



Babeş-Bolyai Tudományegyetem
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet
Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat

Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban

**A XIV. tudományos ülészak előadásai
2025**

Presa Universitară Clujeană / Kolozsvári Egyetemi Kiadó

KOMPETENCIA- ÉS TUDÁSTRANSZFER AZ OKTATÁSBAN
A XIV. TUDOMÁNYOS ÜLÉSSZAK ELŐADÁSAI

Szerkesztők:

BARABÁSI TÜNDE | DÓSA ZOLTÁN | PÉTER LILLA | SZÁNTÓ BÍBORKA

BABEŞ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIA ÉS ALKALMAZOTT DIDAKTIKA INTÉZET
SZÉKELYUDVARHELYI KIHELYEZETT TAGOZAT

KOMPETENCIA- ÉS TUDÁSTRANSZFER AZ OKTATÁSBAN

A XIV. TUDOMÁNYOS ÜLÉSSZAK ELŐADÁSAI

Szerkesztők:

BARABÁSI TÜNDE | DÓSA ZOLTÁN | PÉTER LILLA | SZÁNTÓ BÍBORKA

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2026

A kötet megjelenését
a Sylvester Dénes Egyesület támogatta



(Online) = ISSN 2457 – 1512
ISSN-L 2247 – 5907

© 2026 Editorii volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice
mijloace, fără acordul editorilor, este interzisă și se pe-
depsește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai
Presă Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

Tartalomjegyzék

ANTAL BEATRIX, KÁLMÁN – UNGVÁRI KINGA

A néptánc hatása a szocializációra negyedik osztályosok körében.....9

BALLÓ ENIKŐ, SZÁNTÓ BÍBORKA

**A meseolvasás szerepe az elemi tagozatos tanulók szabadidős
tevékenységében.....23**

BARABÁSI TÜNDE

Mesterséges intelligencia és a pedagógusjelölt hallgatók tanulása35

BECZE ADÉL, BARABÁSI TÜNDE

**A dramatikus játékok közösségfejlesztő hatása előkészítő
osztályban53**

BEKŐ MELINDA-ERZSÉBET, BARABÁSI TÜNDE

**Német nyelvi nemzetközi projektek a hozadékok
és kihívások mérlegén65**

CSALA ZSANETT, PÉTER LILLA

**Egy- és többgyermekes családban nevelkedő tanulók kooperatív
magatartása III. osztályban.....79**

CSATA KRISZTINA, KÁLMÁN UNGVÁRI KINGA

**A szabadban zajló gyermeki tevékenységek generációs
különbségei és hatásuk a társas kapcsolatokra91**

DEMETER CSILLA

Játékos román tevékenységek az óvodában105

EGRI EDIT

Nyílt végű problémák a matematika tanítása során125

KÁLMÁN UNGVÁRI KINGA

Nemzetközi körkép az elemi osztályos történelemtanításról.....139

KISS NIKOLETTA, EGRI EDIT

**A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése matematikaórákon
algebrai és geometriai mintázatokkal 10–11 éveseknél151**

LUKÁCS SZENDE, SZÁNTÓ BÍBORKA

**A román nyelvű szóbeli kifejezőképesség fejlesztése kooperatív
technikával I-III. osztályos tanulóknál165**

MIKLÓS GRÉTA-ABIGÉL, DÓSA ZOLTÁN

Szociális attitűdök megítélése roma és magyar kisiskolásoknál179

OLÁH – BADI CINTIA, BARABÁSI TÜNDE

**A korai beszédfejlesztés fontosságának megítélése a szülők
körében.....197**

ORBÁN IMOLA

**A művészetterápia eszköztárának alkalmazhatósága nem terápiás
céllal a pedagógusok és pedagógusjelöltek eszköztárában209**

PÁL ANDREA, PÉTER LILLA

**A bábos drámapedagógiai foglalkozások hatása az előkészítő
osztályos tanulókra227**

PÁLL ENIKŐ

Innováció a moldvai csángó magyar oktatási programban241

SZÁNTÓ BÍBORKA

**Meseterápiás támogatás pályakezdő pedagógusok
mentálhigiénéjében259**

SZÉP KINGA, EGRI EDITH

**A játék szerepe a matematikaórán – összevont és egy évfolyamos
osztályokban tanító pedagógusok tapasztalatai az elemi
oktatásban275**

TAMÁS GABRIELLA-BOGLÁRKA, PÉTER LILLA

A szabad játék sajátosságai 3-5 éves óvodások körében.....289

TANKÓ ANETT – MÁRTA, BARABÁSI TÜNDE

**A természettudományos kísérlet mint szemléltető és munkáltató
módszer hatékonysága vegyes óvodai csoportban.....299**

VERESTOY BOGLÁRKA, DÓSA ZOLTÁN

**Játékválasztási preferenciák változása a reklámok
hatására óvodásoknál.....311**

A néptánc hatása a szocializációra negyedik osztályosok körében

ANTAL BEATRIX, KÁLMÁN – UNGVÁRI KINGA

antal.hajnal2@gmail.com, kungvari@yahoo.com
Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

Egy Martha Graham idézettel szeretnék indítani, amely szerint „A tánc a lélek rejtett nyelve”. Ez az idézet körbefonja az eddigi életem és a szabadidős tevékenységeim nagy részét, hiszen tizenhárom éve néptáncolok. Hálás vagyok a barátnőimnek, hogy tizenhárom évvel ezelőtt rávettek arra, hogy próbáljam ki magam a néptánc világában. Azóta is aktív tagja vagyok a gyermekószentmiklósi „Hóvirág” Néptáncegyüttesnek.

A néptánc nagyon sok mindenre megtanított. Megtanultam, hogy türelmes kell legyek a társaimmal szemben, hiszen minden ember fejlődése más. Megtanultam együttműködni az oktatóinkkal, fejlődött a kommunikációs képességem, önkontrollt is tanultam, megtanultam elfogadni mások nézőpontját, ugyanis minden ember másképp gondolkodik és különböző vélemények születhetnek meg egy azonos témával kapcsolatban. A színpadi fellépéseinknek köszönhetően megtanultam kezelni a lámpalázat és megtapasztaltam, hogy milyen érzés kiállni több száz ember elé.

A néptánc nemcsak, hogy fejlesztő hatással bír, de egészséges is. A tánc által erősödött az izomzatom, javult a testtartásom. Fejlődött a koncentrációs képességem és a memóriám is. A tánc hozzásegített, hogy egyszerre több dologra tudjak odafigyelni. Fejlődött a ritmusérzésem is.

A néptánc által gazdagabb lettem. Új embereket ismerhettem meg, akikkel életre szóló barátságokat kötöttem és akikre mai napig számíthatok. Megismerhettem más tájegységek táncait, viseleteit, szokásait. Rengeteg mennyiségű népdalt sajátíthattam el és úgy gondolom, hogy az őseink kultúráját, hagyományait őrizni kell és továbbadni, hiszen órási kincs. Fontos, hogy a gyerekek is megismerkedjenek ükszüleik/ dédszüleik/ nagyszüleik hagyományőrzésével és szeretetével.

Észrevételem alapján a mai gyerekeknek nem minden esetben van fogalmuk arról, hogy mi is az a hagyomány, a néptánc, a népdal, illetve a táncház. Régebben a táncház egy szocializációs tér volt, az emberek ott ismerkedtek, daloltak, beszélgettek egymással. Ez ma sincs másképp, a táncházaknak nagyon különleges hangulata van, még napjainkban is egy kiváló ismerkedési lehetőség, tanulási közeg, fejlődési tér.

Hagyományok

„A hagyomány vagy tradíció olyan dolog, amely változatlanul ismétlődik éveken, évtizedeken és nemzedékeken át. Lehet ez ünnepség, történetmondás, öltözködésmód vagy bármi. A különböző országokban és népcsoportoknak mind megvannak a saját hagyományos fesztiváljai, mondái, népszokásai és népi mesterségei. Európában nagyon sok ország van, azokban pedig sokféle ünnepet ülnék és fesztivált tartanak lakóik. Bizonyos eseményeket, például az újévet az egész világon megünneplik. Más ünnepek viszont csak egy-egy országhoz, nemzethez vagy népcsoporthoz, illetve valláshoz kötődnek” (Michael és mtsai., 1997, 404. o.).

A hagyományoknak napjainkban is hatalmas szerepük van. Hozzájárulnak a közösségépítéshez, az utódaink életének megismeréséhez és továbbadásához. Ezek az értékek hosszú idő óta fennmaradtak, bár a modernizáció hatására változnak. Vannak olyan szokások, hagyományok, amelyek elhalványultak és vannak olyanok is, amelyek új formát öltve tovább élnek. (Both, 2017).

Napjainkban is fennmaradtak a táncházmozgalmak. A táncház célja, a hagyományos népzene és néptánc továbbadása. A résztvevők táncoktatók közbenjárásával elsajátítják különböző tájegységek táncait. A táncházak alatt rengeteg tájegység táncai kerülnek eltáncolásra szabadon, mint például Mezőség, Szovát, Gyergyó, Szék (Krizsa és mtsai., 2005).

Népszokások az oktatásban

A következőkben az oktatásban megjelenő szokásokat, illetve hagyományokat taglalom, Both Zsuzsa írása alapján. A szerző szerint napjainkban a jellegzetességek, sajátosságok egyre inkább kiszorulnak a világunkból. Ez jellemző a szokásokra is, ugyanis elveszítik funkciójukat, kikerülnek a saját

kontextusaikból és azáltal lebomlanak kisebb részekre és ezek hatására idővel elhalványulnak és elvesznek. Manapság is eljárunk esküvőkre, születésnap mulatságokra és megünnepeljük a szilvesztert is, de sajnálatos módon egyre kevesebben élnek át a meghitt ünnepet a család körében. Ezeknek következtében idővel megfeledkezünk az őseinkről, a gyökereinkről. Szerinte régebben az emberek az érzelmeiket táncsal, illetve énekkel fejezték ki. Minden érzelm kifejezésének megvolt a maga sajátossága, ezzel szemben a mai világban az okostelefonok használatával, egy emoji kiválasztásával máris tudhatjuk, hogy érezzük magunkat.

A népszokások az oktatásban a hagyomány és a tudásátadás szoros kapcsolatát mutatják, ahol az életre nevelés, a közösségi értékek és a gyakorlati tudás átadása egyaránt fontos szerepet kapott. Bár a mai oktatási rendszer jelentősen eltér a régi népi neveléstől, a hagyományok tovább élése és az identitás erősítése miatt még mindig érdemes helyet adni a népszokásoknak az oktatásban (Both, 2017).

A néptánc

A tánc meghatározása nehéz, ugyanis nagyon sokrétű mozgásokról beszélhetünk. Az elkövetkezőkben a néptánc meghatározását és funkciót fogom tanulmányozni. A néptánc a hagyományok kulturális csoportjába sorolható. A tradicionális táncművészetek egyik ága a néptánc, amely különböző népek, közösségek, kultúrák hagyományait, szokásait és mindennapjait tükrözi. A néptánc nemcsak művészeti forma, hanem a közösségi identitás kifejeződése is. Minden nép, ország rendelkezik saját táncstílussal, amelyek az adott tájegységekhez, a közösségek életéhez igazodnak. A néptáncok különböző formákban jelennek meg, a leggyakoribb típusok közé tartoznak: páros táncok, körtáncok, csoportos táncok, valamint szólótáncok, mint például a legényes táncok. A tánc kifejezés 1350-től került be magyar nyelvbe (Kovács, 2021).

A magyar paraszt nehéz földmunkával, az állatok gondviselésével és a család eltartásával élte a mindennapjait és az egyetlen felszabadító mulatság a tánc volt számukra, amely sikerült kizökkentse a nehéz és szürke hétköznapokból. Minden adandó alkalommal, akár még munka közben is táncra perdültek. Különböző eseményeken táncolhattak, mint például fonó, lakodalmak, bálók, összejövetelek. Úgy tartották, hogy a táncra különösképpen fel kell készülni, hiszen jó kedv nélkül, nem lehet és nem is illik táncolni,

ezért meg kell feledkezni a hétköznapokról, a gondokról. Ez különösen a férfiakra vonatkozott, mert úgy gondolták, hogy a nők könnyebben hajlanak a tánkra és a kezdeményezés is nagyobb bennük .

„Életkedv, erő és egészség belső örömeinek külső kifejezése, művészi, mozgásos megnyilatkozása a magyar tánc” (Lugossy & Gönyei, 1947).

A gyermek fejlődése

A fejlődés egy rendkívül összetett, több tényező kölcsönhatásán alapuló folyamat, amelyben biológiai, pszichológiai és szociális hatások egyaránt érvényesülnek. Tehát arra következtethetünk, hogy különböző lelki folyamatok és tulajdonságok egymás összefüggésében fejlődnek. A fejlődés szakaszaiban olyan mennyiségi változások következnek be, amelyek egy minőségi változást készítenek elő és ezzel egyidőben megvalósul az áttérés a magasabb fejlődési szakaszra. A fejlődés szakaszai egymásra épülnek. Az egyén belső ellentmondásai alkotják a pszichikus fejlődés hajtóerőit. Az ember a külső és belső feltételek változásaiban próbálja megőrizni a belső egyensúlyát, tehát úgy funkcionál, mint egy önszabályozó rendszer. Abban az esetben, ha az egyensúly megbomlik, belső feszültség és ellentmondás keletkezik az egyénben. Ezek olyan alkalmazkodási folyamatokat indítanak el, amelyek elérése az ellentmondás feloldásához vezet. Az egyéntől független külső hatások, tehát befolyásolják az egyén fejlődését és abban az esetben, ha az egyén tudatában többször megjelennek belsővé válnak valamilyen módon (Franz & Alphons, 1998).

Az óvodáskortól az általános iskoláskor végéig terjedő időszakot a gyermekek szociális környezetének fokozatos bővülése jellemzi. Ez a változás meghatározó szerepet játszik a személyiségfejlődésben. A gyermek egyre inkább elmozdul a családi környezettől, és egyre nagyobb hatással vannak rá a külső társas kapcsolatok. A társas közeg komoly hatással van fejlődésére, mivel az új interakciók és kapcsolatok formálják viselkedését és önképét. A kortárs kapcsolatok kiemelkedő szerepet töltenek be ebben a folyamatban. Az iskoláskor kezdetén a gyerekek főként baráti kötelékeket alakítanak ki, melyek idővel meghatározóvá válnak szociális életükben. A társak közötti kölcsönös hatás jelentős, mivel a viselkedési minták és normák átvétele is ebben az időszakban történik. Az egyén fokozatosan önállósodik, és a kortárscepoorthoz való tartozás identitásának részévé válik. Piaget elmélete szerint ez az időszak

a morális fejlődés egyik kulcsmomentuma is, mivel a gyermekek egyre inkább tudatosítják a társas szabályokat és normákat.

A tánc hatása a gyermekekre

A továbbiakban a tánc és a kisgyermekek fejlődésének kapcsolatát vizsgálom, illetve a tánc szerepét a gyermekek személyiség fejlődésében. A tánc a gyermek számára mindig egy örömforrás, hiszen egy fajta mozgásforma és a gyerekek számára ez nagyon fontos, hiszen ezáltal fejlődik az ügyessége, magabiztosabb lesz és fejlődik a kreativitása is. A gyerekek már óvodában találkozhatnak különböző népi gyermekjátékokkal, mint például ölbeli játékok, mondókák, amelyek megalapozzák és előkészítik a tánc szerepét. Ezáltal a gyerekek megtanulják irányítani a testüket, tudnak térben tájékozódni először egyedül, majd csoportban és párban.

Az ölbeli játékok révén megismerkednek a testrészeikkel, illetve kapcsolatot teremtenek más személyekkel. Ezt követően a nagymozgások, irányok gyakorlására különböző ügyességi gyakorlatokat végeznek és ide tartoznak különböző vonulások is kézfogós játékokkal és ezek a forgás előkészítésére szolgálnak. Majd ezt követően megjelennek az énekes játékok, amelyek által megtanulnak alkalmazkodni társaikhoz, szemkontaktust tartani, illetve ezek által előkészítik a lépéseket. A tánc a gyermekek életében bármikor megjelenhet, viszont fontos szem előtt tartani a gyermekek életkori sajátosságait (Mózes & Kun, 2016).

Mind a népi gyermekjátékok, mind a néptánc hozzájárulnak a közösségi élményhez, a hagyományok tiszteletéhez és továbbadásához, miközben a gyermekek számára örömteli mozgásformát és fejlődési lehetőséget biztosítanak (Mózes & Kun, 2016).

A néptánc hatása a szocializációra negyedik osztályosok körében

Úgy gondolom, hogy a néptánc hatására a gyerekek elfogadóbbak lesznek egymással, együttműködőbbek lesznek és közelebb kerülnek olyan osztálytársaikhoz, akikkel a néptánc tanulása előtt nem létesítettek különösebben kapcsolatot. Véleményem szerint a néptánc hatására a perifériára szorult gyerekek is megtalálják a helyüket az osztályközösségekbe.

A kutatásom, mely szerint a néptánc hatással van a kisiskolás gyerekek szocializációjára kettős célja van. Első sorban be szeretném bizonyítani azt,

hogy a néptáncnak erős közösségformáló ereje van. A tánc által a perifériára szorult gyerekek is megtalálják a helyüket az osztályban, nyitottabbak lesznek. Elfogadóbbak és együttműködőbbek lesznek egymással.

Másrészt fontosnak tartom azt, hogy a gyerekek egy kis ízelítőt, ismeretöt kapjanak a népi kultúráról, mert néptáncosként úgy gondolom, hogy felelősek vagyunk a hagyományok továbbadásában, ismertetésében. Emellett fontos megemlítenem azt is, hogy a gyerekek legyenek annak a tudatában, hogy kik vagyunk és honnan származunk és azzal, hogy az őseink életében mekkora kiemelkedő szerepet játszottak a hagyományok.

A kutatás hipotézisei

H1: A gyerekek pozitív attitűdöt tanúsítanak a néptánc irányába.

H2: A néptánc hozzásegíti a gyerekeket a társas kapcsolataik fejlődésében.

H3: A néptánc hatására a gyerekek együttműködőbbek lesznek egymással.

A mintavétel

A vizsgálatot a gyergyószentmiklósi Vaskertes Általános Iskola negyedik osztályában végeztem. Azért választottam a gyergyószentmiklósi Vaskertes Általános Iskolát, mert én is oda jártam nyolc évet, művészeti osztályban voltam, rajz szakon és a szívemhez nagyon közel áll. A volt osztályfőnököm segített a kapcsolatfelvételben a negyedik osztályos Tanítónővel. Az vizsgálatban 23 tanuló vett részt. A nemek szerinti eloszlás szerint az osztályban 12 lány és 11 fiú van. A kutatásban résztvevő gyerekek életkora azonos, 10-11 évesek. A nemek szerinti eloszlásban nincs nagy különbség, majdnem azonos a nemek szerinti eloszlás is.

