroll vizsgálaton kell csak megjelenni, amikor a fejlődés figyelembevételével új gyakorlatsort kap” (Nagy, 2013). A terápián 5-től 16 éves gyermekek vehetnek részt.

Alapozó terápia: „Az Alapozó terápia elméleti hátterének alapjait Carl Henry Delacato ideggyógyász és kollégájának módszere alapozta meg Amerikában. Dr. Marton Dévényi Éva ideggyógyász és munkatársai fejlesztették tovább és dolgozták ki Magyarországon 1991-ben az Alapozó terápiát. A módszer lényege az idegrendszeri érés elősegítése moto-szenzoros terápia útján. A terápia az ember fejlődéstani mozgássorozatát veszi alapul” (Marton-Dévényi, Szerdahelyi és Tóth, 1999). A terápia azoknak a gyermekeknek tud segíteni, akik a következő problémákkal küzdenek: megkészt és/vagy hibás, illetve akadályozott beszédfejlődés, kiejtési hiba, pöszeség, diszlexia és alaki diszgráfia (olvasás- és/vagy írásgyengeség előfordulásánál), organikus eredetű, oxigénhiány következtében kialakult túlmozgás (hipermotilitás), figyelemzavar. A terápia segítséget nyújthat azoknak az óvodásoknak is, akik elmaradtak a fejlődésben, érésben, továbbá a fogyatékkal élő gyermekeknek, illetve minden olyan gyermeknek, aki bármilyen okból mozgásügyetlenségben szenved (Lívják és Szabó, 2017).

A fejlesztést vagy terápiát beszéd- és mozgásakadályos gyermekeknek, valamint olvasásproblémás és az írás alaki részével küzdő gyermekeknek ajánlják leginkább (Kisné, 2018). A fejlesztés vagy terápia 5–16 éves korig alkalmazható. A terápiát csoportosan végzik, minimum 6 fővel. Az órák heti rendszerességűek, 3x2 óra vagy 2x2 óra, ennél kevesebbet nem lehet tartani.

Az óvodapedagógusok véleménye az óvodában lévő olvasás előkészítésgazavar szűréséről és fejlesztéséről

Vizsgálatunk során az alábbi konkrét kutatási kérdésekre kerestünk választ:

- Az óvodapedagógusoknak mi a véleményük az óvodában lévő olvasás előkészítésgazavarainak szűréséről és fejlesztéséről?
- Milyen mérőeszközöket használnak az óvodapedagógusok szűrésre és fejlesztésre?
- Az óvodapedagógusok véleménye, ismeretei szerint miért fontos a beszédhanghallás a gyermekek fejlődésében?
- Milyen gyakorisággal fordul elő a csoportokban olvasás előkészítésgazavarral küzdő gyermek?

Módszerek

Minta

A vizsgálatban 158 óvodapedagógus (98,7% nő és 1,3% férfi) vett részt. A válaszadó óvodapedagógusok 7,3%-a 21 és 30 év közötti, 11,3%-a 31 és 40 év közötti, 32,5%-a 41 és 50 év közötti, 42,4%-a 51 és 60 év közötti, míg 6,6%-a 60 évnél idősebb. A pályán eltöltött évek száma tekintetében is széles spektrumon helyezkednek el az adatok. Az óvodapedagógusok 25,8%-a kevesebb mint 10 éve van a pályán, 15,6%-a 11 és 20 év között, 21,1%-a 21 és 30 év között, 34,4%-a 31 és 40 év között, és 3,1%-a több mint 41 éve van a pályán. A kérdőív nem tért ki arra, hogy az óvodapedagógusok melyik településen dolgoznak.

Mérőeszköz

A kutatási kérdések megválaszolásához egy kérdőívet fejlesztettünk, amely 21 tételt tartalmazott, ebből 10 nyílt kérdés, 11 pedig zárt kérdés. A tételek információt gyűjtenek az írás-olvasás előkészítéséről, a beszédhanghallásról, az olvasás előkészítéseinek fejlesztéséről és szűréséről, az óvodapedagógusok témában való jártasságáról, ismereteiről.

Adatfelvétel

A kérdőívet e-mailen és internetes csoportokon keresztül juttattuk el az óvodapedagógusokhoz. A kérdőív kitöltése hozzávetőlegesen 5 percet vett igénybe, a válaszadás önkéntes volt. Az adatfelvétel 2020. decemberében történt.

Eredmények

Fontosnak tartja-e az írás-olvasás előkészítését az óvodában?

A válaszadók 89,5%-a mondta azt, hogy fontosnak tartja az írás-olvasás előkészítését az óvodában, és csupán 10,5%-a nyilatkozott úgy, hogy nem tartja azt az óvodában fontosnak. Az igennel válaszolók szerint a gyermekek óvodáskorban fogékonyabbak, és játékosan, könnyen fejleszthetők. Hangsúlyozták, fontosnak tartják, hogy a gyermeket felkészítsék az iskolára, mert a tanítónak nem mindig van ideje a fejlesztésre az iskolában. A válaszokat a főszövegben betűhíven közöljük.