<i>Nem</i>	<i>Gyakoriság</i>	<i>Százalék</i>
Fiú	11	47,82%
Lány	12	52,18%
Összesen	23	100%

1. ábra. A kutatásban résztvevő gyerekek nemek szerinti eloszlása

A kutatási módszerek és eszközök

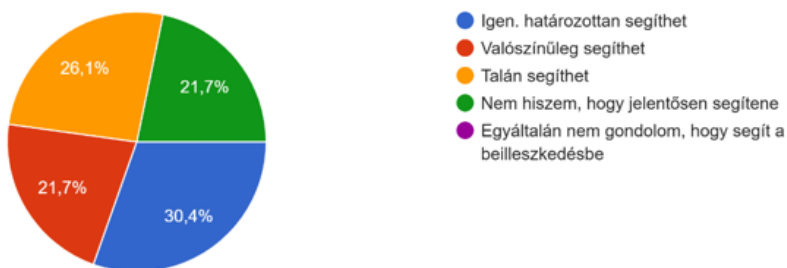
A kutatásom felméréséhez kérdőívet használtam. A kérdőívem két részből állt. Az első fele az attitűdvizsgálatra vonatkozott, melyben feltérképeztem a gyerekek érdeklődését és aktuális ismereteiket a néptáncról és a hagyományokról, ugyanis úgy vélelem, hogy a gyerekek érdeklődnek a néptánc iránt. A második fele a kérdőívemnek a gyerekek társas kapcsolatainak felmérésére vonatkozott és szociometriai kérdéseket tartalmazott. A kérdőívemet úgy építettem fel, hogy a gyerekek számára érthető, könnyedén kitölthető legyen és ne tartalmazzon túl sok kérdést, valamint megfeleljen a gyerekek életkori sajátosságainak. A kérdőív mellett nyolc alkalommal avatkoztam be, néptánc tanítás által, ahol folyamatosan figyeltem az osztályban lévő gyerekek társas kapcsolatainak alakulását, illetve figyeltem az együttműködésüket és párcserék által kibukó reakciókat is. Fontosnak tartottam, hogy megfigyeljem a gyerekek érdeklődését és a néptánc alakuló viszonyukat is, amely alakulhatott pozitív, illetve negatív irányba is.

A kutatás eredményeinek és feldolgozásának értelmezése

Mivel a kutatásomban a néptánc hatását vizsgálom a gyerekek társas kapcsolataira nézve, ezért a gyerekek véleményét is kikértem, hogy véleményük szerint segíthet-e a néptánc könnyebben beilleszkedni új közösségekbe.

Gondolod, hogy a néptánc segíthet könnyebben beilleszkedni egy új közösségbe?

23 válasz



2. ábra. A néptánc hatása a beilleszkedésre nézve

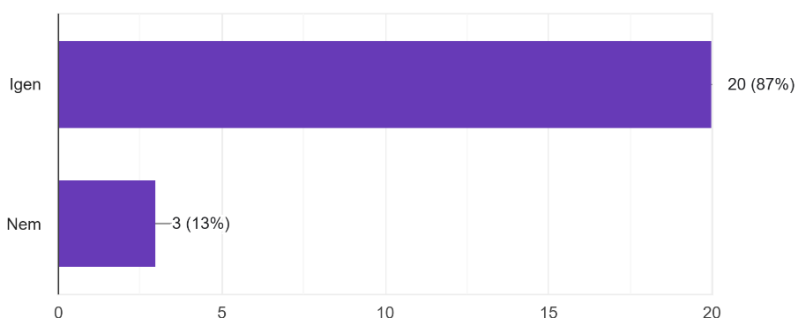
A fenti diagram a gyerekek válaszait mutatja százalékokban kifejezve. A gyerekek többsége, vagyis 30,4 %-a úgy gondolja, hogy a néptánc segíthet

a beilleszkedésbe és senki nem válaszolta azt, hogy egyáltalán nem segít. A következő népszerű válasz az a talán segíthet volt, amely 26,1 %-ot jelöl.

A következő kérdés, amelyet a posztteszt során tettem fel a gyerekeknek, a gyerekek egyéni társas kapcsolataira vonatkozott, mely szerint van-e olyan osztálytársuk, akivel a néptánc hatására kezdtek jóba lenni. Az alábbi diagram az erre a kérdésre adott válaszokat taglalja, mely szerint a gyerekek jelentős része az igenre szavazott. Úgy gondolom, hogy a célotat elértem azáltal, hogy a 23 tanulóból, 20 gyerek azt a választ adta, hogy van olyan osztálytársa, akivel a néptánc hatására kezdett jóba lenni, amely az osztály 87%-át jelenti és ez jóval több tanulót jelent, mint az osztálynak a fele. Ezzel szemben 3 tanuló válaszolta a nemet, erre a kérdésre és 13%-ot jelent. Ez az eredmény azt mutatja, hogy valamilyen módon sikerült összekovácsolnom az osztályt és ezáltal megtapasztalhatták azt, hogy milyen érzés egy segítő közösségnek a tagja lenni.

Van olyan osztálytársad, akivel a néptáncórák alatt kezdted jóban lenni?

23 válasz



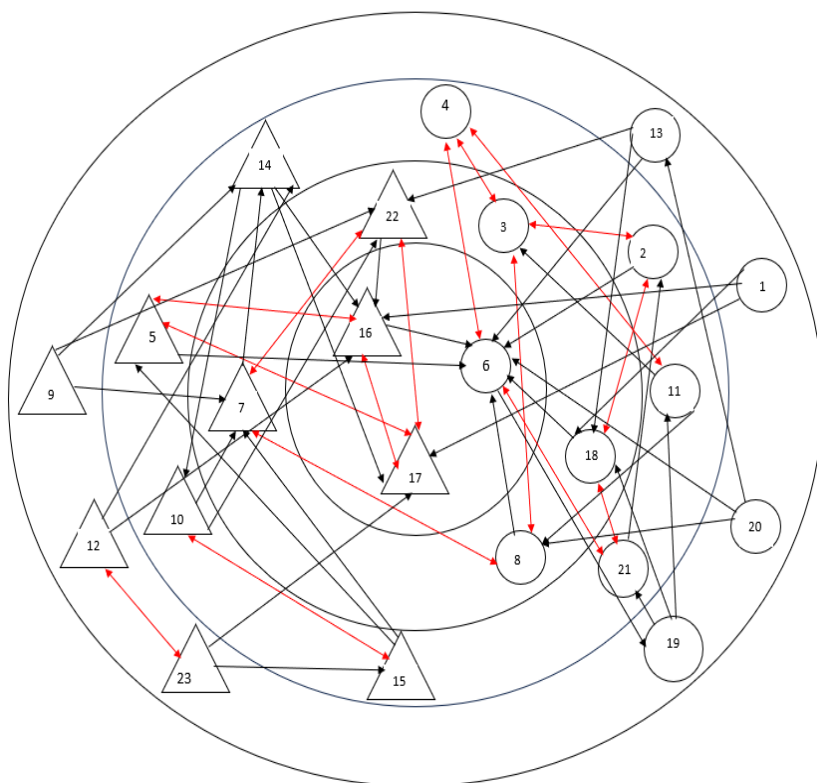
3. ábra. A néptánc szocializációs hatása

Annak is kifejezetten örvendek, hogy a gyerekekkel sikerült egy kicsit is megismertetnem és megszerettetnem a néptáncot, ugyanis a következő kérdésem arra vonatkozott, hogy van-e kedvük továbbra is folytatni a néptáncot.

Iskolai társaskapcsolataik vizsgálata

A gyerekek egyéni társas kapcsolatait és a közösségben elfoglalt helyüket szociometria segítségével térképeztem fel.

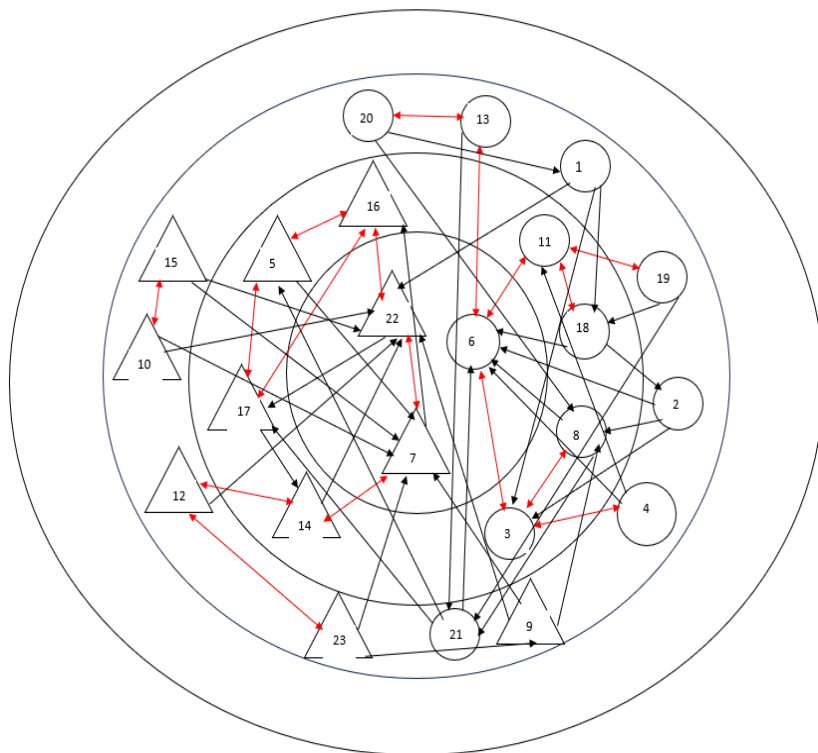
A szociometriai kérdőív során feltettem egy olyan kérdést, amelyben arra voltam kíváncsi, hogy ha a gyerekek bajban lennének, kitől kérnének segítséget az osztályon belül. Fontosnak tartottam felmérni azt, hogy a gyerekek kiben bíznak meg az osztályban és kívül osztánák meg azt, ha bajban lennének. A következőkben e kérdés ábrázolását fogom bemutatni és kiértékelni.



4. ábra. Céltábla-szociogram előmérés harmadik kérdés

A fenti céltábla-szociogram megmutatja, hogy a három gyerek van sztarhelyzetben az osztályban e kérdést illetően, a 17-es és 16-os fiúk és a 6-os számmal jelölt lány. A három gyereknek 6, illetve 6-nál több választásuk volt, azt is megállapíthatjuk, hogy a 6-os számmal jelölt lánynak van a legtöbb választása. A következő koncentrikus körben 5 tanuló helyezkedik el, a 7-es és 22-essel jelölt fiúk és a 3-as, 18-as és 8-as számmal jelölt lányok. Ők 3 és 5 közötti választásokat kaptak. Azok a tanulók vannak a legtöbben, akik 1 vagy 2 választást kaptak és ők a harmadik körben helyezkednek el. Ide tartoznak a 15-ös, 10-es, 5-ös, 14-es és számmal jelölt fiúk és a 4-es, 2-es, 11-

es és 21-es számmal jelölt lányok. Sajnálattal vettem tudomásul, hogy a periferián 7 gyerek szerepel. Ők azok a tanulók, akiknek egyetlen választásuk sem volt, 23-as, 12-es és 9-es fiúk és a 13-as, 1-es, 20-as, 19-es lányok. Ezen az állapoton mindenképp változtatni szerettem volna. Az utómérés során elért változásokat fogom bemutatni és szemléltetni.



5. ábra. Céltábla-szociogram utómérés harmadik kérdés

Megfigyelhetjük, hogy az előmérés során a legbelső körben megjelenő, vagyis sztárhelyzetbe lévő 17-es és 16-os számmal jelölt tanulók egy körrel kintebb kerültek. Sztárhelyzetbe került a 7-es és 22-es számmal jelölt fiúk és ismét a legtöbb választást kaptak a 6-os számmal jelölt lány, aki ezáltal megtartotta az osztályban elfoglalt helyét. A belső körtől számított következő körben az előmérés során 5 tanuló helyezkedett el, míg az utómérés során ez a szám 8-ra növekedett. Bekerültek a 11-es és 14-es számmal jelölt tanulók. A periferiára szorult tanulók is bennebb kerültek, vagyis nagyon sokat változtak az osztályban elfoglalt helyek. Például beléptek a 19-es, 20-as, 13-as, 23-as számmal jelölt tanulók. Ezúttal a periferiára nem került senki, aminek kifejezetten örültem.

A továbbiakban a kérdés során kiértékelt sajátos mutatókat fogom bemutatni az előmérés és utómérés eredményeinek a megvizsgálásával.

	Átlag	Előmérés	Utómérés
Sűrűségi index	0,9-1,1	0,69	0,73
Kölcsönösségi index	85-90%	73,91	82,60
Csoportkohéziós index	10-13	16,26	18,17
Viszonzott kapcsolatok mutatója	40-50%	46,37	49,27

6. ábra. Az osztályra vonatkozó szerkezeti mutatók a harmadik kérdésekre vonatkozóan

A sűrűségi index átlagövelete 0,9-1,1 között mozog. Jelen esetben az előmérés és utómérés során mért mindkét érték az átlag alatt helyezkedik el. Az előmérés során 0,69, míg az utómérés során 0,73-as értékeket számoltam. Vagyis még mindig fennáll az osztály laza kapcsolatrendszere, hiába az utómérés során mért érték növekedett, úgysem került be az átlagövezetbe. A kölcsönösségi indexet illetően az előmérés során mért érték átlagon aluli, vagyis 73,91. Ez az érték szemmel láthatóan növekedett az utómérést követően, viszont nem került be az átlagövezetbe, még mindig fennáll a fellazult kohézió a tanulók között. A csoportkohéziós index az előbbiekhöz hasonlóan szintén nagyon magas az átlagövezethez képest. Az előmérés során 16,26 és az utómérést követően 18,17-es értékeket kaptunk, míg az átlagövezet 10 és 13 között mozog. A viszonzott kapcsolatok mutatója mindkét esetben az átlagövezetben helyezkedik el, vagyis 40 és 50 között.

Következtetések a hipotézisek mentén

A kutatásom során azt vizsgáltam, hogy a néptánc hatással van-e a negyedik osztályos gyerekek társas kapcsolataira. Hiszen úgy gondolom és saját tapasztalataim alapján ki merem jelenteni, hogy a néptánc közösségformáló erővel bír. A tánc által a gyerekek nyitottabbak, együttműködőbbek és elfogadóbbak lesznek egymással.

Az első hipotézisem így szól: A gyerekek pozitív attitűdöt tanúsítanak a néptánc irányába. Ezt a hipotézisemet attitűdvizsgálattal mértem fel, hisz kíváncsi voltam arra, hogy a gyerekek érdeklődnek-e a néptánc iránt. Ez a hipotézisem beigazolódott, mert a gyerekek nagy része támogatná azt is, hogy bekerüljön az órarendbe. Az osztály több, mint fele, vagyis 15 tanuló fontosnak tartja a hagyományőrzést is. Ezekből az adatokból arra következtethetünk,

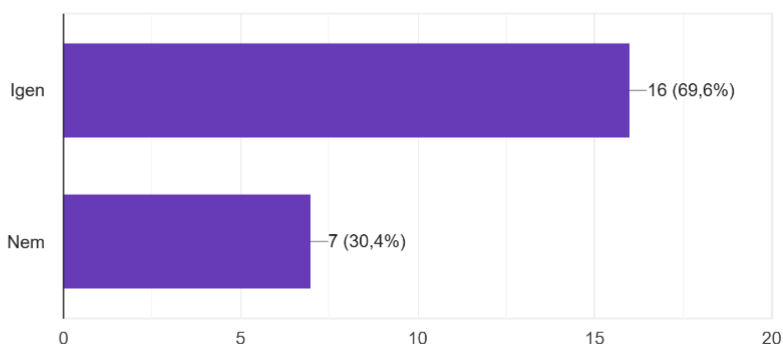
hogy a gyerekek valamilyen szintén érdeklődnek a néptánc iránt, még akkor is, ha 16 tanuló egyáltalán nem próbálta ki és megoszlának az eredmények abban is, hogy mennyire érzik közel magukhoz a gyerekek a néptáncot. A 23 tanulóból 4 gyerek választotta azt, hogy a néptánc az élete része és hogy közel érzi magához. Ezzel szemben 11 tanuló volt, aki egyáltalán nem érezte magát közel a néptánchoz. Én ezen a tényen szerettem volna változtatni és úgy gondolom, hogy sikerült is, ugyanis a kezdetleges számok megfordultak és 17 tanuló szeretné folytatni a néptáncot, annyira megtetszett neki.

A második hipotézisem arról szól, hogy a néptánc hozzásegíti a gyerekeket a társas kapcsolataik fejlődéséhez. A szociometriából kiolvashatjuk és szemmel látható a változás, hiszen a gyerekek egyéni társas kapcsolatai sokat alakultak az előmérés és utómérés között. Az előmérés eredményeihez képest, az utómérés eredményeit nézve egyetlen gyerek sem szorult a perifériára, hiszen egyetlen tanuló sincs a külső körön és a csoportra vonatkozó szerkezeti mutatók értéke is szemmel láthatóan javultak és változtak. Ugyanakkor a gyerekek arra a kérdésre adott válaszai, hogy van-e olyan osztálytársad, akivel a néptáncórák alatt kezdted jól lenni, válaszai is bebizonyítják azt, hogy a néptáncnak közösségformáló ereje van és hatással van a gyerekek társas kapcsolataira is, ugyanis a 23 tanulóból 20 azt válaszolta, hogy igen van olyan osztálytársa, ami a tanulók jóval több, mint felét teszi ki. A második hipotézisem is beigazolódott.

A harmadik hipotézisem a következő: A néptánc hatására a tanulók együttműködőbbek lesznek egymással.

Könnyebben tudsz együttműködni az osztálytársaidal a néptánc hatására?

23 válasz



7. ábra. Együttműködés a tánc hatására

A fenti ábrából kikövetkeztethetjük, hogy a harmadik hipotézisem is beigazolódott, mert a kérdőívben erre a kérdésre feltett válaszok több, mint fele, vagyis 16 tanuló válaszolta azt, hogy könnyebben tud együttműködni a társával, ami az osztály 69,6 %-át teszi ki. A tánctanulás alatt a gyerekek megtanulták, hogy el kell fogadják egymás, nem szabad kiközösíteniük egymást és ha segítenek egymáson és együttműködnek, akkor könnyebben eléri azt, amit szeretnének. A közösen bevetett erő meghozza végül a gyümölcsét.

Összegzés

A néptánc nem csupán kulturális örökségünk őrzésének egyik fontos eszköze, hanem jelentős nevelési és közösségformáló szereppel is bír, különösen az iskoláskorú gyermekek körében. A negyedik osztályos tanulók életében kiemelten fontos szerepet játszik a szocializáció: ebben a korban már tudatosabban alakítják társas kapcsolataikat, fejlődik az együttműködési készségük, valamint a közösséghez tartozás iránti igényük is megerősödik. A néptánc, mint csoportos tevékenység, természetes módon támogatja ezen készségek fejlődését.

Irodalomjegyzék

- Both, Zs. (2017). *Ünnepnaptár, Népszokások*. ARTprinter Studio.
- Franz J., M. & Alphons, K. (1998). *Fejlesztélektan*. FITT IMAGE.
- Kovács, H. (2021). *A néptánc társadalmi funkcióváltozásai*. Kapitális Kft. kovacs_henrik.pdf
- Kriza, J. (2005). *Évkönyve*. Református Egyház Misztótfalusi Kis Miklós Sajtóközpontjának Nyomdája.
- Lugossy, E. & Gönyei, S. (1947). *Magyar népi táncok*. Budapest székesfehérvári irodalmi és művészeti intézet. <https://nttmedia.h3online.com/biblio/100297.pdf>
- Michael, C. és munkatársai (1997). *Kisgyermek nagy világciklopédiája*. Passage Kiadó.
- Mózes, L. & Kun, K. (2016). *A népi játék és a néptánc szerepe a személyiségfejlődésben*-Pedagógia (206-217) https://epa.oszk.hu/02700/02750/00039/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2016_01_206-217.pdf

A meseolvasás szerepe az elemi tagozatos tanulók szabadidős tevékenységében

BALLÓ ENIKŐ, SZÁNTÓ BÍBORKA

ennci02@gmail.com, biborka.szanto@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető gondolatok

A mese a gyermekkor elválaszthatatlan része, ugyanis nem csupán szórakozást nyújt a gyermekek számára, hanem fejlesztő önismeretüket, és utat mutat számukra identitásuk fejlődésében. Úgy gondolom, a meseolvasás és mesehallgatás a gyerekek otthoni és iskolai életében egyaránt fontos szerepet kell hogy betöltsön. Ekkor formálódnak ki a gyerekek alapvető készségei és kompetenciái. Mindezek kialakulása meghatározó szerepet tölt be a gyermekek iskolai sikerességében, illetve társas kapcsolatainak alakulásában. A mese a gyerekeket azon a nyelven szólítja meg, amelyen ők gondolkodnak, ezért a mese egy olyan kapu az olvasó számára, amelyen keresztül nem csak más világokat ismer meg, hanem önmagát is. Ezen műfaj, tehát fejlesztő a gyermekek fantáziáját, nyelvi kifejezőképességét és problémamegoldó gondolkodását. A gyermekek olvasással kapcsolatos attitűdjét nagy mértékben meghatározza a szülők által látott olvasási minta, amely befolyásolja a gyermekek későbbi olvasási szokásainak alakulását. Az olvasás képességének fejlődésében kiemelt szerepe van az élőbeszédnek és a mesehallgatásnak. Emellett elengedhetetlen a szülők és pedagógusok tudatos, irányított tevékenysége, amely által a gyermekek megtapasztalhatják az olvasás örömét és élményét. Tehát az olvasóvá nevelés hatása már kisgyermekkorban megfigyelhető, hiszen ezen folyamat nem az olvasás képességének elsajátításával kezdődik, hanem a szülők által felolvasott szövegek indítják el ezen folyamat fejlődését. (Kádár, 2012)

A témaválasztásom egyrészt személyes indíttatású, hiszen pályakezdő pedagógusként szívügyemnek tartom a gyermekek olvasással kapcsolatos attitűdjének és olvasási igényeinek megismerését, hogy mindezt a későbbi

munkám során pozitív irányba alakíthassam. Pedagógusként és majd szülőként, fontos és egyben kihívást jelentő feladat lesz, egy olyan generációt olvasóvá nevelni, amely a digitális eszközök világával akár már csecsemő korban kontaktusba kerülhet. Bár minden szülő tisztában van a meseolvasás hatásaival, mégis pályakezdő pedagógusként akarva és néha akaratlanul is felfigyelek azokra az esetekre, amikor a szülő nem számolva a következményekkel, szívesen támaszkodik a televízió és más digitális eszközök animációs filmjeire, ezáltal mentesülve a mondókázás és meseolvasás feladata alól. Kutatásom célja tehát felmérni, az elemi tagozatos tanulók olvasási szokásait és szabadidős tevékenységeit, illetve az internethasználat ráhatásait ezen tevékenységekre.

Elméleti háttér

A mese a gyerekeket azon a nyelven szólítja meg, amelyen ők gondolkodnak, felnagyítja a dolgokat, szélsőséges szereplőkkel jeleníteti meg a mese cselekvését és ezen keretben lehetővé teszi bármilyen vágy teljesülésének a lehetőségét. Mindezen jellemzők megismerésével, választ is kapunk mindenkori kérdésünkre, hogy mi az, ami által a gyerekek igazán megszerették a mesét mint műfajt. A mese szituációit tekintve szélsőséges és leegyszerűsített cselekvésekről tehetünk említést, amelyek nagyon könnyen átláthatóak. „A mese képi világa és valóságábrázolása teljes mértékben megfelel a gyermeki gondolkodásmódnak, emiatt a mese tulajdonképpen a gyermek szemével látott világ és a mese minden, ami a gyermeki képzelőerőt megmozgatja” (Kádár, 2012, 43).

Bettelheim (1985) összefoglalásában, a gyermek az élete során jó néhány pszichológiai problémát kell legyőzzön, ezek között önmagában való csalódásait, ödipális konfliktusait, illetve testvérféltékenységét. Ebben az értelemben a mesék jelentősége felbecsülhetetlen, hiszen új területeket nyit meg a befogadó gyermek képzelőereje előtt, amelyeket magától nem lenne képes felfedezni. Mindezek mellett a mese szerkezeti alapja és formája mintául szolgál a gyermek számára az álmodozáshoz.

A mesemondás során a mesemondó, a gyermeki lélek legmélyebb rétegeibe nyerhet betekintést, így ezen cselekvés megköveteli a gyermekvilág ismeretét és tisztelését. Ahogyan a mesében is megjelenő hős legyőzi a sárkányt, úgy kell megharcolnunk, a valóságban, szülőként a figyelmetlenség és a sietség szörnyével. A gyermek számára az idő a megszokásokhoz és a

rítusokhoz kötött. Számára fontos, hogy a dolgok mindennap ugyanúgy történjenek, hiszen ez ad biztonságot számára. Éppen ezért, fontos a mesemondás rituáléjának beiktatása és annak betartása a rohanó mindennapok során. Az esti lefekvés fontos mozzanata a meseolvasás, hiszen a szülő lecsendesíti a külső világot és olyan teret alkot a gyereke számára, amely során a mesélő és mesehallgató, a közösen átélt élmény által eggyé válhat. A mese minden egyes elemével hat a gyermek személyiségfejlődésére, éppen ezért csak akkor érheti el jótékony hatását, ha a gyermekhez csonkítatlan változatban jut el. Ebből adódóan, főlegesen mesét olvasni, ha az a szülő számára csupán egy kipipálandó feladat, hiszen a gyerek a mese által megélheti a szülővel való együttlét örömét és biztonságát. Tehát a mesélés, a szülő és gyerek, közösen eltöltött minőségi idejét is jelenti. A szülő-gyerek kapcsolat egyik fontos elemeként is említhető, ugyanis az erre fordított idő később szorosan megtérül (Kádár, 2012).

Tehát, gyermekirodalommal való ismerkedése már az anya mondókái, versei és dalai által megvalósulnak, melyek örömforrást és biztonságot nyújtanak a gyermek számára. A mesekorszak kezdetét egyéves kor körül határolják be, ugyanis ebben az életszakaszban az aktív szókinccs gyarapodása lankad, míg a gyerek passzív szókinccse rohamosan gyarapszik. A mese „igazi” élvezetére a gyermek megközelítőleg hároméves korban lesz képes, amelynek feltétele a képzetek, illetve a szemléletes gondolkodás kialakulása. Azon gyerek, amely a mesével már több ízben találkozott, 3-4 éves korára, képes különbséget tenni a felolvasott, illetve kitalált mese között. A gyermek igénye kiterjed mind a felolvasott mind pedig a kitalált mesére, függően a mesélő személyétől, a befogadó pillanatnyi érdeklődésétől és igényétől. A láncmesék, illetve az állatmesék képezik a gyermekek számára az első „igazi” mesék csoportját, amelyek bevezetik idővel őket a tündérmesék világába. Ezen folyamat során kialakul a gyerekekben a mesei kettős tudat, így képesek lesznek a tündérmesék megértésére. A gyermekek valósághoz való viszonya iskolás kor kezdetén megváltozik, így már érdekeltnek lesznek a realiztikus elemekben bővelkedő novellamesék és csalimesék (Szombathegyiné-Nyitrai, 2010).

A gyermek belső képalkotását a mesék szókinccse, szövegének dallamossága és ritmusa segíti elő, ezért fontos, hogy minél nagyobb odaadással meséljünk a gyerekeknek, hiszen annál erősebb belső képet tudunk létrehozni képzeletükben. A kitalált mesék fontosságát úgy határozhatjuk meg, hogy ezen cselekvés az együttlét érzését fokozza, illetve a mesélő és a befo-

gado számára is egyaránt fantáziát fejlesztő lehetőség. Tehát, a jó mesehallgatókból lesznek a jó olvasók. Az olvasó anélkül, hogy észrevenné, már belső képet alkot az olvasottakról, így igazán élvezheti az olvasmányt. Azok a gyerekek, akik jó olvasók, illetve a mesékkal több ízben találkoztak, és azok hallgatása, illetve olvasása során belső képalkotó képességük is megvalósult, kamasz-, ifjú-, és felnőttkorukra sikeresebbek lesznek a lelki feszültségek feldolgozásának folyamatában, mint azok, akiket az írott művészetek nem tudtak segíteni. Több szülőben feltehető az a kérdés, hogy mi legyen a képekkel, vagy a meséskönyv illusztrációjaival. Erre a kérdésre Vekerdy (2010) azt írja le, jobb a gyerekeknek nem mutatni mesélés közben rajzokat, mozgóképeket. Ellenben egy részletesen kimunkált képet mutathatunk egy-egy meséhez, ugyanis ez táplálja és továbbviszi fantáziájukat (Vekerdy, 2010).

Az olvasóvá nevelés folyamatában a pedagógus, illetve szülő, egy tudatos és irányított eljárást végez, amely során megtapasztaltatja a gyermekkel az olvasás örömét és élvezetét. Az olvasás mint tevékenység alapján véve nem csak egy cselekvés, hanem élmény- és ismeretszerzés, illetve a nevelődés fontos alappillére. Ez a definíció válaszul szolgálhat az olvasóvá nem vált egyének sikertelenségének okára egyes élethelyzetekben, ugyanis kevés olyan élettevékenységet említhetünk melyben ne lenne felfedezhető az olvasás és olvasóvá nevelés fontossága. Az olvasóvá nevelés hatása már kisgyermekkorban megfigyelhető, ugyanis ezen tevékenység nem az olvasási képesség elsajátításával kezdődik, hanem a szüleink olvasási szokásai és az általuk felolvasott szövegek indítják el ezen folyamat fejlődését (Nagy, 2021).

Benczik (2009) szerint a mai gyerekek csupán harmadannyit olvasnak, mint a húsz, harminc évvel ezelőttiek. Sok szülő azt hiszi, a gyerek azért nem olvas, mert nem tud, pedig az igazság az, hogy a legtöbb gyerek számára az olvasás nem válik rutinszerűvé, így a hosszabb szövegek olvasása igen fárasztó lehet számára, és ebből következik a definíció, amely szerint gyerekeink semmi képpen sem szórakozásból olvasnak, csupán azért, mert muszáj. A gyerek meseigénye tulajdonképpen csak az olvasással tudna kielégülni, ellenben elektronikai eszközeink egyre inkább bővülő tárháza megkönnyíti ezen igény kielégítésének folyamatát a televízió és más animációs eszköz segítségével. A probléma pedig abból adódik, hogy a gyerek, ha ezt az igényt nem az olvasással elégíti ki, a folyamatnak azt a hatását érvényteleníti, amely során észrevétlenül szerezne meg az olvasási rutint. Az olvasás szabadidős tevékenységek között elfoglalt, hátrányos helyzetét a gyerekek nyelvi képes-

ségei sínylik meg leginkább, hiszen, az olvasás nyelvfejlesztő hatását a televízióban látott mozgóképek semmilyen formában nem képesek kiváltani (Benczik, 2009).

A kutatási minta, a hipotézisek és az alkalmazott eszközök ismertetése

Kutatásom célja az volt, hogy felmérjem az elemi tagozatos tanulók olvasási szokásait és igényeit. A kutatásomat ankét módszerrel, kérdőíves felmérés segítségével végeztem. A kutatás során az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmaztam, amelynek keretében kérdőíves felmérést végeztem. Ennek eszközeként két különböző kérdőívet dolgoztam ki: a szülők, és az elemi tagozatos tanulók számára. A két célcsoport számára, amelyet a gyerekek és a szülők alkottak, eltérő kérdésszámú és tartalmú kérdőívet állítottam össze. Mindkét iskola esetében, a tanulónak szánt kérdőívek kitöltésére anonim, és általam felügyelt módon került sor a tanórák idején. A szülők kérdőívei szintén, papír formájában, az általam bevont pedagógusok által kerültek eljuttatásra, majd kitöltésre és visszajuttatására.

A kutatásom során 119 szülő és gyermek kitöltővel dolgozhattam együtt. Munkám helyszíne egy falusi és egy városi iskolában volt, amelynek a csíkmadarasi Kiss Ferencz Általános Iskola és a csíkszeredai Nagy István Művészeti Középfiskola adott otthont. Ezen intézmények II. III. és IV. osztályos tanulói, illetve a csíkmadarasi iskola előkészítő és I. osztályos tanulók szülei töltötték ki a kérdőíveimet.

A kutatásom során a következő hipotéziseket vizsgáltam:

H1.: A kisiskolások szabadidős tevékenységeiben sok esetben alul marad az olvasás a tévénézéssel és számítógépezéssel szemben.

H2.: Az elemi tagozatos tanulók legkedveltebb olvasási műfaja a mese.

H3.: A szülők tisztában vannak a meseolvasás jótékony hatásával, mégis elenyésző azon családok száma, ahol a 6-11 éves gyerekek rendszeresen olvas vagy mond mesét a szülő.

H4: Az édesanya olvasási mintája meghatározó szerepet tölt be az elemi tagozatos tanulók olvasási attitűdjének alakulásában.

A II. és IV. osztályok között tanuló gyermekeknek szánt kérdőívem 25 kérdést tartalmazott, amely négy kutatási területre fókuszált: a demográfiai adatokra, az otthoni kulturális háttérre, a szülők olvasási szokásaira és a gyermekek olvasási szokásaira. kapcsolatban. Továbbá tanulók olvasási él-

ményeire, mesével kapcsolatos attitűdjükre, a gyermekek szabadidős tevékenységeire is kitértem. Ezen kérdőív többnyire feleletválasztós kérdéstípusokat tartalmazott, de emellett megjelentek feltételes kérdések, amely során kértem, hogy megindokolják a feleletük választásának okát. Mindezek mellett megjelent néhány becslési skála és grafikus skála is, illetve Likert-skála egyaránt, amely sokán a gyermekek a rájuk jellemző cselekvéseket kellett bejelölnék egy adott skálán.

A szülők számára készült kérdőív leginkább az előkészítő és elsőosztályos gyermekek olvasására, illetve az irodalmi szövegekkel való találkozással irányult, de emellett a szülők meséssel kapcsolatos véleményét is felmértem. Ezen kérdőív a gyermekekéhez hasonlóan 16 kérdéssel, több kérdéskört is érintett, számszerint hármat. Az első kérdéskör a szülők demográfiai adatait tehát nemét, életkorát, végzettségét mérte fel. A következő a meséssel kapcsolatos véleményét, a gyermekek számára olvasott mesék milyenségét, ezen olvasás gyakoriságát mérte fel. Míg a legutolsó kérdéskör a gyermekek szabadidejét, az abban megjelenő okoseszköz-használatot és annak korlátozását hivatott felmérni.

A kutatás eredményeinek elmezése és következtetések a hipotézisek tükrében

Eredményeimből kiderült, hogy az elemi tagozatos tanulók szabadidejében fontos szerepet játszik a meseolvasás, mégis sok esetben alul marad a tévénézéssel szemben, ellenben a számítógépezés tekintetében az olvasás magasabb gyakoriságot mutat a gyermekek szabadidős tevékenységében.

Ezen kitöltő gyermekek olvasási igényeit tekintve a mesék, a kalandregények és a képregények mutatkoztak a leggyakrabban olvasott kiadványoknak. Ellenben a megkérdezett szülők és gyerekek nincsenek tisztában a mese műfajával, így a válaszok azt mutatták, a kitöltők nem tudták elhatárolni a könyveket, illetve a meséket és animációs filmeket egymástól. Mindezek mellett a mesehős megnevezésénél is megmutatkozott ez az eredmény, hiszen a gyermekek és szülők egyaránt magas arányban könyvszereplőket és az animációs filmek szereplőit nevezték meg kedvenc mesehősnek. Ez azt mutatja a mesehős fogalmával alacsony arányban vannak tisztában a kitöltők.

Továbbá az eredmények azt mutatták, a szülők tisztában vannak a meseolvasás hatásaival, ezért különböző technikákkal próbálják gyermekeik

szabadidejében a televíziózás és olvasás kapcsolatát az utóbbi javára fordítani. Ellenben a megkérdezett szülők magas arányban azt választották sok esetben nem jut idő az olvasásra, pedig fontosnak tartják. Az elemi tagozatos tanulók számára, meghatározó szerepet játszik az édesanya, mint olvasó szerepben lévő személy, aki megalapozza ezáltal a gyermekek olvasási attitűdjét, és olvasóvá nevelését.

Első hipotézisem miszerint *a kisiskolások szabadidős tevékenységében sok esetben alulmarad az olvasás a tévénézéssel és számítógépezéssel szemben*, részben igazolódott be, ugyanis a kérdőív során a gyerekeket arra kértem, hogy 1-től négyig terjedő skálán határolják be, mennyire gyakorolják az adott tevékenységet szabadidejükben. Az 1- es a leggyakrabban, illetve a 4-es legkevésbé értékeket jelentették. Ebből adódóan a hipotézis azon része, hogy az olvasás alulmarad a tévénézéssel szemben beigazolódott, hiszen a leggyakrabban megjelenő szabadidős tevékenység 1,58- as átlagértékkel a tévénézés, míg az olvasás 1,9-es értéke alul marad a televízió használatához képest.