„A gyerekeknek, mikor iskolába kerülnek, sok új kihívásnak kell megfelelniük. A különböző óvodai csoportokból érkező, viszonylag különböző fejlettségi szinten álló gyerekek számára előnyt jelent, ha nem a „nulláról” kezdenek ismerkedni az írással, olvasással. Az óvodának azonban nem feladata írni-olvasni tanítani, mindössze játékosan előkészíteni az ezekhez szükséges képességeket (pl. kéztőcsontok erősítése, szerialitás stb.).”

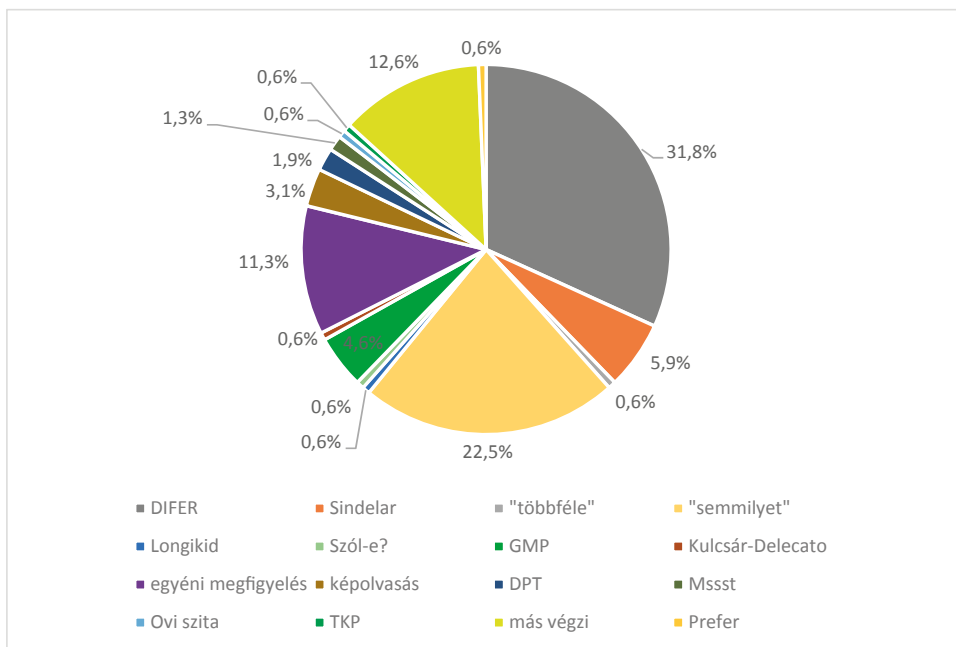
A nemmel válaszolók indoka jellemzően az volt, hogy az óvoda nem iskola-előkészítő, és az írás-olvasás előkészítése az iskola feladata, a gyermek az óvodában legyen gyermek, és játsszon, majd az iskolában megtanulja a betűket. *„Az óvoda feladata egy meghitt környezet biztosítása, ahol kialakul a gyermek személyisége játék közben.”* *„Az iskola feladata, hogy megtanítsa a gyermeket írni, olvasni. Nem szabad, hogy a korai betűtanulás rosszul rögzüljön a gyermeknél.”*

Ön szerint milyen mértékben kell foglalkozni óvodáskorban az olvasás előkészítéseinek zavarával?

Arra a kérdésre, hogy milyen mértékben kell foglalkozni óvodáskorban az olvasás előkészítéseinek zavarával, a válaszadók a 60%-a a „nagyon fontos” választ adta. Az óvodapedagógusok 20,6%-a szerint fontos ez a terület, míg 19,4%-a szerint annyira nem fontos, nem nagyon kell, vagy egyáltalán nem kell.

Milyen, az olvasás előkészítés fejlettségi szintjét szűrő tesztet használnak a gyermekeknél az Ön óvodájában?

Nyílt kérdéssel kérdeztük meg az óvodapedagógusoktól, hogy milyen, az olvasás előkészítés fejlettségi szintjét mérő tesztet ismernek. A válaszadók 22,5%-a nem ismer ilyen célt szolgáló eljárást, 31,8%-a a DIFER-tesztet adta meg válaszként. A második leggyakoribb válasz az egyéni megfigyelés volt (1. ábra).



1. ábra: Olvasás előkészítés fejlettségi szintjét szűrő tesztek

Két, széles körben használt diszlexiaszűrő tesztet is említettek az óvodapedagógusok. Az egyik az MSSST (Meeting Street School Szűrőteszt), amelyet az Egyesült Államokban óvodáskorú gyermekek vizsgálatára dolgoztak ki azzal a céllal, hogy időben feltárja a majdani tanulási zavarok kialakulásáért felelős részképességek hiányosságait. Három szubtesztből áll: motoros, vizuo-percepció-motoros és nyelvi (Zsoldos és Sarkady, 2001). A másik a DPT diszlexia-előrejelző teszt, ami logopédiai vizsgálómódszerek együttese, alapvetően az olvasási zavar veszélyeztetettségének felismerésében segít. 15 részképességet vizsgál, melynek kiemelt részei a beszéd kivitelezése és megértése (Marosits, 1992).

Mit gondol, a beszédhanghallás miért fontos a gyermek fejlődésében?