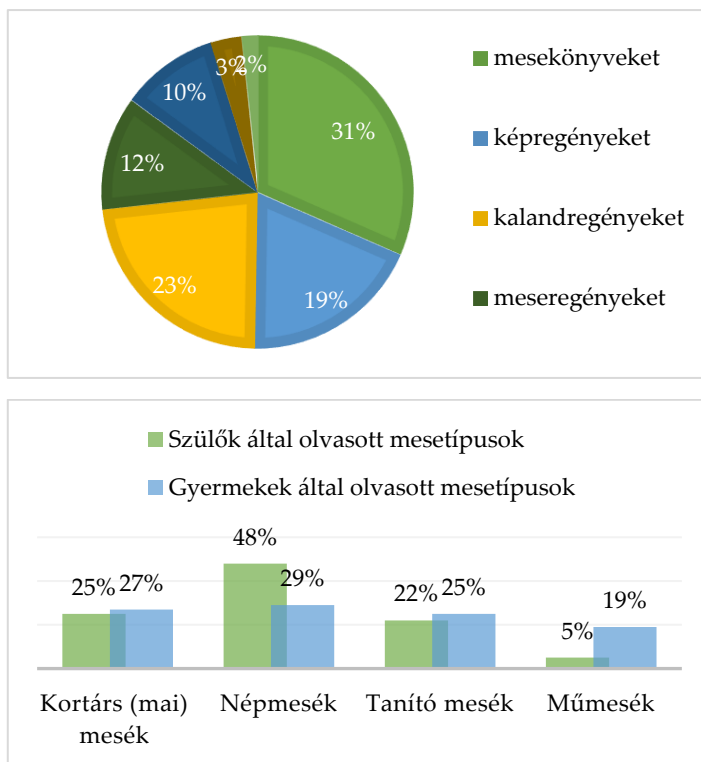
A továbbiakban az olvasás és a számítógépezést hasonlítottam össze. Az olvasás 1,9-es átlaga, ezzel szemben a számítógépezés 2,68-as átlaga azt mutatja, hogy az olvasást a gyerekek gyakrabban gyakorolják szabadidejükben, mint a számítógépezést.



1. ábra. A gyermekekre jellemző szabadidős tevékenységek

A második hipotézis, miszerint *az elemi tagozatos tanulók legkedveltebb olvasási műfaja a mese*, beigazolódott. A kutatás eredményeiből következik, hogy a kitöltő gyerekek 31%-a mesekönyveket olvas, amely igazolja, hogy az elemi tagozatos tanulók legkedveltebb olvasási műfaja a mese. Az eredményekből az is kiderült, hogy hogy a mese műfaján belül a legkedveltebb

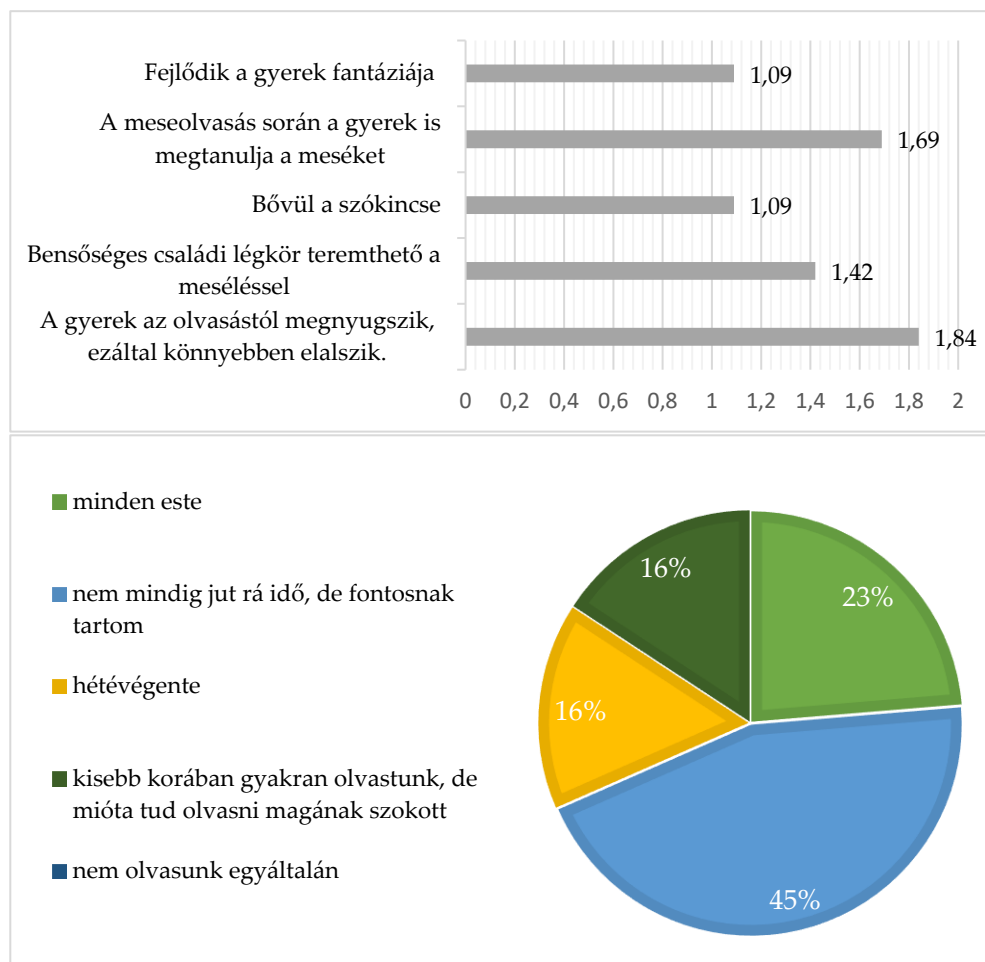
típus a népmese, amelyet a válaszadók 29%-a jelölt meg kedvenc mesetípusaként. A gyermekek és szülők által olvasott mesetípusok összehasonlítása azt mutatja, hogy a legmagasabb arányban olvasott mesetípus mindkét ki-töltőcsoport esetében a népmese. A kutatás során a gyermekek leírták azon mesék címét, amelyeket kedveltek és olvastak. A legmagasabb arányban (19,24%) a magyar népmesék címei jelentek meg, amely szintén beigazolja a második hipotézist.



2. ábra. A gyermekek által olvasott kiadványok, illetve a szülők és gyermekek által olvasott mesetípusok eloszlása

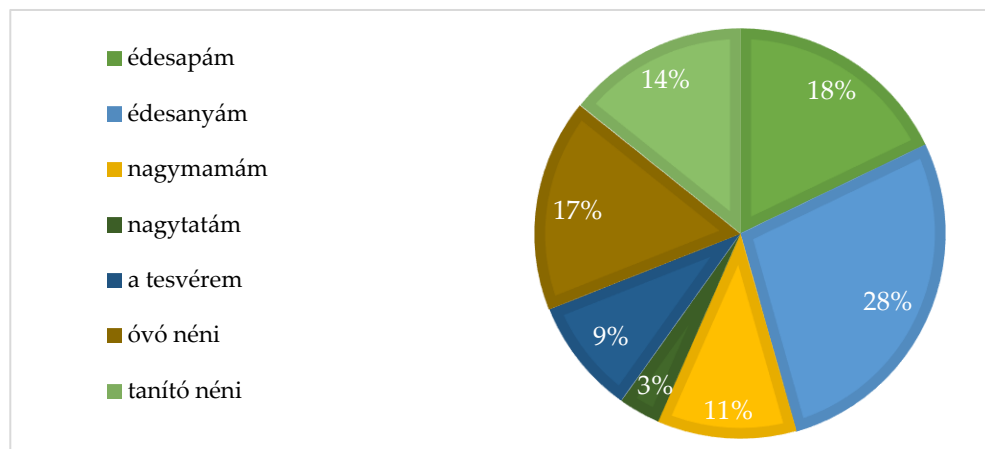
A harmadik hipotézis miszerint, a szülők tisztában vannak a meseolvasás jótékony hatásával, mégis elenyésző azon családok száma, ahol a 6-11 éves gyereknek rendszeresen olvas vagy mond mesét a szülő, beigazolódtott. A válaszok eredményei mutatják, hogy a szülők 87%-a a gyermeknevelés nagyon fontos eszközének tartja a meseolvasást. A következő kérdés esetében egy 1-től 4-ig (1-Fontos, 4- Nem fontos) terjedő skálán értékelték a szülők, hogy miért fontos

a meseolvasás a gyermekek számára. A szülők mindenik kijelentés esetében átlagban az 1-es számú értékelést adták. Ez az eredmény azt jelzi, mindenik szülő úgy gondolja mind a fantázia, a mesetanulás, a szókincs bővülése, a bensőséges családi légkör mind pedig a megnyugvás megléte alakítható a meseolvasás által. Összességében az eredmények azt mutatják, a szülők tisztában vannak a mese jótékony hatásaival, mégis a kitöltők 51%-a azt válaszolta, hogy nem mindig jut idő az olvasásra, de fontosnak tartja, és csupán 23%-a válaszolta azt, hogy a mese olvasása minden este megjelenik a család programjában.



3. ábra. Az olvasás fontossága a szülők szerint és meseidő a családban

A negyedik hipotézis, miszerint az édesanya mintája meghatározó szerepet tölt be az elemi tagozatos tanulók olvasási attitűdjének alakulásában beigazolódott, hiszen a szülők válaszaiknak eredménye azt mutatja, hogy a gyerekek 28%-a az édesanyját jelölte meg azon személyek, aki a legtöbbet olvasott, vagy olvas számára különböző szövegeket, kiadványokat.



4. ábra. Az olvasó szerepét betöltő szülők eloszlása

Összegzés

Összegzésként elmondhatom, hogy a gyermekek olvasási attitűdjének alakulásában meghatározó szerepet tölt be az otthonról hozott kulturális háttér, illetve a szülők által látott olvasási minta. Az elméleti háttér bemutatása során igyekeztem közvetíteni a mesék sajátosságait, illetve a mesehallgatás és meseolvasás hatásait. Hangsúlyoztam több szakirodalmi szerző gondolatait, hogy mennyire fontos szerepet tölt be a mese és a vele való találkozás a gyermekek személyiségének fejlődésében. Hiszen a gyermekek olvasási készségének fejlődése nem az óvodában vagy az iskolában kezdődik, hanem abban a szociális közegben, ahonnan a gyermek érkezik. Tehát a szülők otthoni olvasási szokásai befolyásolják a gyermekek későbbi olvasási attitűdjét és az olvasóvá válásának folyamatát. A szülő és pedagógus számára egyaránt fontos feladat gyermek szabadidő eltöltését úgy megszervezni és befolyásolni, hogy az kényszertől mentes, szabad cselekvés legyen, mégis saját fejlődésének építő, alakító eszközeként jelenjen meg.

Úgy gondolom, dolgozatommal sikerült egy összképet nyújtanom a szülők számára a gyermekeik jelenlegi olvasási attitűdjével és olvasási szokásaival kapcsolatban. Ezek az eredmények rámutatnak azon rizikófaktorokra, amelyek negatív irányba alakíthatják a gyermekek olvasási szokásait. A szülők láthatják, melyek azok a szabadidős tevékenységek, amelyek időtöltésnek mutatkoznak, illetve összehasonlítási alapot is kapnak a többi szülő válaszaival arra, hogy nevelési stílusukban kellene-e és ha igen, mit kellene változtatni. A dolgozat által én is és a szülők is megismerkedhettünk, még több kortárs irodalmi szerzővel és azok műveivel. A szakdolgozat megírása során nem csak a gyermekek olvasási szokásait és igényeit ismerhettem meg, hanem tapasztalatot és olvasási anyagot is gyűjthettem a további pedagógusi munkám kivitelezésére.

A továbbiakban, érdemes lenne megvizsgálni, hogy milyen hatással van a rendszeres meshallgatás vagy meseolvasás a gyermekek szövegértési képességeire, illetve összehasonlítani azon gyermekek teljesítményét, akiknél a szülők rendszeresen olvasnak mesét, azon gyermekek képességeivel, akiknél ez kevésbé gyakori. Továbbá, a beavatkozások során érdemes lenne figyelemet szentelni a gyermekek szókincsének, nyelvi fejlődésének kapcsolatára a meseolvasással és meshallgatással. Az olvasóvá nevelés folyamatában mind a szülő, mind pedig a pedagógus fontos szerepet játszik, ezért pedagógusi pályám során szívügyem lesz a gyermekek pozitív olvasási attitűdjét kialakítani, illetve olvasóvá nevelni őket. Úgy gondolom, fontos az anyanyelv órák interaktívává tétele, hiszen ezáltal tudjuk megszerettetni a gyermekekkel az olvasást, mint tevékenységet. A későbbi munkám során szeretnék különböző alternatív módszereket alkalmazni a szövegfeldolgozó órákon, hogy megszerettethessem a gyermekekkel az olvasás tevékenységét, illetve osztályon belüli olvasóklubot és olvasónaplót létrehozni a gyermekek olvasásra motiválásának érdekében.

Továbbra is célom tudatosítani a szülőknél az ölbéli játékok, a mondókázás és mesemondás fontosságát, hogy a rohanó világunkban jelenlévő kis mennyiségű szabadidőt minőségi, célravezető tevékenységekkel tudják eltölteni, ezáltal kialakítva egy szoros szülő-gyermek kapcsolatot, illetve egy kellemes, szeretteli, családi légkört.

Irodalomjegyzék

- Benczik, V. (2009). *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont Kiadó.
- Bettelheim, B. (1985). *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó.
- Bujdosóné Papp, A. (2017). Gyermeknyelv–Mesenyelv: A meseélmény szerepe a kommunikációs kompetencia fejlesztésében. In A. Bujdosóné Papp (Szerk.), *A gyermekeknek mese kell: A mese szerepe az óvodai és iskolai nevelésben*. Hagyományok Háza Kiadó.
- Kádár, A. (2012). *Mesepszichológia*. Kulcslyuk Kiadó.
- Kádár, A. (2018). *A mese szerepe a gyermek olvasóvá nevelésében*. Székelyföld, 22(6), 147–157.
- Nyitrai, Á. (2010). *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében* (Doktori disszertáció). Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Vekerdy, T. (2010). A meséléstől az olvasásig. In I. Szávai (Szerk.), *Az olvasás védelmében: Olvasáskutatói tanulmányok*. Pont Kiadó Kft.

Mesterséges intelligencia és a pedagógusjelölt hallgatók tanulása

BARABÁSI TÜNDE

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár
tunde.barabasi@ubbcluj.ro

1. Bevezető gondolatok

A felsőoktatásban zajló értékeléssel kapcsolatos dilemmák kontextusában (és nem csak!) szinte menetrendszerűen jelenik meg az a kérdés, hogy milyen módon viszonyuljon az oktató azokhoz a hallgatói feladatokhoz, amelyek esetében egyértelmű (de legalábbis felmerül annak gyanúja), hogy a mesterséges intelligencia oldotta meg a feladatot részben vagy teljes egészében. Rajki, Nagy & Dingó (2024) tanulmányukban számba veszik azokat a választézkedéseket, amelyek kifejezik világviszonylatban több egyetem álláspontját a mesterséges intelligencia felsőoktatási térhódítása vonatkozásában. Az egyetemek hozzáállása egyre egyértelműbben kijelöli a mesterségesintelligencia-használat elfogadhatóságának határait és módjait. A kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem álláspontja (CS UBB, 2024) is szabályozó és támogató egyidőben és az adaptív szemlélet érvényesítésére készítő, sok más egyetem gyakorlatához hasonlóan. Ezzel együtt is érzékelhető egy nagyfokú bizonytalanság atekintetben, hogy a mindennapi gyakorlatban miként viszonyuljon az oktató a hallgatók tanulási folyamatba épített mesterségesintelligencia-használatához. A válasz- és útkeresés folyamatában felmerül az a kérdés is, hogy a hallgatók miként viszonyulnak a mesterséges intelligencia kérdésköréhez, különös tekintettel, amikor az egyetemi tanulányaikkal kapcsolatos feladatok megoldásáról van szó. A mesterséges intelligencia oktatási-tanulási célzatú alkalmazásának népszerűsítési szándéka nélkül, a tanulmány célja feltárni pedagógusjelölt hallgatók mesterségesintelligencia-használatának területeit és jellemzőit, támogató és gátló tényezőit, amelyek megismerése segítséget nyújt(hat) egyrészt az ok-

tató értékelési szemléletének és gyakorlatának megújításában, másrészt a teljes oktatási gyakorlat újragondolásában a technika adta lehetőségek ésszerű, kreatív, szakszerű és adaptív felhasználásával.

2. Elméleti alapozás

A mesterséges intelligencia olyan rendszerként határozható meg, amely az emberhez hasonló funkciókkal bír, beleértve a kognitív funkciókat, a tanulást, a döntéshozatalt és a környezethez való alkalmazkodást (Chen, Chen & Lin, 2020). Horváth László (2023) azt is hangsúlyozza, hogy ezen rendszerek képesek adaptálódni azáltal, hogy elemzik válaszaik környezetre gyakorolt hatását. Ennek megfelelően egyre pontosabb választ tudnak adni a felhasználójának.

A mesterséges intelligencia és az oktatás kapcsolatának elemzése vonatkozásban a szakirodalomban egyrészt olyan tanulmányokkal találkozunk, amelyek e technikai lehetőség oktatásban való alkalmazhatóságának szabályozási kérdéseit, az akörüli dilemmákat taglalja (Rajki, Nagy & Dringó, 2024), másrészt olyan tudományos írásokkal, amelyek az iskolára és tanulásra gyakorolt transzformatív hatást, az alkalmazás előnyeit-hátrányait és a konkrét felhasználási lehetőségek feltárását tűzik ki célul (Horváth, 2024; Bognár, 2024; Nerantzi és mtsai, 2023; Perry, 2024). Kétségtől a hatékony és megfelelő használata feltételezi az alkalmazójának műveltségét ezen a területen. Long és Magerko (idézi Bognár, 2024) szerint a mesterségesintelligencia-műveltség azokat a képességeket, készségeket, ismereteket, attitűdöt foglalja magában, amelyek ennek tanulási folyamatban való felhasználásához szükségesek. Ng és munkatársai (2021, 2) szerint a mesterségesintelligencia-műveltség egy sürgető fejlesztési terület a 21. században, *„minthogy hasonlóan a klasszikus műveltséghez – amely magában foglalja az olvasást/írást és a matematikai képességeket – a mesterségesintelligencia-műveltség egy új készletként jelent meg, amelyet mindenkinek el kell sajátítania, válaszul az új korszakra, az intelligencia új korszakára”* (Fordítás: deepl.com). Ezt a tényt a pedagógusképzés folyamatában is szem előtt kell tartani.

Ugyanakkor kérdés, hogy ezt a műveltséget hol kellene elsajátítanunk. A felsőoktatási intézmények a mesterségesintelligencia-használati szabályzatok ismertetése mellett törekszenek tanácsokat adni a hallgatóknak. Például a Pécsi Tudományegyetem Karrier Irodája javasolja a hallgatóinak,

hogyan használják a különböző mesterséges intelligencia eszközeit a vizsgaidőszakban olyan tanulási célokkal, mint: gyors és hatékony információkeresés, testreszabott tanulási tapasztalatok szerzése, ismétlés és gyakorlás, tananyagszintetizálás, időgazdálkodás, nyelvi segítség, de akár stresszkezelés, mentális támogatás céljával is, az eredményesebb tanulás érdekében.

Wang és munkatársai (2023) egy négytényezős modellben láttatják a mesterséges intelligencia használatára való hajlandóságot. Úgy vélik, hogy a kognitív (alapismeretek), a szemléletmód, a technikai jártasság és az etikai megfontolások döntő módon befolyásolják, hogy a pedagógus a mesterséges intelligenciában egy hatékonyságot fokozó lehetőséget vagy ellenkezőleg fenyegetettséget lát. Ennek kontextusában Bognár (2024) azt hangsúlyozza, hogy a pedagógushallgatóknak egyrészt ismereteket kell szerezniük a fenti négy területen, amelyet aztán pedagógiai kontextusba helyezve adaptálnak a gyermekcsoport jellemzői, a fejlesztési célok mentén, másrészt képessé kell válniuk arra is, hogy tanítványaik célirányos és biztonságos mesterségesintelligencia-használatát fejlesszék.

3. Kutatásmódszertani adatok

A tanulmány alapját képező kutatás azt kívánja vizsgálni, hogy az óvodapedagógus- és tanítójelölt hallgatók a tanulmányaikhoz kapcsolódóan:

- Milyen mértékben és milyen tanulási területek támogatására használják a mesterséges intelligenciát?
- Melyek a használatára készítő, illetve gátló tényezők?
- Milyen kihívásokkal szembesülnek és ezek oldásában milyen segítséget igényelnek, valamint kitől és milyen területeken várják azt?

A kutatásban a Babes-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kara, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet hallgatói vettek részt, óvodapedagógus- és tanítójelöltek, valamint a Hatékony tanulási stratégiák mesteri szakirányon tanulók, összesen 431 fő, ami intézet – mint populáció – 69,6%-át jelenti. A megkérdezettek átlagéletkora év 22,8 év (a legfiatalabb adatközlő 19 éves, a legidősebb 49 éves). Az 1. táblázatban összefoglaltuk további változók mentén a mintánk főbb jellemzőit.

A minta hozzáférésalapú, így nem mondható reprezentatívnak, de az elemszámra való tekintettel (az intézet hallgatóinak közel háromnegyede)

lehetőséget ad arra, hogy a BBTE PADI vonatkozásában megállapításokat és következtetéseket megfogalmazhassunk.

1. táblázat: A minta jellemzői

Változó	Változók aldimenziói	Fő	%
Nem	Férfi	1	0,2
	Nő	430	99,8
Képzési szint	Alapképzés	390	90,4
	Mesteri	41	9,6
Tanulmányi év	I.év	180	41,7
	II.év	129	29,9
	III.év	122	28,4

A vizsgálat alapját egy saját készítésű kérdőív képezte, amely összesen 27 (21 zárt és 6 nyílt) kérdést tartalmaz. Az első kérdésblokk által demográfiai adatok gyűjtésére került sor. A második kérdésblokkban egyrészt szabad fogalmi és érzelmi asszociációt igényeltünk a vizsgálati személyektől mintegy a témára hangolódást segítő, majd az első és második kutatási kérdést megválaszolando a tanulási tevékenységükbe integrált mesterségesintelligencia-használat jellemzőire, motiváló és demotiváló, kihívást jelentő tényezőire kérdeztünk rá. Ennek megismerése alapvetően lényeges egyrészt azért, hogy megfelelő helyzetképet alkothassunk a hallgatók legújabb technológiai vívmányok terén való jártasságáról, viszonyulásmódjáról, igényeiről. Másrészt felsőoktatáspedagógiai kontextusban is érvényes axióma, hogy a diák megismerése a hatékony fejlesztő tevékenység meghatározó eleme, és mint ilyen az oktatók és hallgatók munkája összehangolásának, így az eredményes szakmai felkészítésnek feltétele. Ennek a megismerésnek szerves része az is, hogy a hallgató milyen tanulástámogatási lehetőségeket ismer és melyeket használja a tanulása során. A harmadik kérdésblokk által a mesterséges intelligencia megfelelő tanulástámogatási használatához kapcsolódó segítségigény mértékét, területeit, a facilitáló „ágenseket” kívántuk feltárni, ugyanis fontos tudatosítani, hogy ebben a sorban hol helyezkedik el a felsőoktatási intézmény, milyen mértékben kell feladatának tekintenie a hallgatók tanulási tevékenységének segítségét annak érdekében, hogy a hallgatói igények és a felsőoktatási kínálat közelíthessen egymáshoz ebben a vonatkozásban (is).

öröm, bizakodás, boldogság, de ezek számszerűen alulreprezentáltak a negatív érzelmekhez képest. Érdekes a kognitív (fogalmi asszociáció) és az affektív (érzelmi asszociáció) terület egymás mellé helyezése. Ez az eredmény hűen tükrözi az emberek általános viszonyulását a változásokhoz és változtatásokhoz: egyrészt kognitív szempontból mérlegelve legtöbbször keresik a pozitív keretezés lehetőségét az előnyökre koncentrálva (különösen olyan esetekben, amikor nem tudja kivonni magát az egyén a változás következménye alól), ugyanakkor érzik azt is, hogy a komfortzónából való kilépésre készítő az optimális használata, amit erős kihívásként élnek meg.

4.1. A mesterségesintelligencia-használat jellemzői

A mesterséges intelligencia használatának mértéke átlagosnak tekinthető (2,8-as átlagérték, 1-5 skálán). A 3. ábrán látható, hogy a vizsgált minta mentén akár a különböző élethelyzeteket tartjuk szem előtt, akár a tanulási tevékenységre vonatkoztatjuk azt, szinte azonos adatokat nyertünk, tehát nem használják szignifikánsan többet a tanulás területén, mint azon kívül. Azt látjuk tehát, hogy a hallgatók a tanulásban, akár csak a mindennapi életben felezőérték felett ugyan, de nem túlzóan alapoznak a mesterséges intelligenciára. A minta 36,8%-a nagy- és teljes mértékben, míg közel negyede (24,1%) még egyáltalán nem, vagy csak kis mértékben számít a mesterséges intelligencia segítségére az életfeladatai ellátásában.



3. ábra. Mesterséges intelligencia-használat mértéke különböző élethelyzetekben és a tanulásban – N=431 (saját szerkesztés)

Amennyiben kimondottan a tanulás mentén boncoljuk tovább a használat jellegét és irányultságát, az eredmények az mutatják (lásd 4. ábra), hogy a hallgatók mintegy egyötöde használja a mesterséges intelligenciát a tanulás facilitátoraként a fogalomértelmezés során (20%), feladatokhoz való adatgyűjtésben (21%), fordításhoz (20%). Lényegesen kevesebben használják konkrét

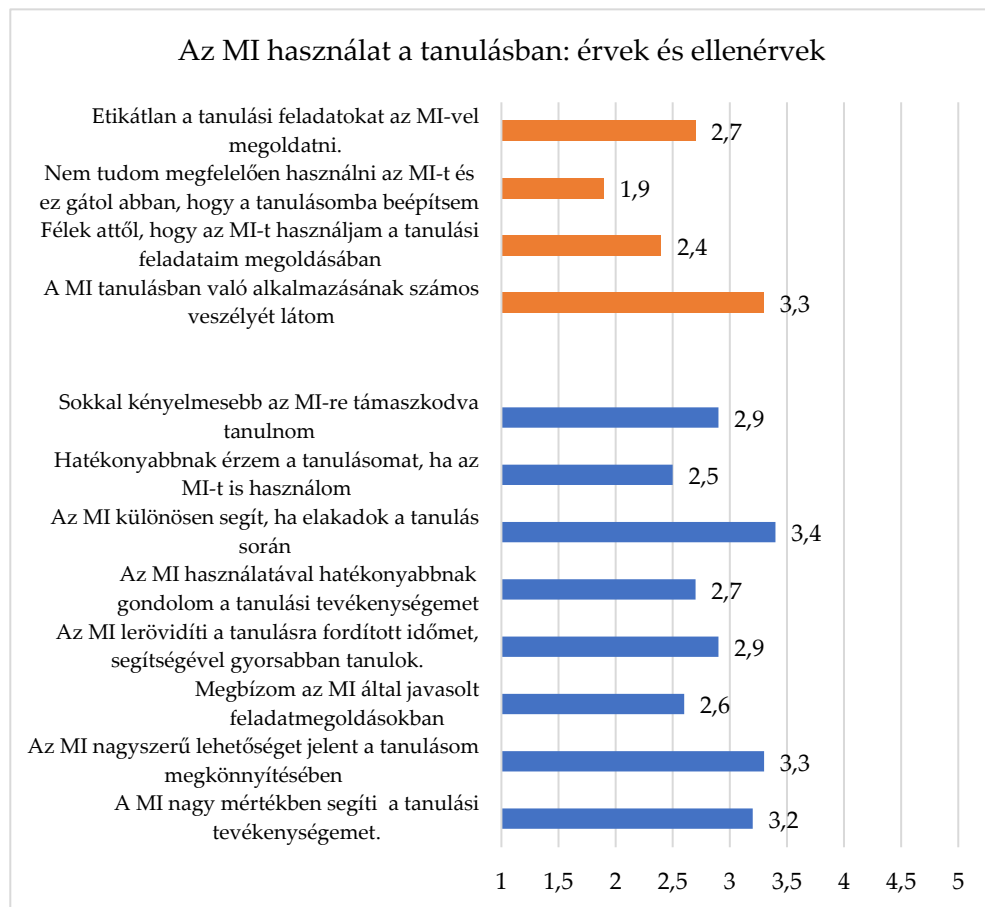
feladatok elvégzésére (a minta egytizede sem), mint például pedagógiai gyakorlaton alkalmazandó feladatok elkészítése, jegyzetkészítés, önálló vagy csoportos feladatok elkészítése, munkalapok és óravázlatok összeállítása.



4. ábra. Mesterséges intelligencia használatának gyakorisága tanulási feladathelyzetekben (N=431)

Izgalmas kérdés az is, hogy mi motiválja, vagy tartja vissza a hallgatót a mesterséges intelligencia használatára/-tól. Az 5. ábrán összefoglalóan láthatóak az eredményeink. Leginkább motiváló (3,4 és 3,3-as átlagérték mellett) a tanulási tevékenység segítése általában és az elakadás esetén, valamint ennek megkönnyítése. A facilitáló érv után a kényelem és a tanulásra szánt idő lerövidítése jelentik meg, mint motiváló elem, de ezek már szignifikánsan alacsonyabb értékűek, mint a segítség lehetősége ($t=-8.65727$; $p<.00001$). Felező átlagértékkel jelennek meg a további használatra serkentő jellemzők, mint bizalom a mesterséges intelligencia feladatmegoldásaiban vagy a nagyobb hatékonyságérzet és -tudat.

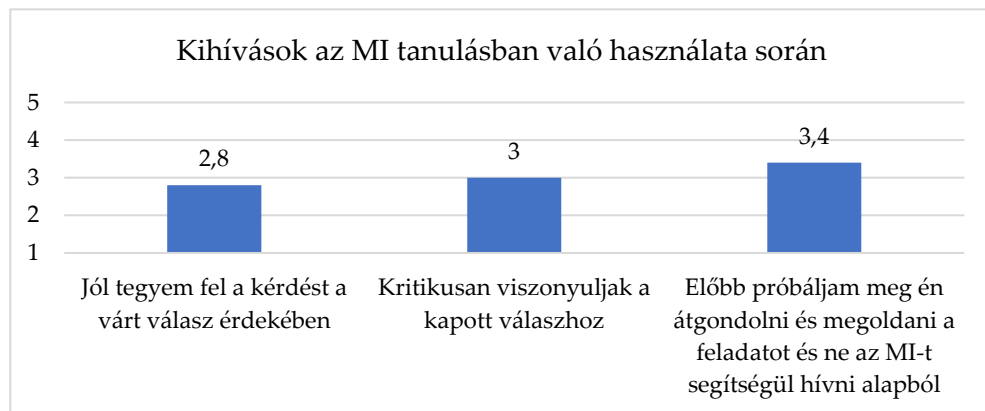
A demotiváló tényezők is hasonló átlagértékek mellett jelentek meg, mint a motiváló elemek. Ebben a vonatkozásban azt látjuk, hogy visszatartó szerepe van annak, hogy a hallgatók számos veszélyt is társítanak a mesterséges intelligencia használatához (3,3). Ennél szignifikánsan alacsonyabb ($t=7.427932$; $p < .00001$) az az elgondolás, hogy etikátlan a tanulási feladatok megoldatása az MI-vel (2,7-es átlag). A használatból való tartózkodás félelem miatt csak alacsonyabb mértékben jellemzi a vizsgálati személyeket.



5. ábra. Érvek/ellenérvek az MI tanulásban való alkalmazása mellett – N=431
(saját szerkesztés)

A 6. ábrán az látszik, hogy a vizsgálati személyek milyen kihívásokkal szembesülnek a mesterséges intelligencia használata során. A legmagasabb az átlagértéke annak a kérésnek, hogy csak akkor folyamodjon a hallgató a mesterséges intelligencia nyújtotta lehetőségekhez, amennyiben valóban

elakad és önálló erőfeszítés alapján nem tud megbirkózni a tanulási feladattal (3,4). A minta több mint fele (51,3%) jelezte ezt nagyon erős kihívásnak. Jelentősen kisebb kihívás ($t=-6.069548$; $p < .00001$), bár érzik ennek terhét is a hallgatók (30,7%-uk erőteljesen), hogy kritikusan viszonyuljanak a kapott válaszokhoz. A minta egyharmada (33,7%) számára az is fejtörést jelent gyakran, hogy a promptokat helyesen, célirányosan, az elvárt válasz elnyerését leginkább segítő módon tegyék fel.

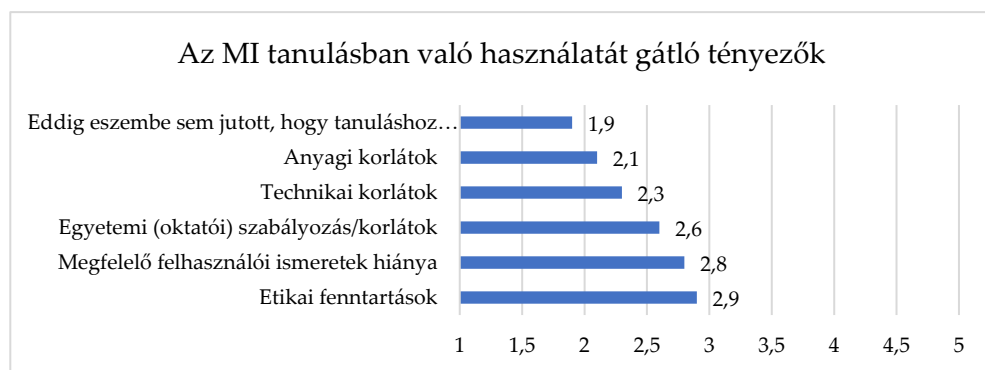


6. ábra. Kihívások az MI tanulásban való alkalmazása során – $N=431$ (saját szerkesztés)

Más jellegű kihívások sorában a kapott válasz vázlatos, felszínes vagy általános jellegét jelölték, a mértékletes használat szokásának kialakítását, valamint a kapott válaszok helyességének gyors ellenőrzést jelölték a vizsgálati személyek.

A mesterséges intelligencia tanulásba való beépítésének *objektív gátló tényezőit* is feltártuk. Ennek eredményeit mutatja a 7. ábra. Látható, hogy több olyan tényező is van, ami visszatartja/nehezíti a mesterséges intelligencia tanulásban való használatát. Leginkább az etikai fenntartások meghatározóak ebben a vonatkozásban. A hallgatók 28%-ának erősek vagy nagyon erősek az etikai fenntartásai, de közel ilyen meghatározottsága van annak is, hogy hiányoznak azok a felhasználói ismeretek, amelyek a mesterséges intelligencia szakszerű alkalmazását lehetővé tennék (a minta 27,6%-a erőteljesen korlátozva érzi magát emiatt a használatban). Mindezek mellett látjuk, hogy az anyagi és technikai korlátok is megjelennek gátló tényezőként, bár szignifikánsan kevésbé fogják vissza a hallgatókat a használattól, mint a korábban említett tényezők vagy az egyetemi szabályozás ($t=-4.598592$; $p < .00001$). Elgondolkodtató eredmény az is, hogy a megkérdezettek 11,6%-ának nem jutott eszébe eddig a

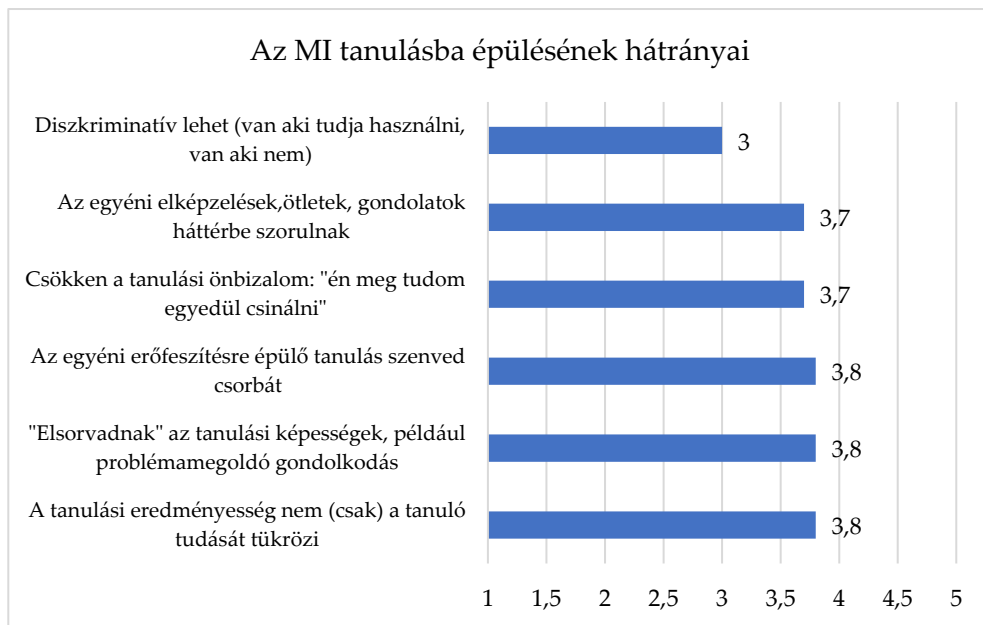
mesterséges intelligencia tanulásban való alkalmazása, míg 72,4%-a a mintának, tehát közel háromnegyede már használta valamilyen változatban a tanulás során. A megkérdezettek mintegy 12,6%-a számára az anyagi, 16,2% számára pedig a technikai korlátok erős akadályai a mesterséges intelligencia tanulásba építésének. Összességében azt tapasztaltuk, hogy éppen azoknak a gátló tényezőknek a jelenlétét jelölték meg inkább a megkérdezettek, amelyek a már jelzett szakirodalom (Wang és mtsai, 2023; Bognár, 2024) szerint szükségesek a pedagógusok mesterségesintelligencia-műveltsége vonatkozásában. Ugyanakkor távlatilag ezek az eredmények – a hozzáférés kapcsán – a hallgatók tanulási feltételeinek esélyegyenlőségi kérdését is felvetik.