Az óvodapedagógusok 11,7% nem válaszolta meg ezt a kérdést. A válaszadók 60,4%-a azt a választ adta, hogy a megértéshez fontos, és az írás-olvasás feltétele. „A szavak helyes leírásában fogja segíteni a gyermeket. Pl. azt hallja, hogy fenyő, de amikor elkezd írni, olvasni, rájön, hogy az fenyő. De ilyen a vakancs=bakancs. Vagy megyünk a »udvarra«. Sajnos még felnőtt kollégáktól is hallom, hogy így mondják a gyerekeknek. Nagyon kell arra figyelniük, hogy a gyermek helyesen ejti-e ki a szavakat.”

Kinek a feladata az olvasás előkészítéseinek fejlettségiszint-szűrése?

A megkérdezett óvodapedagógusok úgy gondolják (2. táblázat), hogy inkább fejlesztő, logopédus és az óvodapedagógus dolgozhat együtt, és egyedül az óvodapedagógus nem foglalkozhat szűréssel, legalábbis a saját óvodájában. Az óvodapedagógus is elvégezhet különböző szűréseket, például a DIFER-t is, de volt, aki azt írta, hogy az óvodájukban még azt sem ők végezhetik el, csak a fejlesztőpedagógus.

2. táblázat: Kinek a feladata a szűrés?

A válaszadók által megnevezett szakember	%
fejlesztőpedagógus, óvodapedagógus, logopédus	21,6%
fejlesztőpedagógus, óvodapedagógus,	8,5%
fejlesztőpedagógus, logopédus	11,8%
óvodapedagógus, logopédus	8,5%
fejlesztőpedagógus	13,7%
óvodapedagógus	11,8%
logopédus	15,7%
Nem tartja fontosnak a szűrést.	8,5%

Kinek a feladata az olvasás előkészítéseinek fejlesztése?

Problémát jelenthet annak a kérdésnek a tisztázása, hogy vajon kinek a feladata az óvodában a fejlesztés. Ezt tükrözi az óvodapedagógusok válaszában a sokfélesége is. Ahogyan a 3. táblázatból láthatjuk, a válaszadók többsége, 37% megjelölte a fejlesztőpedagógust, az óvodapedagógust és a logopédust is. A másik véglet, 5,8% nem tartja fontosnak a fejlesztést. Ebből az is látszik, hogy nagyobb hangsúlyt kellene fektetni annak tisztázására, hogy mit értünk fejlesztés alatt, illetve hogy milyen fejlesztés kinek a feladata. A feladatok tisztázatlansága mellett az adatok jelenthetik azt is, hogy az óvodapedagógusok véleménye szerint a fejlesztés komplex feladat, amelyben sok szereplőnek van/lehet szerepe.

3. táblázat: Kinek a feladata a fejlesztés?

A válaszadók által megnevezett szakember	%
fejlesztőpedagógus, óvodapedagógus, logopédus	37,0%
fejlesztőpedagógus, óvodapedagógus,	14,9%
fejlesztőpedagógus, logopédus	5,8%
óvodapedagógus, logopédus	9,1%
fejlesztőpedagógus	5,4%
óvodapedagógus	14,9%
logopédus	5,8%
Nem tartja fontosnak a fejlesztést.	5,8%

A szülőkkel milyen gyakran szoktak az olvasás előkészítéseinek zavarairól beszélni?

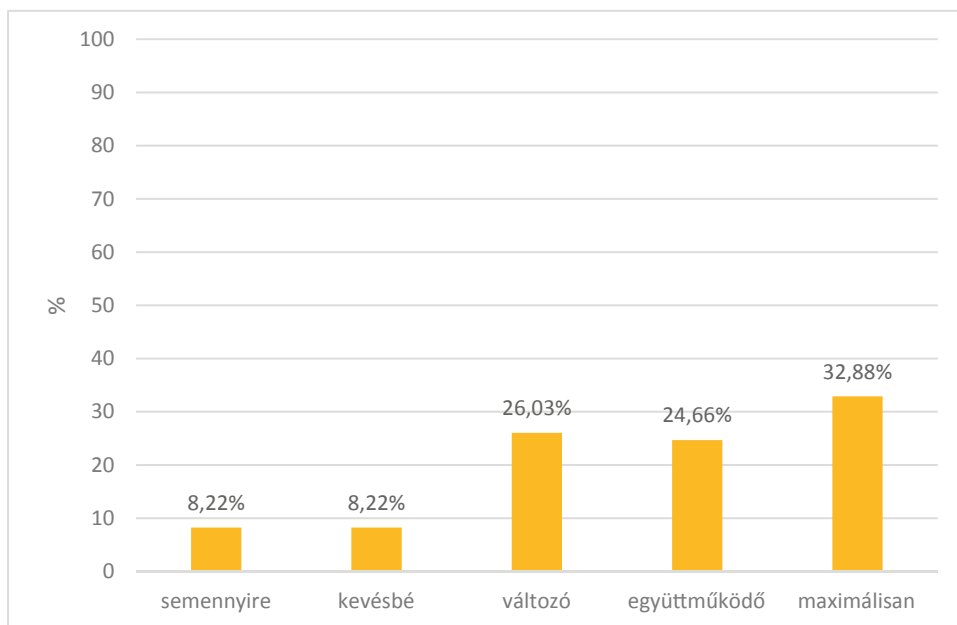
A következő kérdésünkben arra kerestük a választ, hogy vajon az óvodapedagógusok milyen gyakran szoktak a szülőkkel az olvasás előkészítéseinek zavarairól beszélgetni. Megállapíthatjuk, hogy a válaszadók többsége, 38,0% néha, 14,3% ritkán, valamint 12,9% egyáltalán nem, ezzel szemben kevesebben vannak, akik rendszeresebben beszélgetnek: 21,9% gyakran, 12,9% pedig mindig beszélget a szülőkkel erről a problémáról.

Az Ön csoportjában előfordult-e olyan gyermek, akinek olvasás előkészítésgzavarai voltak?

A válaszadók döntő többsége (75,5%) nyilatkozott úgy, hogy fordult már elő a csoportjában zavarral küzdő gyermek. A választ adó óvodapedagógusok 27,8%-ának nincs a csoportjában ilyen gyermek, 14%-ának a csoportjában 1 gyermek, 22%-ának csoportonként 2 gyermek, 18%-ának csoportonként 3 gyermek, 11%-ának csoportonként 4 gyermek, 4,5%-ának a csoportban 5 gyermek, és 2%-ának csoportonként 6 zavarral küzdő gyermek fordul elő.

Ha előfordult a csoportban ilyen gyermek, a szülei mennyire voltak támogatók, együttműködők?

Az óvodapedagógusok saját bevallása szerint (3. ábra) a szülők 8,2%-a semennyire, -vagy kevésbé, 26,03%-a változó mértékben, 24,66%-a együttműködő, 32,88 %-a pedig maximálisan együttműködő volt.



2. ábra: Az óvodapedagógusok véleménye a szülők együttműködési hajlandóságáról

Ha előfordult ilyen zavar, intézményen kívül vitték-e a gyermeket fejlesztésre?

A válaszadó óvodapedagógusok 60,9% nyilatkozta azt, hogy részesül a gyermek intézményen kívüli fejlesztésben.

Mit gondol, befolyásolja a gyermeket az óvodában és fejlődésében az, hogy megkapja az olvasás előkészítéssel rendelkező jelzőt?

Ez a kérdés megosztotta az óvodapedagógusokat. A válaszadók 54,7%-a nemmel, 45,3%-a pedig igennel válaszolt. A válaszadók 77,4%-a meg is indokolta választát. „A fejlesztés a fontos. A cél, hogy a gyermek az iskolába menetelkor ne szenvedjen hátrányt. A probléma inkább az, hogy a fejlesztések általában óvodán kívül kell, hogy megvalósuljanak idő- és emberhiány miatt.” „Azt gondolom, hogy legtöbb esetben nem tud a gyermek arról, hogy neki milyen zavara van, illetve azt sem igazán tudja, hogy mit jelent az. A gyermekek nem ez alapján ítélik meg egymást, ebben a korban, tapasztalataim szerint, még rendkívül elfogadóak egymással, segítenek egymásnak, nem közösítik ki egymást.” „Azzal, hogy megkapja a jelzőt, jobban odafigyelnek rá mind az óvodában és iskolában egyaránt. Ha szükséges megfelelő szakember végzi a fejlesztését, amivel a gyermek mindenképpen csak nyer.”

Diszkusszió

Az eredmények igazolják Juhász Valéria gondolatát, mely szerint fontos az óvodában az írás-olvasás előkészítése, és az óvodapedagógusok többsége (89,5%) tudja, felismeri ezt. Az óvodapedagógusok válaszai tükrözik, hogy gyakran fordul elő csoportjaikban az olvasás előkészítéseinek zavara, átlagosan csoportonként két gyermek küzd ezzel. A szakirodalmi feltárás során összegyűjtött szűrőtesztetek közül valamennyit felsorolták a válaszadók. Adataink rámutatnak arra, hogy a fejlesztések általában óvodán kívül valósulnak meg, idő- és emberierőforrás-hiány miatt, de olyan vélemény is előfordult, hogy a fejlesztés óvodáskorban nem szükséges, ugyanakkor iskoláskorban indokolt a beavatkozás.

Azt is megállapíthatjuk a kérdőív adataiból, hogy vannak szülők, akik foglalkoznak ezzel a problémával, és együttműködnek a pedagógusokkal.

Eredményeink szerint a prevenció az óvodapedagógusok szerint is fontos. A kérdéseinkre adott válaszok igazolják, hogy érdemes beszélni az óvodában megjelenő diszlexiagianúrról, és azt állapíthatjuk meg, hogy az óvodapedagógusok nagy része mind a probléma felismerésére, mind annak megoldására egyaránt nyitott.

Összegzés

Tanulmányunkban a szakirodalmi áttekintés során elsősorban a diszlexia kialakulásának okait, valamint jeleinek óvodai felismerését céloztuk meg. Hosszú távon fontosnak tartjuk, hogy tisztázzuk a pedagógiai prevenció és a fejlesztés fogalmi háttérét és a fejlesztés tartalmi és kompetenciaelemeit. Kérdőívünk az óvodapedagógusok ismereteinek, vélekedéseinek és tapasztalatainak feltárására irányult. Számos válasz további kérdéseket vet fel ezeken a területeken: Mit jelent a fejlesztés, kinek a feladata ez, milyen mértékben indokolt óvodáskorban a szükségessége, és vajon meglesz-e a hosszú távú eredménye?

A kérdőív nagyszámú kitöltésének is jelzésértéke van, miszerint ez egy olyan probléma, amely érdeklődésre tart számot. Már az óvodában is beszélni kell a rész képességek zavaráról, azok felismerésének, illetve korrekciójának lehetőségéről.