7. ábra. MI tanulásban való alkalmazását gátló tényezők – N=431 (saját szerkesztés)

A mesterséges intelligencia használatát akadályozó objektív tényezők mellett számba vettük a *szubjektív gátló tényezőket* is, amelyek elsősorban a hallgató mesterségesintelligencia-használatának szemléletmódjával összefüggőek és használati hátránnyként ragadhatók meg. Ezek alakulását a 8. ábra szemléleti. Látható, hogy viszonylag magas, 3,8-as átlagérték mellett attól tartanak a hallgatók, hogy a tanulási képességeik, az egyéni erőfeszítés általi tanulás háttérbe szorulása hosszú távon negatívan hat eredményességükre. Ugyanakkor rávilágítanak arra is, hogy használata által a tanulási eredmények nem fogják egyértelműen a hallgató tudását tükrözni, és mint ilyen az értékelés torzító hatásának fokozását vetítik előre, aminek megakadályozása az egész egyetemi oktatáshoz kapcsolódó számonkérési, értékelési rendszer átalakításának sürgető szükségességére irányítja a figyelmet. Egy másik szubjektív akadályozó tényező a saját képességeikbe vetett hit, az önbizalom csökkenését előidéző hatás, valamint az eredeti egyéni ötletek megjelenésé-

nek és felvállalásának hiányától való tartás. Ezen használatot gátló szubjektív tényezők mindenike a minta közel kétharmada (60%) esetében erős vagy nagyon erős.

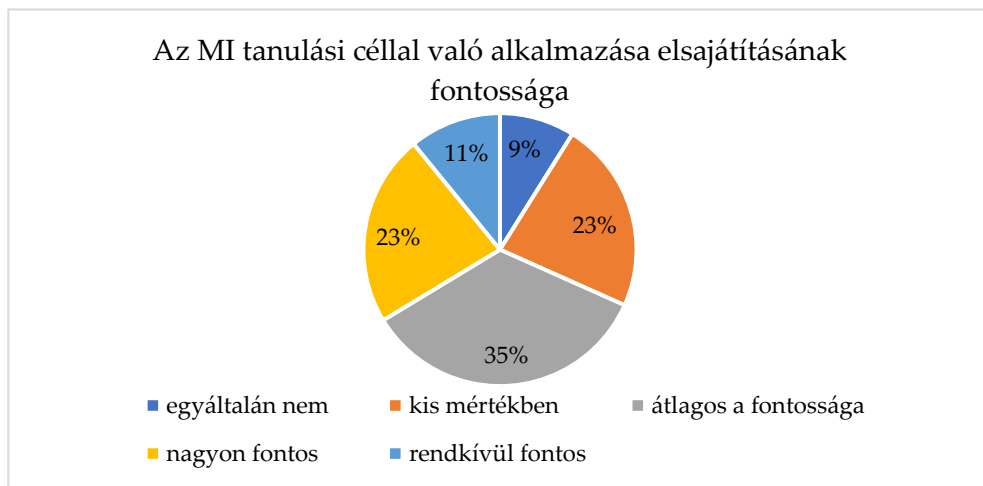


8. ábra. MI tanulásban való alkalmazásának hátrányai hallgatói szemmel – N=431
(saját szerkesztés)

Szintén hátránynak minősülhet az alkalmazás korlátainak megtapasztalása. A hallgatók 24%-a, tehát mindegy negyede tapasztalta, hogy a mesterséges intelligencia sem tévedhetetlen. Ugyanakkor az eredményeink azt mutatják, hogy a kihívások és az alkalmazás korlátainak, hátrányainak megtapasztalása ellenére a hallgatók a mesterséges intelligenciát az egyetemi követelmények teljesítése során 3,8-as átlag mellett használják. A megkérdezettek pontosan kétharmada, 66,6%-uk jelezte, hogy nagy mértékben, valamint teljes mértékben építenek a használatára az egyetemi tanulmányaik és a követelmények teljesítése során. Mindez azt jelzi, hogy a fenntartások, a veszélyek, az alkalmazást nehezítő tényezők ellenére a hallgatók „válasza” nem az elzárkózás. Szerencsére! Nem is lehetne! Az alábbiakban bemutatjuk, hogy a vizsgálati személyek hogyan látják a mesterséges intelligencia és tanulásuk kapcsolatát a közeljövőben és milyen segítséget igényelnek a legoptimálisabb, legcélszerűbb használat elérése érdekében.

4.2. Mesterségesintelligencia-használat a tanulásban: jövőkép

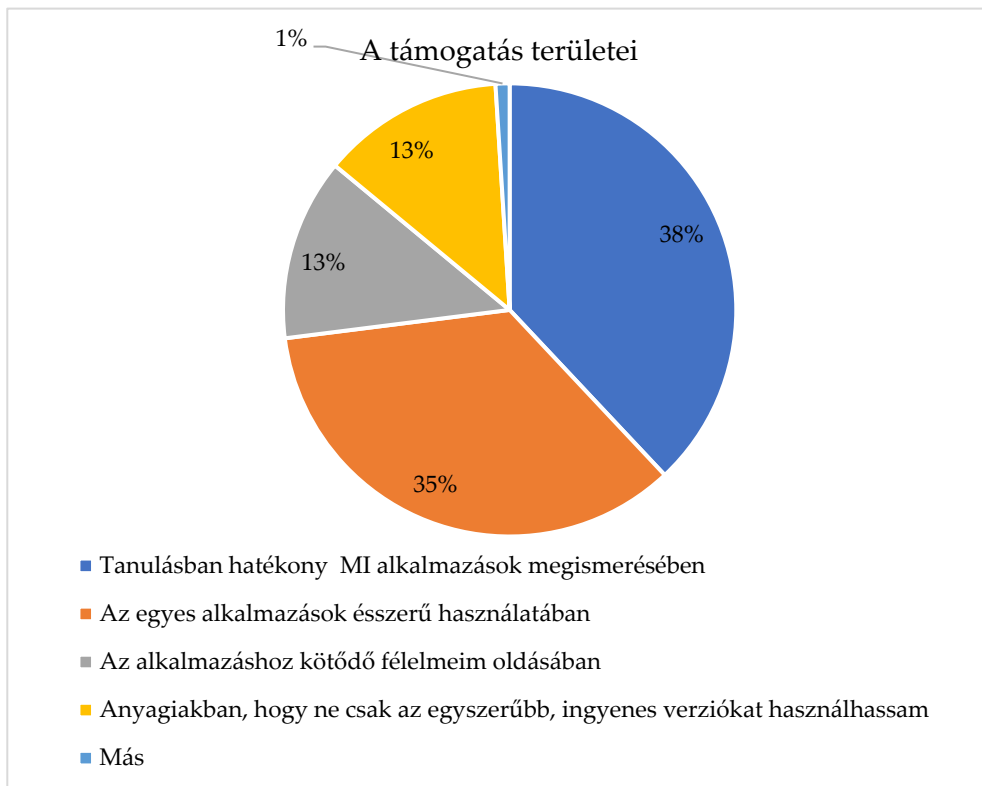
Az alábbiakban összegezzük, hogy a jövőbeli használatot miként ítélik meg a vizsgálati személyek, valamint, hogy a felsőoktatási intézmény/ az oktatók milyen tanulási kihívásokkal kell, hogy szembenézzenek a hallgatók tanulásban való hatékony és etikus mesterségesintelligencia-használatának kapcsán. A megkérdezettek egyharmada (34%) fontosnak, illetve nagyon fontosnak gondolja a mesterséges intelligencia tanulásban való használatának elsajátítását, mintegy tudatosítva, hogy egyre inkább életünk minden területében részévé válik, ezért a tanulást sem lehet/érdemes (?) kivonni alóla. Ugyanakkor az is látható a 9. ábrán, hogy a vizsgálati személyeknek szinte ugyanilyen aránya nem, vagy csak csekély mértékben látja ennek jelentőségét. A legtöbben azt a középértéket jelölték meg, ami a döntésképtelenséget jelzi. Ezek az eredmények is mutatják, hogy még erős a bizonytalanság, sok a fenntartás az mesterséges intelligencia tanulási implementációjával kapcsolatban, de azt is, hogy mennyire megosztó ez a technikai vívmány az életü(n)k ezen területén.



9. ábra. MI tanulásban való alkalmazásának jelentősége – N=431 (saját szerkesztés)

Bár a válaszolók 54%-a szerint nem (vagy csak kis mértékben) lesz szükség a jövőben arra, hogy a pedagógusjelölt használja a mesterséges intelligenciát a tanulása során, mégis a kérdésre adott válaszok átlagértéke 3,5, ami szignifikánsan magasabb ($t = -10.223265$, $p < .00001$), mint ahogyan az elsajátítás fontosságát megítélték (3,0). Ugyanakkor a használat elsajátítása

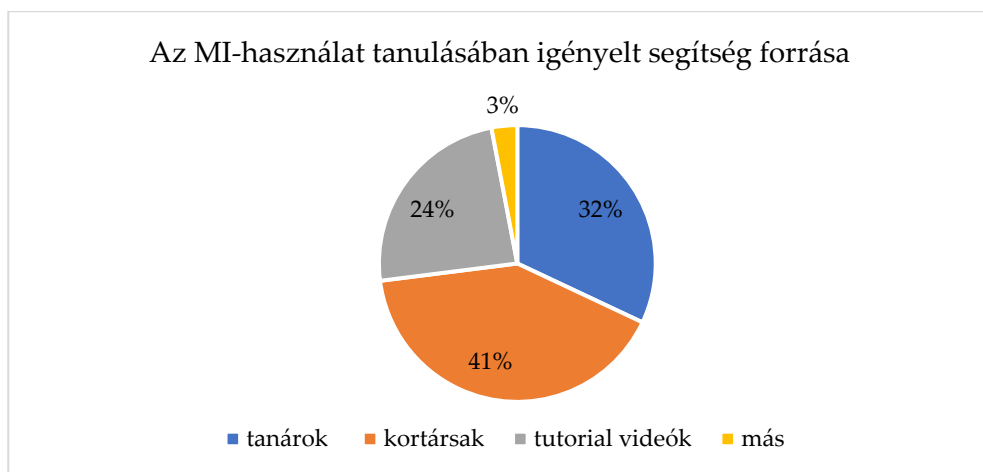
iránti nyitottságot jelzi, hogy a megkérdezettek 90%-a igényel kisebb-nagyobb támogatást (lásd 10. ábra) a mesterséges intelligencia tanulásban való könnyed használatát elősegítendő (átlaga 2,8). Ennek a támogatásnak a szubjektív és objektív gátló tényezők leküzdésére egyaránt kellene irányulnia.



10. ábra. Igényelt támogatási területek az MI tanulásban való alkalmazásához – N=431
(saját szerkesztés)

A segítségigény az alkalmazásmegismerés és ésszerű használati technikák/trükkök, tippek területén a legjellemzőbb (lásd. 10. ábra), de látható, hogy olyan objektív akadályok leküzdésében is szeretnének segítséget kapni, mint a komplexebb verziók ingyenes használata. Vannak olyan hallgatók is, akik szorongva állnak e technikai lehetőség előtt, így a használati félelmeikkel való megküzdésben van szükségük támogatásra.

Árnyalt képet mutat az is, hogy kitől várnák a segítséget a megkérdezettek (lásd11. ábra)



11. ábra. Segítségforrások az MI tanulásban való alkalmazásában – N=431
(saját szerkesztés)

A minta 41%-a inkább a kortársak segítségét igényli, míg 32% a tanárok facilitáló szerepében bíz inkább. Ugyanakkor a válaszolók mintegy negyede tutorial videók által is leküzdhetőnek gondolja a mesterséges intelligencia tanulásban való használatával kapcsolatos kérdéseit. Ez az eredmény közvetett módon azt is illusztrálja, illetve hangsúlyozza, hogy mára már egyértelmű a hallgatók számára az is, hogy nem a tanár az egyetlen forrása a tanulási segítségnyújtásnak, sőt kevésbé fontos a facilitáló szerepe, mint a más jellegű forrásoknak együttesen.

5. Összegzés és diszkusszió

Összességében azt látjuk, hogy a mesterséges intelligencia tanulásban való alkalmazhatóságának lehetőségeit már „ízlelgetik” vizsgálati a személyek. Még nem annyira a feladat jellegű tanulási helyzetek átadása jellemző, hanem inkább olyan esetekben, amelyben támogatást igényelnek megértés hiánya, elakadás, nyelvi nehézségek, információ hiánya, egyéni továbblépési nehézségek esetén. Ugyanakkor a leendő pedagógusok jórészt tudatosítják azt is, hogy a jövőben szembe kell majd nézniük azokkal a kihívásokkal, amelyek ma még esetleg eltántorítják a használatától, legyőzve az objektív és a szubjektív akadályozó tényezőket egyaránt.

A mesterséges intelligencia oktatási alkalmazásának kihívásait számba véve Horváth László (2023) kiemeli, hogy fontos a pedagógusok kompetenciahiányának, érdeklődéshiányának és negatív attitűdjeinek felszámolása annak érdekében, hogy ez a technikai lehetőség érdemben szolgálhassa az eredményes tanítás-tanulást. A vizsgálati eredmények arra világítanak rá, hogy a kompetenciahiány, a negatív érzelmek megjelenése a mesterséges intelligencia használata kapcsán nem feltétlenül csak a pedagógusokat jellemzi, hanem a pedagógusjelöltek körében is megjelenik. Mint a jövő pedagógusai, az ő esetükben különösen nagy a jelentősége ezzel a kérdéssel érdemben foglalkozni és facilitálni a megfelelő mesterségesintelligencia-használatot. Ugyanakkor a mesterséges intelligencia tanulásban való implementációja folyamatában lényeges azt is tudatosítani az oktatóknak, hogy a hallgatók már sokféle tapasztalattal rendelkeznek a mesterséges intelligencia használatával kapcsolatosan általában, de akár a tanulás területén specifikusan is, amint azt a vizsgálati eredményeink hangsúlyozzák. Így az alapvető feladat a „jól használásnak” a megtanítása, azaz a meglévő tudásuk tanulási adaptációjára van szükség. A konstruktív tanulási szemlélet érvényesítése elengedhetetlen akár a technikai készségeket, akár a mesterséges intelligencia ismeretét tartjuk szem előtt, de ugyanígy a szemléletmód alakítása, az etikai követelmények tudatosítása során is. Ebben a folyamatban a diákokat általában nem előnyös magukra hagyni (még akkor sem, ha csak a megkérdezettek egyharmada igényli ezt a segítséget egyértelműen az oktatóktól), a pedagógusjelölt hallgatók esetében viszont hatványozottan fontos a célirányos és etikus használat segítése. Ők azok, akik a felnövekvő nemzedéket is kellene támogassák/irányítsák az okos lehetőségek okos alkalmazásában (a tanulás területén is). További kutatási feladat annak árnyalása, hogy pedagógusjelöltek milyen jellegű támogatást várnak és milyen ágensektől, mi az, amit az intézmény és oktató által igényelnek, annak érdekében, hogy az igény és az felkínált segítség összhangban legyen. Ugyanakkor a segítség igény alakításában is szerepet kell vállalnia az intézménynek, hiszen a mesterséges intelligencia tanulási célú alkalmazása során nem hagyhatjuk figyelmen kívül a pedagógiai vetületet (Bognár, 2024). Ez azt jelenti, hogy míg az eszköztudásban nyerhet segítséget más forrásokból is, addig a szemléletmód alakításában, a tartalmi tudás (például promptok helyes megfogalmazása, válaszok kritikus kezelése a felhasználási cél mentén, etikai kívánalmak stb.) az intézménynek/az oktatóknak van jelentős szerepe. Hangsúlyossá kell válnia a pedagógiai, didaktikai többletnek, ami által nem csak hatékony mes-

terségesintelligencia-fogyasztókká válnak a pedagógusjelöltek (saját tanulásukban), hanem képessé teszi őket ennek megfelelő pedagógiai adaptációjára is. Mindennek megvalósulása egy nagyon konkrét megnyilvánulási lehetősége a szakmai fejlesztés prospektív jellege érvényesülésének, hiszen a ma pedagógusjelöltje a jövő pedagógusaként bizonyára nem vonhatja ki magát e technikai lehetőség használata alól.

Irodalomjegyzék

- Bognár, A. (2024). A mesterséges intelligencia jelentősége a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*, 22(50)(1). <https://pdfs.semanticscholar.org/630d/25a77b80f0933e524818aec6db7396730b4c.pdf>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education. A Review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=9069875>
- CS UBB. (2024). *Intelligența artificială în scrierea academică - Punct de vedere al Consiliului Științific al Universității Babeș-Bolyai*. <https://socasis.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2024/02/Inteligenta-artificiala-in-scrierea-academica.-Punct-de-vedere-al-Consiliului-Stiitific-UBB.pdf>
- Horváth, L. (2024). Feltáró szakirodalmi áttekintés a mesterséges intelligencia oktatási használatáról. *Pannon Digitális Pedagógia*, 3(1), 5-17. <https://padipe.htk.uni-pannon.hu/index.php/pdp/article/view/112>
- Nerantzi, C., Abegglen, S., Karatsiori, M., & Martinez-Arboleda, A. (Szerk.). (2023). *101 Creative ideas to use AI in education*. 101 creative ideas to use AI in education, a crowdsourced collection - Media and Learning Association.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2(1), 1-11. <https://computationalliteracies.net/publications/ng-2021-conceptualizing/>
- Pécsi Tudományegyetem Karrier Iroda. (é.n.). A mesterséges intelligencia és a tanulás. AI a vizsgaidőszakban. <https://karrieriroda.pte.hu/hu/mesterseges-intelligencia-es-tanulas>
- Perry, C. (2024). A mesterséges intelligencia előnyei az oktatásban: hogyan alakítja át a mesterséges intelligencia az iskolákat? <https://undetected.ai/blog/hu/az-ai-elonyei-az-oktatásban/>

- Rajki, Z., Nagy, T. J., & Dringó-Horváth, I. (2024). A mesterséges intelligencia a felsőoktatásban – hallgatói hozzáféréis, attitűd és felhasználási gyakorlat. *Iskolakultúra*, 34(7), 3-22. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/45727>
- Wang, X., Li, L., Tan, S. C., Yang, L., & Lei, J. (2023). Preparing for AI-enhanced education: Conceptualizing and empirically examining teachers' AI readiness. *Computers in Human Behavior*, 146. <https://www.linlinliedu.com/uploads/AIreadiness.pdf>

A dramatikus játékok közösségfejlesztő hatása előkészítő osztályban

BECZE ADÉL, BARABÁSI TÜNDE

adlbecze@yahoo.com, tunde.barabasi@ubbcluj.ro

Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

1. Bevezetés

A gyerekek alapvető tevékenysége a játék, amely során önmaguk lehetnek, kifejezhetik a bennük rejlő érzelmeket és gondolatokat. Emellett a játék egy nélkülözhetetlen feltétele a fejlődésnek, amely a gyerekek életében nem helyettesíthető hatásokat eredményez. Nemcsak önmagukat, de a környező világot is meg tudják ismerni, valamint ezen tapasztalataikat, élményeiket, ismereteiket a játék hívja elő. A drámajátékok során felszínre kerülhetnek egyes rejtett készségek, képességek, ugyanakkor megismerési lehetőséget ad a társakról is (Kaposi, 1995).

A drámajátékokban való részvétel lehetőséget teremt arra, hogy a gyerekek személyisége a játék közben alakuljon, mindezt a helyzetek kipróbálása, viselkedésmódok megismerése által. Ha mindez megvalósul, akkor a gyerekeknek nő a empátiaszintjük és gazdagodik a szókincsük is. Bár a drámapedagógiának számtalan fejlesztő hatása van, mi egy kis részletére térünk ki, ami a közösségfejlesztésre fókuszál. Ez a terület abban erősíti meg a gyerekeket, hogy próbáljanak meg olyan társaságot alakítani, ahol jó együtt lenni, megosztani örömeiket, problémáikat és egyszerűen csak időt tölteni egymással (Pinczésné Palásthy, 2003).

Kutatásunk célja, megvizsgálni a drámajátékok a fejlesztő hatását egy kisebb közösségben, egy olyan térben és közegben, ahol a gyerekek egy része már ismeri ugyan egymást, de vannak olyanok is, akik még ismeretlenek számukra. Ezen hatásoknak a mértékére és jellegére voltunk kíváncsiak, hogy megbizonyosodjunk mekkora fejlesztő hatása lehet a drámajátékoknak egy közösségben. Ugyanakkor célunk volt az is, hogy elindítsunk a gyerekekben egy olyan hajlandóságot, ami arra veszi rá őket, hogy elfogadóak, társas lények és toleránsak legyenek egymással szemben.

2. Elméleti alapozás

Elméleti alapozásként a drámapedagógia és drámajáték, a közösségfejlesztés, illetve ezek kapcsolata kerül előtérbe.

A *drámapedagógia* a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő által irányított, csoportban végzett közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek (Pinczésné Palásthy, 2003, 33.o.).

„A drámapedagógia olyan személyiségre figyelő, reformpedagógiai irányzat, amelynek célja, hogy alkalmazásával, csoportos tevékenységekben (osztály, kör, közösség), cselekvés azaz aktív részvétel folyamatában fedezzék fel a résztvevők a körülöttük levő tárgyi világot (érzékelés), önön belső világukat (énpép kialakulása), a szociális világot, s abban helyezzük el magunkat, létesítsenek kapcsolatot vele (kommunikáció), morális érzékenységre, érzelmi stabilitásra, kreatív gondolkodásstratégiának szert, s mindezt azért, hogy önmagukat jól ismerő, a világra nyitott, harmonikus és alkotó személyiségek polgári társadalmi körülmények között élni tudó polgárok váljanak belőlük.” (Debreczenit,1991, idézi Török, 2005, 7.o.).

A drámapedagógiát többen is magyarázzák különböző megfogalmazásokban, de ugyanakkor minden megfogalmazás következtetése az, hogy a drámapedagógia a személyiség formálásához, az én- és társismerethez hozzájáruló módszer, melynek segítségével kapcsolatot teremtenek a játékosok egymással. A drámapedagógia célja, hogy az egyén a saját külső és belső világát, a körülötte levő (tárgyi és szociális) világot cselekvés közben felfedezze, megismerje, elhelyezze magát benne, hasson rá, formálja (Pinczésné Palásthy, 2003).

A „*közösség*” szó mindig is nagy értéktartalommal bírt, és ez napjainkban is változatlanul igaz. Egy rendkívül gyakori és népszerű fogalomról van szó, amelyet számos különböző jelentésben és meghatározásban használnak. A szociológiai szakirodalomban közel százféle definícióval találkozhatunk a közösség kapcsán. Ezek a meghatározások általában közös elemeket tartalmaznak, amelyek a fogalom lényegét ragadják meg, például az összetartozás érzése, a hasonlóság, a kapcsolatok, a földrajzi közelség és az életmódbeli egyezések (Nistor, 2010).

Varga és Vercseg (1998) meghatározásában jól látható, hogy mennyire sokrétű a közösség fogalma és milyen széleskörűen használják. *„Kifejezhet embercsoportot, minőséget, lokalitást, közös alkotást, érzést, szándékot, képességet,*

gazdálkodási formát, azonos eszmék, célok, azonos értékrend vállalását, életmódot, etnikai és kulturális értékekhez tartozást, nemzeti – állami – politikai együvé tartozást.” (Varga & Vercseg, 1998, 25.o.).

Vercseg Ilona *Közösség és részvétel* (2011) összefoglaló munkájában megfogalmazza, hogy akkor beszélhetünk közösségfejlesztésről, ha maguk a közösség tagjai, a közösség intézményei fejlesztik önmagukat, tehát nem a közösségfejlesztő fejleszti, hanem a közösség építi önmagát. A jó fejlesztési folyamat helyi mozgalom, melyben a közösségfejlesztő munka katalizál, képessé teszi az egyént és a közösségeket a cselekvésre. A közösségfejlesztés, a közösségi fejlesztés mozgalommá szélesedett. A mozgalom állandóan változik, új együttműködések alakít ki. A fejlesztő munka végső célja, hogy *„mindenki tartozzon valahová, valakihez”*, közösségi-társadalmi beágyazottságban éljen. Cél, hogy legyen esélye vagy lehetősége saját életfeltételeinek javítására és pozitív változásokra irányuló közös cselekvésben való részvételre (Vercseg, 2011).

A drámajátékoknak számtalan pozitív hatása van a gyerekek személyiségének alakulásában. Jelentős segítséget nyújtanak a gyermekeknek abban, hogy megtanuljanak közösségben együttműködni társaikkal, miközben saját gondolataik és cselekedeteik mellett elfogadják mások kifejezőmódját is. Az együttműködés nemcsak a társakkal, de a csoportvezetővel is kulcsfontosságú. A játék során mindenki beleviheti a saját fantáziáját, ugyanakkor el kell fogadniuk és kezelniük kell mások eltérő gondolkodásmódját is.

A drámajáték során a gyerekek játékos formában tanulják meg a szabályokhoz való alkalmazkodást, illetve lehetőségük nyílik arra is, hogy újraéljenek bizonyos konfliktushelyzeteket. Ezek feldolgozása csökkenti a bennük és környezetükben lévő stresszt, ugyanakkor a feszültséget is (Pinczésné Palásthy, 2003).

A drámajátékok minden területen fejlesztő hatással bírnak. Ha a drámajátékokat megfelelően alkalmazzuk, akkor a gyerekeket egy olyan széleskörű fejlesztésbe tudjuk részesíteni, amellyel kongitív, affectív és akarati, de méginkább a szociális téren is együttesen fejleszthetjük, változás állhat be a résztvevők gondolkodásában, kommunikációjában, empátiájában, alkalmazkodóképességében, együttműködésében és kapcsolatteremtésében (Gabnai, 1999).

3. A dramatikus játékok közösségfejlesztő hatása előkészítő osztályban – a kutatási probléma és kutatásmódszertani adatok

A kutatásunkban a drámajátékok közösségfejlesztő hatását vizsgáltuk előkészítő osztályban, ahol a gyerekek korábban többnyire nem ismerték egymást. A kutatás helyszínéül a Dr. Lukács Mihály Általános Iskola szolgált, Kászonaltízen. A kutatásban részt vett 15 előkészítő diák, akik 8 fiú és 7 lány arányban oszlottak el. A legidősebb fiú 8 éves volt, míg a legfiatalabb 6 éves. A lányok esetében a legidősebb 7 éves volt, míg a legfiatalabb 6 éves. A fiúk és a lányok átlagéletkora rendre 7 és 6,5 év volt.

A kutatásunk meghatározó kérdése az volt, hogy a dramatikus játékok segítenek-e a pedagógusnak abban, hogy a közösség megalapozását előkészítse/ megvalósítsa a csoportban, egy olyan kiforrotlan osztályban, mint egy előkészítő osztály.

A kutatásunk egyik célja az volt, hogy megtapasztaljuk a drámajátékoknak a fejlesztő hatását egy kisebb közösségben. A második célkitűzésünk az volt, hogy el tudjunk indítani a gyerekekben egy olyan hajlandóságot, ami arra veszi rá őket, hogy elfogadóak és toleránsak legyenek egymással szemben. Ennek megfelelően kutatásunk azt hivatott alátámasztani, hogy a segítségével megvalósított tevékenységek személyiségfejlesztő hatással vannak a gyerekekre és segítik őket abban, hogy megismerkedjenek egymással, kapcsolatokat alakítsanak ki és végül akár közösséggé is tudjanak fejlődni.

A következőket feltételeztük a kutatási problémából kiindulva:

- H1:* A dramatikus játékokkal való fejlesztés pozitívan befolyásolja az előkészítő osztályos tanulók kölcsönös kapcsolatait.
- H2:* Az alkalmazott közösségfejlesztő tevékenységek (dramatikus játékok) száma arányosan növeli az osztály csoportkohézióját.
- H3:* A dramatikus játékok rendszeres alkalmazása következtében csökken a perifériára szorult tanulók száma.
- H4:* A közösségépítés céljából felhasznált dramatikus játékok pozitívan befolyásolják a csoportdinamikai jellemzőket.

A kutatás során a kísérlet, a megfigyelés és a szociometria módszerét alkalmaztuk.

A kísérlet módszerét a drámajátékok alkalmazásával alkalmaztuk. 15 héten keresztül egy órában töltöttünk el a gyerekekkel játékos hangulatban időt, ezáltal fejleszteni tudtuk a csoport dinamikai összetételét és csoportkohézióját. A kísérlet elején egy előmérést végeztünk, majd egy utómérést a beavatkozások után.

A kutatás során az egycsoportos preteszt-posztteszt design-t alkalmaztuk, azaz önkontrollos kísérletet. A beavatkozás hatását pedig a preteszt és a posztteszt közötti különbséggel határoztuk meg. A megfigyelés módszerét a tevékenységek lebonyolítása során alkalmaztuk. Azt követtük, hogyan működnek együtt, valamint, hogy ki kivel alakít kapcsolatokat, kivel lép beszélgetésbe, interakcióba. Rövid terepjegyzeteket készítettünk minden beavatkozási alkalom után a benyomásaink mentén. A spontán jegyzetek pedig segítettek a fejlesztés további részleteinek megtervezésében. A szociometria módszert a kutatásban diagnosztikai eszközként alkalmaztuk, hiszen a megszerzett információk segítségével a csoport társas kohéziójára, a kapcsolatok jellegére és sűrűségére, a különböző csoportosulásokra voltunk kíváncsiak. Ez a módszer pedig hozzásegített a közösség fejlettségi színvonalának és annak személyiségformáló hatásrendszerének a feltérképezéséhez.

A kutatás kísérleti részét 2024. októbertől egészen 2025. februárig végeztük el (beleszámolva vakációt, különleges heteket) hetente. Ezekon alkalmon személyiségfejlesztés óra keretein belül együtt érvényesítettük fejlesztési tervünket, amely az alábbi táblázatban olvasható.

1. táblázat: A fejlesztési terv

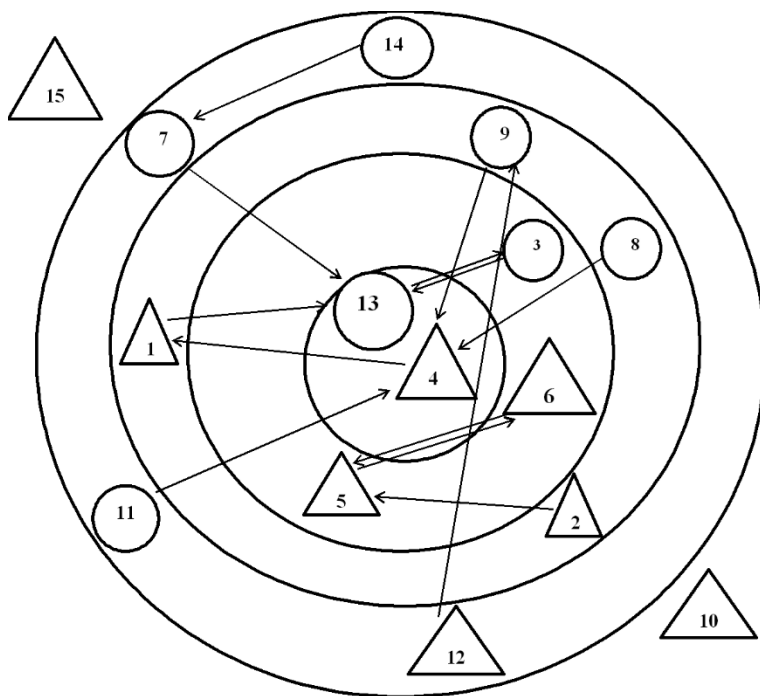
Heti Lebontás	Fejlesztő Drámajátékok	Kutatási cél / fejlesztési célok
1. Hét	1. Köszöndsd a társadat gesztussal, érintéssel, mosollyal vagy köszönéssel! 2. Kit hívnál el a szülinapodra? 3. Kinek adnád oda ezt a levelet? 4. Kivel osztanád meg egy titkodat?	előfelmérés elkészítése (preteszt) kapcsolati viszonyok feltérképezése
2. Hét	1. Libikóka 2. Zsipp-zsupp! 3. Névjegykártya 4. Ki a párom? 5. Szoborjáték	ismerkedés a csoport tagjaival, a társakkal (névisméltés, gyakorlás)
3. Hét	1. Vedd fel a telefont 2. Helycsere 3. Menő vagyok, mert... 4. Gumiember	információk megosztása önmagáról egymással
4. Hét	1. Ki vagyok? 2. Fejezd be a megkezdett rajzot! 3. Ez a kezem (mást mutat) 4. Hasonlítunk, különbözünk 5. Három testőr	koncentráció fejlesztése, egymásrafigyelés
5. Hét	1. Találj saját jelet! 2. Párban	kapcsolatteremtés kezdete, kapcsolatfelvétel

Heti Lebontás	Fejlesztő Drámajátékok	Kutatási cél / fejlesztési célok
	3. Mesélj a fényképről! 4. Három kívánság	
6. Hét	1. Telefonálás 2. Én még sosem... 3. Ajándék 4. Éhes krokodilok	kapcsolatok alakítása, egymásra való figyelem alakítása
7. Hét	1. Ki mit tud? 2. Add tovább! 4. Kíváncsi szökevény 5. Csoportrajz	társas viszonyok alakulása
8. hét	1. Autóvezető 2. Tükörjáték 3. Alkossunk közösen! 4. Hangyaboly	kapcsolatok kiépítése, bizalom alakítása
9. hét	1. Zenekar 2. Körmese 3. Pillangótánc 4. Madarak	csoportdinamika fejlesztése
10. hét	1. Mesekosár 2. Titkos karmester 3. Ölelj meg, mert üldöznek 4. Tik-tak 5. Egy percünk a tiéd!	csoportban való együttműködés fejlesztése
11. hét	1. Sziámi ikrek 2. Guggoláshullám 3. Kétperces önéletrajz 4. Riporterjáték	közösségformálás, csoportkohézió erősítése
12. hét	1. Meselánc 2. Mérgezett alma 3. Élő képek-diaképek 4. Csoportos interjú	közösséggé alakulás serkentése
13. hét	1. Játsszátok el a konfliktust! 2. Kígyógyakorlat 3. Add tovább a mozdulatot!	szituációs gyakorlatok
14. hét	1. Activity 2. Újságtánc 3. Emberi csomó	közösségépítés kiformálódása, kooperáció
15. hét	1. Köszöndsd a társadat gesztussal, érintéssel, mosollyal vagy köszönéssel! 2. Kit hívnál el a születésnapodra? 3. Kinek adnád oda ezt a levelet? 4. Kivel osztanád meg egy titkodat?	- kapcsolati viszonyok változásánakfelmérése - utómérés (posztteszt)

4. A kutatás eredményei

A kezdeti mérések eredményének mennyiségi és minőségi elemzése- az előmérés eredményei

A lenti szociogramról (1. ábra) leolvasható, hogy a gyerekek közötti kapcsolatok gyengék és felettebb felszínesnek mondhatóak. Feltételezésünk szerint a gyerekek között elsődleges szimpátia alapján történt a választás. A kapcsolatok egyirányúak és szellősek. Csupán 2 kölcsönös kapcsolat volt fellelhető a gyerekek kapcsolatrendszerében. A kölcsönösségi index jóval az átlag alá került, hiszen 50 % volt. Ugyanakkor a viszonzott kapcsolatok mutatója (38 %) is az átlag alatt volt. Mindezeket a rokonszenvi kérdésekre adott válaszok alapján elkészült statisztika (2. táblázat) mutatta meg, mennyire kiforratlan még a gyerekek közötti kapcsolat.

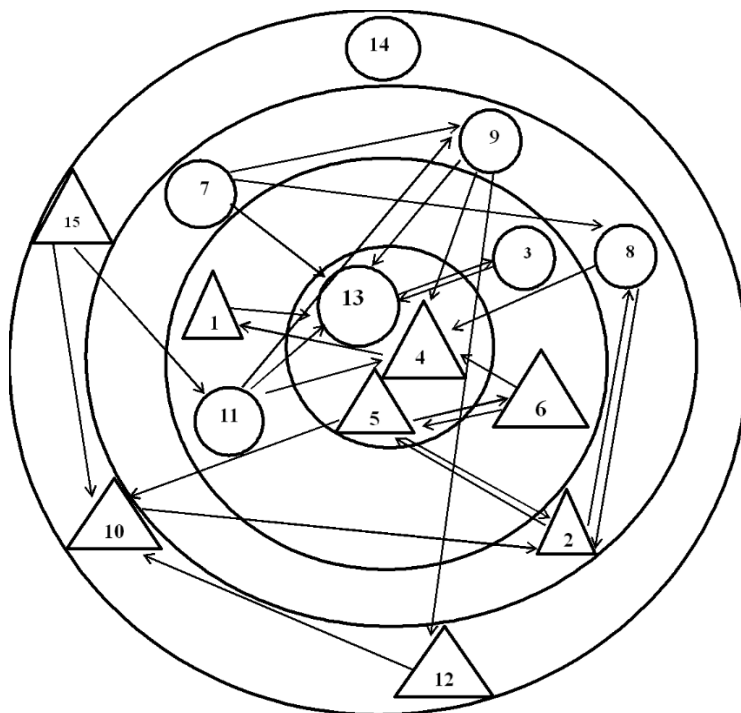


1. ábra. A preteszt után készített céltábla-szociogram

Az utómérés eredményeinek mennyiségi és minőségi elemzése- az utómérés eredményei

Az utómérést az utolsó együtt töltött alkalmon végeztük el a gyerekekkel. Ahogyan az utómérés céltábla-szociogramján is jól látható (2. ábra), a

gyerekek közötti kölcsönös kapcsolatok erősödtek és a számuk is növekedett 7-re, az index értékei is változást mutatott, mert a kezdeti 50%-os értékhez képest 92%-ra emelkedett. A statisztikai adatok bizonyítják, hogy az átlag fölé emelkedett a csoportkohéziós index is a rokonszenvi választások alapján, a kezdeti 9 a beavatkozások után 14-re emelkedett.