A válaszokban megjelent a szokásos, általánosnak nevezhető hozzáállás is, amely szerint ezek a problémák nem tartoznak az óvodára, s csak akkor szükséges ezekkel foglalkozni, amikor a gyermekről már ténylegesen megállapítható, hogy rész képesség-zavarral, *expressis verbis*: diszlexiával küzd.

Munkánkkal egy összetett problémára szeretnénk felhívni a figyelmet, az óvoda lehetőségein keresztül. Szükség van az óvodapedagógusok problémafelismerő képességére, mivel sokszor a korai intervención keresztül, azaz ha a kellő időben elkezdjük a gyermekek felzárkóztatását a lemaradásuk okainak felismerésével, meg lehet akadályozni a további lemaradást.

Irodalom

- Csépe Valéria (2014): Az olvasás zavarai és a diszlexia. In: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1325–1343.
- Csiszár Orsolya (2011): A nyelvi zavarok megjelenési formáinak és következményeinek vizsgálata (A diszlexia, mint szindróma elemzése). Doktori disszertáció. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest. <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/csiszarorsolya/diss.pdf>
- Galicza Csabáné (2010): *Diszlexia veszélyeztetettség jelei az óvodában*, (k. n.), Ózd. Letöltés: <https://slideplayer.hu/slide/2121923/> 2021. február 2.
- Gósy Mária (1995/2006): *GMP-diagnosztika*. Nikol, Budapest.
- Göllnitz, G. (1954): *Die Bedeutung der frühkindlichen Hirnschädigung für die Kinderpsychiatrie*. Thieme, Leipzig.
- Greguss Márta (é. n.): A tanulási zavar előjeleinek szűrése óvodás korban, az MSSST szűrőeljárással kapcsolatos tapasztalataim a Győri Nevelési Tanácsadó Gyermekek- és Ifjúságpszichológiai Központban, (k. n.), Győr. Letöltés: http://www.logoprofil.hu/pdf/cikk_0003.pdf 2021. március 30.

- Gyarmathy Éva (2018): A nyelvi fejlődés nehézségei és a diszlexia. *Gyermeknevelés – online tudományos folyóirat*, 7. 3. sz. 77–92.
- Illyés Sándor (2000): *Gyógypedagógiai alapismeretek szerk.* ELTE BGGyF, Budapest.
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26. 4. sz. 59–74.
- Juhász Valéria (2017): A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 26. 12. sz. 38–44.
- Juhász Valéria, Kálló Veronika és Radics Márta (2019): *Anyanyelvi nevelés, írás-olvasás előkészítés óvodás- és kisiskoláskorban.* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Kas Bence, Lőrík József, Molnárné Bogáth Réka, Szabóné Vékony Andrea és Szatmáriné Mályi Nóra (2012): *SZÓL-E? Szűrőeljárás az óvodáskori logopédiai ellátáshoz.* Útmutató. Székesfehérvár, Logotech.
- Kállai János, Bende István, Karádi Kázmér és Racsmány Mihály (2008): *Bevezetés a neuropszichológiába.* Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Kármán Györgyné és Makovicsné Landor Erika (2001): *Neurológiai gyógytorna elmélet és gyakorlat főiskolai jegyzet.* Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, Budapest.
- Király Tibor és Szakály Zsolt (2011): *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban.* Dialóg Campus Kiadó, Pécs.
- Kisné Takács Emese és Imre Adrienn (2020): *Játékgyűjtemény diszlexiaprevencióhoz.* Csongrád-Csanád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat, Szeged.
- Kiss Renáta Mária, Mokri Dóra és Csapó Benő (2019): A fonológiai tudatosság online mérése óvodás gyermekek körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 19. 4. sz. 35–54.
- Kiss Ágnes és Zsoldos Márta (2008): A képességrendszer változásai fejlesztésben részesülő tanulóknál. A Sindelar-program tapasztalatai. In: Németi Júlia (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből.* Sulinova, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Kissné Zsámboki Réka és Farnady-Landerl Viktória (2018): Neuropedagógiai innovációs lehetőségek a neveléstudományi kutatások-ban az EMOTIV EPOC+ mobil EEG készülék alkalmazásával. *Képzés és gyakorlat: Training and practice*, 16. 3. sz. 21–36.
- Lívják Emília és Szabó Béla (2017): *A mozgásfejlesztés története Magyarországon.* Acta Academiae Agriensis, Sectio Sport, Nova series tom., 44. 3–13.
- Marosits Istvánné (1992): A diszlexia veszélyeztetettség jelei az óvodáskorban. *Fejlesztő Pedagógia*, 3. 1–2 sz. 56–58.
- Martonné Tamás Márta (2002): *Fejlesztőpedagógia. A fejlesztés főbb elméletei és gyakorlati eljárásai.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Marton-Dévényi Éva, Szerdahelyi Márton, Tóth Gábor és Keresztesi Katalin (1999): *Alapozó terápia.* Alapozó Terápiák Alapítvány, Budapest.
- Meixner Ildikó (1995): *Diszlexia prevenció és reedukáció módszere.* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Meixner Ildikó (2000): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere.* ELTE BGGYFK, Budapest.

- Nagy Anett (2013): *A képességek feltérképezésének lehetőségei 3-4 éves korban*. Liget Úti Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Fejlesztő Nevelést-Oktatást Végző Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, GEKKO, Szolnok.
- OECD (2013): *OECD Skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. OECD Publishing, Párizs.
- Porkolábné Balogh Katalin (2001): *Tanulási készségek diagnosztikája és fejlesztése, Egyetemi előadások pszichológushallgatóknak*. ELTE BTK, Budapest.
- Szinger Veronika (2007) Kivárá és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasáselőkészítésben. *Elektronikus Könyv és Nevelés* 9. 1. sz. 70–85.
- Torda Ágnes (1994): 4-5 éves gyermekek teljesítménye a Bender-próbában. In: Gerebenné Várbíró Katalin és Vidákovich Tibor (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. BGGYTE, Budapest. 12–28.
- Zsoldos Márta és Sarkady Kamilla (2001): *Szűrőeljárás óvodáskorban a tanulási zavar lehetőségeinek vizsgálatára: MSSST (MEETING STREET SCHOOL SZŰRŐTESZT)*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Peter Carnavas: Az elefánt

Hórusz Könyvkiadó, 2017.

Csenki Éva

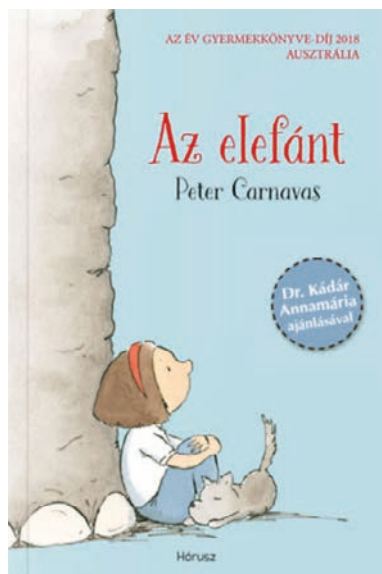
corvineva201705@gmail.com

Hódmezővásárhelyi Varga Tamás Általános Iskola

Peter Carnavas általános iskolai tanárként eredetileg a gyermekek számára írott műnek szánta *Az elefánt* című könyvet (1. ábra), amely Az év gyermekkönyve díjat is elnyerte 2018-ban, Ausztráliában. Az író pedagógusként, ezáltal hitelesen, a gyermeki lélektant jól ismerve vezeti végig az olvasót egy kislány gyász munkáján, ezzel segítséget nyújtva a veszteségek és a gyász feldolgozásában. A gyermekek halálhoz való viszonya az évszázadok alatt sokat változott, ennek legfőbb oka az emberi közösségek rendeződésében keresendő. A középkorban a családfogalom ismeretlen volt, az élet nyilvánosan zajlott, a gyermekek is részesei voltak mindenféle rituáléknak. A halott mosdatásán, virrasztásán, temetésén keresztül mindent láttak, ennél fogva az életük részévé vált a halál. Viszont napjainkban már az is egyre ritkább, hogy a gyermekek többgenerációs lakásokban éljenek együtt a nagyszülőkkel, ahol átörököthetnék a hagyományokat, gyászritusokat. Az életvitelünk megváltozásával a halál is egyre inkább intézményi keretek közé szorult, ezért a gyermekek számára mindezek titkok maradnak. Mindennek ellenére a gyermekeket ösztönösen, már óvodáskortól foglalkoztatja a halál és az elmúlás. Sőt 4 éves kor felett többségük már konkrét kérdéseket tesz fel a szüleinek a halállal kapcsolatban. *„És most mi lesz vele? Tudod, mi lesz vele? Mondd el nekem, ha tudod! Minden, ami él, változik, és egy idő múlva átalakul, a cipőd elszakad, kinövöd a ruháidat. Te is felnősz, megöregszel, mindenki megöregszik egyszer. Néha a fiatalok is meghalnak: betegségben, balesetben, háborúban. És vannak, akik éhen halnak. Az életet védeni kell. Ha már nem él az ember, eltemetjük a madarakat, kutyákat, a macskákat is”* (Polcz, 1993. 48. o.).

Nagy Mária Ilona (2005) *A gyermek és a halál* című könyvében három szakaszra osztja a gyermekek halálhoz való viszonyát. Az első szakasz a 2–5 éves korban jellemző *animista* gondolkodás. A gyermekek ekkor még nem értik a halál véglegességét és visszafordíthatatlanságát sem. Az alvást és a mozdulatlanyságot párhuzamba állítják a halállal, de úgy gondolják, hogy a halottak a sírban élnek tovább, ott érzik a virágok illatát stb. Ahogy az életkor növekedésével ez a felfogás átalakul, úgy társítanak egyre kevesebb életfunkciót a halottnak. A második szakaszba a *perszifikáló* felfogás tartozik, ami 5–9 éves korra tehető. Elmondhatjuk, hogy ez a leggyakoribb típus, ami az egész gyermekkorra jellemző lehet, de leginkább ebben az életkorban jelenik meg. Itt már elkülönül az élő és a halott, de a világ dualizmusa még nem teljes, még felülírja az

énközpontúság. Ebből következik, hogy a világban az énen kívüli dolgok személyes jelleget öltenek, így a halál is. Ezért gyakran előfordul, hogy például a gyermekek képzeletében a „kaszás ember” mint, egy külön személy jelenik meg. Végül a *reális* szakasz következik, ami a 9–12 éves kort jellemzi, a gyermekek ekkor már tudják, hogy a halál a testi működések megszűnésével egyenlő. Gondolkodásuk már nagyban hasonlít a felnőttekéhez, értik a biológiai elmúlást, viszont ennek lelki része még titok marad számukra, s erről csak szimbólumokban tudnak beszélni, gondolkodni. Ezért van kiemelkedően fontos szerepe a gyermekek életében a meséknek, hisz a mese szimbolikusan és a legegyszerűbb formában beszél a problémákról (Nagy, 2005). Dr. Kádár Annamária pszichológus meseterapeuta a gyermekek érzelmiintelligencia-fejlődésének kulcsát a mesékben látja. Tanulmányai igazolják, hogy konfliktusainkat és veszteségeinket is csak akkor tudjuk feldolgozni, ha képesek vagyunk felismerni magunk és mások érzelmeit. Az *elefánt* című könyvet ezért is az ő ajánlásával adták ki. Már a könyv előlapja is felkeltetheti az érdeklődést, és árulkodó lehet a mű mondandójáról, de az olvasó csak a könyv elolvasása után



1. ábra: Az *elefánt* magyar kiadásának borítója

kap egy újabb aha élményt a grafikától. A fejezetek illusztrációi is különleges emléket idéző fekete-fehérek, az író ezáltal teszi könnyebben feldolgozhatóvá ezt a kényes témát. Egy Olivia nevű kislány mindennapjain keresztül fed fel olyan tabutémákat, mint a szülő halála és a depresszió. S bár a szövegtérben semmi sincs túlmagyarázva, mégis hamar kiderül, hogy a két fogalom nagyban különbözik egymástól. Legfőképpen abban, hogy a gyásznak iránya van.

A gyermeki perspektíván keresztül, lépésenként vezeti végig az olvasót, fokozatosan minden egyes fejezetben csak annyit elárulva, amennyit a főszereplő lát és megoszt velünk. A fejezetek újabb és újabb megküzdési stratégiákat tárnak elénk, amelyek közül az olvasó biztosan talál olyat, amely szembesíti a saját „szürke elefántjával”. Például a közös rituálék: ebben a történetben az *egymás mellett* című dal, amit az iskolából hazafelé Olivia együtt énekel a nagypapájával, illetve a *lila hátizsák*, ami több egy táskánál, hisz a kislány tudja, ha ezzel érkezik érte a nagypapája, akkor valamiféle meglepetés várja. Továbbá a barátság az összetartozás ereje *Artúr* személyében, aki segít Olivíának kifejezni háláját a nagypapája iránt, és ennek köszönhetően a nagypapa is képes lesz hangot adni az érzelmeinek, és nem titkolni meghatódottságát sem. Ezek mind-mind segítenek az olvasónak hasonló helyzetben megoldásokat találni. A szöveg apró impressziókkal érzékelteti, hogy a depresszió hogyan nyilvánul meg a mindennapokban. A kislány – depressziója miatt – csupán egy „árnyékembert” érzékel az apjából: egy gépiesen ismétlődő cselekvéssort, kifejezéstelen arcot, monoton rágást, semmibe meredő tekintetet, reflexszerű napi fejsimítást... Ennek oka az, hogy a gyermek megrekedt, fixálódott a gyászfeldolgozás valamely szakaszában.

A család az elsődleges szociális színtér, a gyermek itt kapja az első képét a világról és saját magáról, sőt mintákat is a veszteségek feldolgozásához. Ebben a történetben Olivia a nagypapájától kapja a segítséget a gyással való megküzdéséhez. Ő az, aki megmutatja az élet apró örömeit, feltárja neki a világ színeit, és ott, ahol megreked a szó, ahol már nem működik a verbális kommunikáció, megjelennek az emléktárgyak. Ezek segítségével sikerül felidézni az elvesztett édesanya alakját, így megvalósul a gyászfolyamat fontos eleme, az integráció. Rávilágít arra, hogy a generációk közötti különbségek bizonyos esetekben hidak lehetnek, melyeken közösen, közös erővel tudunk csak átjutni. Tanító, segítő könyvként ajánlom e művet a kedves olvasó figyelmébe, bár a veszteségekről, a megküzdésről szól, mégis a pozitív világlátást tükrözi. A könyv kapukat nyit a tabutémák előtt, így családi és oktatási környezetben egyaránt kiváló segítséget nyújt, továbbá a pedagógusok bátran használhatják akár prevenciók céllal is. „*A meseterápiában nem a mese gyógyít. Még egyetlen mese sem gyógyított meg senkit. Abban a változási, fejlődési folyamatban, valamint létezési és gondolkodási módban van a gyógyító erő, amit a mese elindít. A cselekvésre való hajlandóságban és képességben, amit a mese pusztán aktivizál. A rejtett lehetőségek meglátásában. Abban a világképben, amelynek alapja a gondolat, a szó és a tett egysége: azt mondjuk, amit gondolunk, és azt tesszük, amit mondunk.*” (Boldizsár)

Irodalom

Boldizsár Ildikó-citátum. *Citátum.hu*, <https://www.citatum.hu/idezet/99269> (2021. június 30.)

Nagy Mária Ilona (2005): *A gyermek és a halál*. Pont Kiadó, Budapest.

Polcz Alain (1993): *Meghalok én is?* Századvég Kiadó, Budapest.

Lukács Liza: Hogyan szeretsz? Kötődési sebeink gyógyítása

Kulcslyuk Kiadó, 2020. 348 p.

Turcsányi Enikő

eniko.turcsanyi@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Lukács Liza könyve mintegy „folytatása” a Módszertani Közlemények előző számában bemutatott Orvos-Tóth Noémi *Örökölt sors* című könyvének. Ezt a könyvet elolvassva egy kicsit megrettenünk attól, hogy a sorsunk nem a saját kezünkben van, hiszen – a könyv szerint – még nagyszüleink traumáját is hordozhatjuk magunkkal! Orvos-Tóth Noémi is jelzi könyvében, hogy tudatosítani kell a traumákat, és meg kell törni az ördögi kört. Lukács Liza pszichológus pedig a könyvében konkrét tanácsokat ad arra nézve, hogy ezt hogyan is tudjuk megtenni.

A hét fejezetből álló könyv első fejezete a már jól ismert Mary Ainsworth-féle kötődésvizsgálattal és a kötődési kapcsolatok különböző típusainak bemutatásával foglalkozik. Nemcsak a gyermekkori viselkedésmintákat mutatja be, hanem a jellegzetes felnőttkori reakciókat is, mindezt könnyen érthető, élvezetes stílusban. Már ha csak ennyit adott volna a könyv, megérte volna megvenni, azonban Lukács Liza könyve sokkal több jelenségre rávilágít, így segít megérteni ezeket.

A második és a harmadik fejezetben az anyához való kötődés mellett bemutatja az apához való kötődés jellemzőit és fontosságát is. Rámutat arra, hogy az apához való kötődés más jellegű, s ennek nem is kell pontosan ugyanolyannak lennie, mint az anyához fűződő kapcsolatnak, hiszen más a funkciója. Nagyon érzékletes – saját praxisából vett – esettel világítja meg, hogy mi történik akkor, ha az egyik fél, a félreértelmezett segítség szándékával, teljes egészében át akarja venni a másik fél szerepét.

A szerző a negyedik fejezetben a családot veszi górcső alá, természetesen a kötődés szemszögéből nézve. Jól érthetően mutatja be az eltérő kötődéssel rendelkező felek kapcsolati problémáit, a családdá válás nehézségeit és a válás kötődésre gyakorolt hatását.

Az ötödik fejezetben kitágítja a horizontot, és bemutatja, hogy az élet milyen sok egyéb területén is befolyásol bennünket a kötődéstípusunk. Idetartozik például a leválás vagy az életszakaszváltások, amelyeket Erikson jól ismert pszichoszociális elméletén keresztül mutat be jól érthetően. Kiderül, hogy az egyedüllétre való képességünk is összefügg a kötődési mintázatunkkal. Bemutat néhány leválási nehézséggel összefüggő hétköznapi jelenséget is, mint például a vizsgafélelem, az autózástól való félelem

vagy a túlvállalás. Valószínűleg senki sem gondolná ezekről a jelenségekről, hogy összefüggnek a gyermekkori kapcsolódási mintáinkkal.

A hatodik fejezet napjaink megváltozott társas kapcsolatairól szól, amelyekre egyre inkább az énközpontúság a jellemző, vagyis az a hozzáállás, hogy „egyedül is képes vagyok megoldani, nincs nekem szükségem más segítségére”. Másrészt viszont az ember még mindig társas lény, még mindig szüksége van (már saját maga meghatározásához is) másokra, társra, barátokra, emberi kapcsolatokra, amit viszont egyre kevésbé akar elismerni. Így azonban az a kettősség jellemző a ma emberére, hogy egyrészt vágyik az emberi kapcsolatokra, másrészt fél azok érzelmi töltetétől, az érzésektől. Inkább nem kapcsolódik senkihez sem, csak ne kelljen a fájdalmat elviselnie, ha annak a kapcsolatnak vége szakadna. Lukács Liza rövid történeteken keresztül mutatja be a társas magány, a kiközösítés és a „csenddel büntetés” lélekromboló hatását.

Az 1–6. fejezetek végén kérdéseket találunk, melyeknek célja, hogy azokról valaki mással beszéljessünk. Ezzel segítve egymást, hogy képet kapjunk jelenlegi és múltbeli kapcsolódásainkról, és hogy jobban megértsük az adott fejezet lényegét, az elmélet mindennapokban megnyilvánuló részét.

A hetedik (azaz az utolsó) fejezet segítséget nyújt abban, hogy hogyan lehet a kötődési sebeinket – a tudatosítás után – gyógyítani. Konkrét tanácsokat – amelyek különböző, kötődéssel kapcsolatos vizsgálatok eredményeire, illetve tapasztalatokra épülnek – ad arra nézve, hogy miként tudunk saját magunkon segíteni, és hogyan tudjuk megszakítani azt a sorsot, amelyet szüleinktől, nagyszüleinktől kaptunk, de mi nem szeretnénk továbbadni gyermekeinknek.

Lukács Liza könyvét mindenkinek ajánlom, aki kezébe akarja venni saját sorsa irányítását.

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.

ISSN 2063-3734

Készült: Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő

Felelős vezető: Drágán György

www.innovariant.hu

www.facebook.com/Innovariant