2. ábra. A posztteszt után készített céltábla-szociogram

Az alábbi táblázatban számszerűsítve is jól látható, hogy a kísérletben felvett kezdeti értékek, az előmérés értékei jóval átlag alatti mutatókat adtak. Ezek az eredmények arra engedtek következtetni, hogy kísérlet kezdetén a gyerekek között nincsenek megalapozva a társas kapcsolatok kialakításához szükséges készségek. A beavatkozások utáni eredmények, az utómérés után az átlag körüli vagy akár az átlag fölé is emelkedtek.

2. táblázat: A preteszt és a posztteszt eredményeinek az összehasonlítása

	előmérés	átlag	utómérés
centrális-marginális mutató	11%	centrum 20%	21%
	41%	köztes 50%	52%
	21%	perem 30%	37%

	előmérés	átlag	utómérés
csoportkohéziós index	9	10 és 13	14
kölcsönösségi index	50%	85-90%	92%
sűrűségi index	0,8	0,9- 1,1	1,05
viszonzott kapcsolatok mutatója	38%	40-50%	51%

Ezek az adatok egyértelműen bizonyítják, hogy a közösségfejlesztésre összegyűjtött és alkalmazott dramatikus játékok sikeresek és eredményesek voltak. A gyerekek a beavatkozások végén egyre közelebb kerültek egymáshoz, és az idő elteltével érdemben alakult a közösség is.

A végső eredmények azt bizonyítják, hogy drámajátékok alkalmasak voltak a gyermekcsoport egyre jobban kezdett összerázódni. Egy olyan úton indultak el, amely majd a közösség kiteljesedéséhez vezethet, hiszen az együttműködésük, a csoportkohéziójuk és a kölcsönös kapcsolataik számában is növekedés következett be.

4. Következtetések és összegző gondolatok

Ahogy az a fenti céltábla-szociogramokon és a statisztikai összesítő táblázatban is jól látható, az empirikus vizsgálat kezdetén a tanulók csoport szinten nyilvánultak meg, hiszen nem voltak szoros kapcsolatok és a gyerekek nem ismerték egymást annyira, hogy egy közösségnek lehessen nevezni őket. A posztteszt felmérés adatai alapján ez már megváltozott, hiszen sokkal több kölcsönös kapcsolat alakul ki. Számos gyerek helyezkedett, került beljebb a céltábla- szociogram egyes köreibe és látható változás mutatkozott a kölcsönös kapcsolatok terén is.

Az első hipotézisben feltételeztük, hogy *A dramatikus játékokkal való fejlesztés pozitívan befolyásolja az előkészítő osztályos gyerekek kölcsönös kapcsolatait.* Ez az állítás bebizonyosodott, hiszen a drámajátékok használata után a gyerekek között erősebb és szorosabb kapcsolatok alakultak ki, amit a kölcsönösségi index értéke is alátámaszt. Az index növekedése a fejlődésre és kapcsolatok megerősödésére adott bizonyosságot.

A második hipotézis során feltételeztük, hogy *Az alkalmazott közösségfejlesztő tevékenységek száma arányosan növeli az osztály csoportkohézióját.* Ez a hipotézis is bizonyítást nyert, mert a csoportkohéziós index értéke a beavatkozást követően növekedett. Mindez azt bizonyítja, hogy a gyerekek között nagyobb lett az együttműködés és a közös munkára való hajlam is egyaránt.

A harmadik hipotézisben azt feltételeztük, hogy *A dramatikus játékok rendszeres alkalmazása következtében csökken a perifériára szorult tanulók száma.* A harmadik hipotézisre is sikerült bizonyítást találni, mert azok a gyerekek, akik a kísérlet elején a perifériára szorultak, azok a beavatkozások után bekerültek a céltábla- szociogram valamely belsőbb körébe. Ez annak tulajdonítható, hogy a gyerekek kezdték őket is befogadni és nyitani feléjük, amely segítette őket abban, hogy beilleszkedjenek és helyet kapjanak a csoportban.

A negyedik hipotézisben azt feltételeztük, hogy *A közösségépítés céljából felhasznált dramatikus játékok pozitívan befolyásolják a csoportdinamikai jellemzőket.* Ez a feltételezés is bizonyítást nyert, hiszen a gyerekekben egyre erősödött az egymás megismerésére való hajlandóság és a kooperáció is fejlődött. Ez a viszonzott kapcsolatok mutatójának kiszámolása után bizonyosodott be, hiszen az átlag körüli érték azt mutatja, hogy bizonytalan kapcsolatok szilárdulni, erősödni kezdtek.

A hipotézisek elemzése alapján megállapítható, hogy a gyerekek fejlesztése sikeres és célravezető volt, hiszen változás állt be a kapcsolatokban és az osztály kohéziós összetételében is előrehaladás volt meg tapasztalható a kezdeti gyenge kapcsolatok, a végére erősebbek lettek és kialakultak mások, amelyek megalapozottak lettek. Azt is sikerült bizonyítani, hogy a gyerekek a közös játék során közelebb kerültek egymáshoz és ez adta a közösség fejlődésének alapját is egyaránt.

A hipotézisek igazolódása alapján bebizonyosodott tehát, hogy a drámajátékoknak számos fejlesztő hatása a közösség vonatkozásában (is). Sikerült megbizonyosodnunk, hogy a gyerekek közös játék és a tevékenykedés során közelebb kerültek egymáshoz és mélyebb, barátabb kapcsolatokat alakítottak ki. A közösségfejlesztést segítő drámajátékok hatékonyak bizonyultak, hiszen fejlődött a gyerekek közti interakció és a befogadó attitűd, mellyel nyitottabbak, érdeklődőbbek és kíváncsibbak lettek egymásra.

A beavatkozások folyamatában rengeteg szociális fejlődésre utaló tapasztalattal gazdagodtunk a gyerekek viselkedése alapján. Minden alkalommal egy újabb felismerés tárult elénk: volt alkalom, amikor egy csendes gyerek megnyilvánulásai hoztak újdonságot a folyamatba, volt amikor a csoportban fejlődő együttműködés mértéke okozott meglepetést vagy egy-egy mozgékony gyerek lecsendesedése a megfelelő időben és helyzetben, de volt olyan is, amikor egyszerűen csak a gyerekek pozitív hozzáállása és érdeklődése töltött el meglepődöttséggel.

„A gyermek csodára vár, játékra és mozgásra, az önkifejezésre, mely belső indítású vágyakat a pedagógusnak nagy felelősséggel és odafigyeléssel

kell kielégíteni.” Mondja ezt Gabnai (2005, 11.o.) aki szerint, ha a gyerek játszik, akkor ki tud teljesedni és lehetőséget talál arra, hogy megismerje saját énjét. Esélye lesz arra is, hogy a játék által mozgásba lendüljön és ezzel olyan tevékenységekben vegyen részt, amelyek segítenek az önazonosulás megtalálásában és a társak kölcsönös megismerésében.

Irodalomjegyzék

- Gabnai, K. (1999). *Drámajátékok-Gyerekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Helikon Kiadó.
- Gabnai, K. (2005). *Drámajátékok-Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó.
- Kaposi, L. (1995). Drámapedagógiai olvasókönyv. In J. Neelands. (1994). *Dráma a tanulás szolgálatában* (pp. 99-102). Marczibányi Téri Művelődési Központ- Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Kaposi, L. (1995). *Drámapedagógiai olvasókönyv*. P. Color Bt. Kiadó.
- Nistor, L. (2010). *Közösségfejlesztés. Bevezető fogalmak, módszerek, alkalmazások*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Pinczésné Palásthy, I. (2003). *Dráma, pedagógia, pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- Török, E. (2005). *404 drámajáték*. Hoppá! Kiadó.
- Varga A, T. & Vercseg, I. (1998). *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet
- Vercseg, I. (2004). *Közösségfejlesztő leckék kezdőknek és haladóknak*. Közösségfejlesztők Egyesülete
- Vercseg, I. (2020). *Közösség és részvétel. A közösségfejlesztés és a közösségi munka gyakorlatának elmélete*.

Német nyelvi nemzetközi projektek a hozadékok és kihívások mérlegén

BEKŐ MELINDA-ERZSÉBET

Tamási Áron Gimnázium, Székelyudvarhely
melindabeko@gmail.com

BARABÁSI TÜNDE

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár
tunde.barabasi@ubbcluj.ro

1. Bevezető gondolatok

(Nyelv)tanárként mindig keressük a tanulás hatékonyságát biztosító legjobb „fogásokat”, lehetőségeket, módszertani megoldásokat. Vannak olyan idegen nyelvek, amelyek esetében a diákok könnyebben motiválhatóak a nyelvelsajátításra. Tapasztalatunk szerint például ilyen az angol. Egy ún. második idegen nyelv esetében (a mi esetünkben ez a német nyelv) a pedagógusnak a tanulói aktivitásra serkentésért nagyobb erőfeszítéseket kell tennie, hiszen a diák bevonódása ebben az esetben is kulcsfontosságú (mint egyébként bármely tanulási helyzetben). A második idegen nyelv minőség azt jelenti, hogy kevesebb tanulási tapasztalattal rendelkezik a tanuló, rövidebb ideje tanulja az adott nyelvet, és ezzel együtt mintha a motiváltsága a tanulásra is másodlagos lenne az ún. első idegen nyelvéhez képest. Az érdeklődés fokozásának egyik gyakorlati lehetőségét láttuk abban, hogy nemzetközi nyelvi projektekbe bekapcsolódjunk, amely esetében a célnyelv a német. Eddig 6 nagy nemzetközi német nyelvi projekt megvalósulásában vettünk részt (2001 – Comenius Projekt; 2008 – Interkulturalität; 2013-2023 Rudolf Steiner Waldorfschule Gröbenzell; 2015-2018 NachHaltigkeit bestimmt unser Leben – Erasmus+; 2018-2021 DUDEN – Erasmus+; 2022-2024 DUDEN2 – Erasmus+) és tapasztalatuk meg a résztvevő diákok nyelvi fejlődésére gyakorolt hatását. A tanulmányban bemutatott kutatás által tudományos igényvel is megvizsgáltuk a német nyelvi projektjeink hatékonyságát a résztvevők megtapasztalása és visszatekintő értékelése által.

2. Elméleti alapozás

A tanulás fogalmának pedagógiai értelmezése során rendszerint hangsúlyozzuk, hogy meghatározó, eredményességet biztosító jellege elsősorban az aktív tanulásnak van. Ez azt jelenti, hogy pusztán a tudásszerzés, amely nem kellően mélyreható és ennek megfelelően transzferre nem alkalmas, inkább információfelvételnek tekinthető, mintsem tanulásnak. Csak akkor indulhatunk el a tanulás útján, ha kilépünk a rutinból, és nyitottak vagyunk a szokatlanra, a feltűnőre (Schrittesser, Köhler & Holzmayer, 2019). Az idegen nyelv tanítása során is keressük azokat a lehetőségeket, amelyek a tanulás során a tanuló aktivitás biztosítását segítik a lehető legváltozatosabb formákban, akár a megszokott rutinszerű iskolai tanulási keretből is kilépve. Az egyik legkézenfekvőbb módja az aktivitás biztosításának a tanuló élő nyelvi környezetbe helyezése, mely egyidőben serkentheti a nyelvtanulási motivációt, ugyanakkor a nyelvhasználat elengedhetetlen volta miatt az aktivitási szintet is maximalizálja. Ilyen tanulási környezetben a tanuló mintegy „rákényszerül” arra, hogy használja a nyelvet, akár a befogadást, akár a beszédprodukciónak tartjuk szem előtt. Minden olyan tanulási helyzet, ahol a hallgatói tevékenység előtérbe kerül erőteljesebb fejlesztő hatású, mint azok, amelyek pedagóguscentrikusak. Little (2017, idézi Szénich & Asztalos, 2022) szerint tanulóközpontú megközelítés eredményesebb nyelvoktatáshoz vezet, mint a hagyományos tanár- és tankönyvközpontú oktatás.

A nemzetközi nyelvi projektek egyik jellemzője éppen ennek a tanulóközpontúságnak a biztosítása. Emellett azonban olyan tapasztalatok szerzését és élmények megélését teszik lehetővé, amelyek egyrészt a nyelvelsajátítási motiváció növelhetik, másrészt az nyelvi énhatékonyság érzetének megélését adják a tanuló számára. A projektekben anyanyelvűekkel folytatott interakciók során, az ő élményeiken és perspektívájukon keresztül a célnyelvi kultúra egyes szegmenseit alaposabban tudják a diákok elsajátítani. A cserediák szerep megélése, valamint cserediákok fogadása olyan személyes találkozásokat kínál, amelyek a nyelvi kompetenciafejlődés mérföldövei lehetnek (Szarvas, 2018). Ennek megfelelően a projektek a tanulóközpontúságot az élményszerű tanulás kontextusában érvényesítik, aminek minden bizonnyal szinergikus hatása tetten érhető, hiszen a tanulók a projektben való részvétel által a megszokott osztálytermi rutinok, a tipikus nyelvtanulási feladatok helyett olyan tevékenységeket, módszereket, eszközöket használnak, amelyek lehetővé teszik, hogy teljességgel valós élmények és tapasztalatok révén tanuljanak.

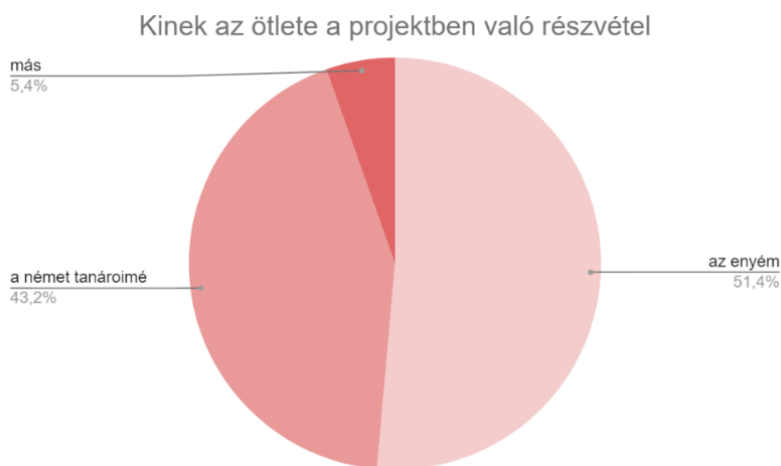
Schrittesser, Köhler és Holzmayer (2019) szerint az eredményes tanulás mindig intenzív és erőfeszítést igényel. Ennek az erőfeszítésnek végül az a meglepedettség-érzés a jutalma, hogy valami nehéz feladatot teljesítettünk, egy bonyolult problémát oldottunk meg. A kényelmi zónában maradás nem feltétlenül alkalmas a tanulás ösztönzésére. Tanárként egy lépéssel tovább kell mennünk, meg kell lepünk a diákokat, ki kell csalogatnunk őket a komfortzónájukból, fel kell keltenünk a kíváncsiságukat, hogy szakítsanak a megszokottal és nyitottak legyenek az újdonságokra. A diákok nyelvi projektekbe való bevonása által mindez egyértelműen megvalósítható, hiszen egyrészt az aktivitásra serkentés, másrészt a komfort zónából való kilépés és ennek motiváló hatása által többértéűen is az élményszerű, tanulóközpontú és hatékony idegennyelv tanulás lehetőségét jelentik.

Minden nyelvnek, három egymással szervesen összefüggő komponensből álló eszköztára van: van hangzós (és/vagy írott) formája, van lexikája és grammatikája (Budai, 2010, idézi Klein, 2011). Ennek alapján az idegennyelv-tanulás részei a szókincs, a nyelvtani szerkezetek és nyelvi funkciók, amely alapokra épül a négy nyelvi készség: a hallás utáni megértés, a beszéd, az írás és az olvasás. Ez az, aminek tanítása, tanulása egy-egy nyelvi óra anyagát képezi, és amelyek általában egymással összefüggésben jelentkeznek (pl. a szókincs tanulása során a kiejtés tanítása). Ezek mindenikének fejlesztése alapvető feladatnak tekinthető az idegennyelv oktatása terén, így a projektek általi tanulás során is szem előtt tartandó vetületekként jelennek meg.

3. Kutatásmódszertani adatok és kutatási eredmények

A vizsgálatba összesen 37 főt vontunk be (a célpopuláció mintegy 62%-át), olyan személyeket, akik középiskolás korukban a székelyudvarhelyi Tamási Áron Gimnázium tanulóiként részt vettek iskolájuk által szervezett német nyelvi nemzetközi projekt(ek)ben. A minta átlagéletkora 21,9 év, nemi eloszlás tekintetében pedig 81% nő, 19% férfi. A résztvevők közel fele egy alkalommal vett részt Erasmus + nemzetközi projektben, míg a minta 35%-a kétszer, 16%-uk pedig három vagy több alkalommal. Abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a vizsgálati személyek a nemzetközi német nyelvi projektekben való részvétel hozadékát elsődlegesen nyelvi kompetenciájuk fejlődésében ragadják meg, a kihívások tudatosítása ellenére.

A projektbe való bekapcsolódás a válaszadók fele esetében saját döntés alapján történt, míg 43%-ban a szaktanár ötletét, javaslatát karolta fel a résztvevő. Középiskolás korban meghozott döntésről lévén szó, természetes, hogy maga a tanuló határoz az általa felvállalt feladatokról, ezek jellegéről és mennyiségéről, ugyanakkor tény, hogy vannak olyan tanulói rétegek, akik például önbizalomhiány, alacsonyabb szintű motiváció, lehetőségekről való tájékozódás hiánya miatt igénylik a tanár kezdeményezését, és az ő ötlete mentén kapcsolódnak be többletvállalást jelentő feladatokba, mint amilyen ez a projekt is. A tanáron kívül a más kategóriát is jelölte a vizsgálati személyek 5%-a (lásd 1. ábra).



1. ábra. A projektben való részvétel ötletgazdája

Azt is vizsgáltuk, hogy az Erasmus+ projektekhez milyen fogalmakat asszociálnak a résztvevők, minthogy úgy gondoljuk, hogy ebben sok minden koncentrálnak: a hozadéka, előnye, esetleg nem várt következménye, de ugyanakkor az érzelmi lecsengése is a tevékenységnek. A második ábra foglalja össze az asszociált fogalmakat annak megfelelően, hogy milyen gyakorisággal köszöntek vissza a válaszok között.

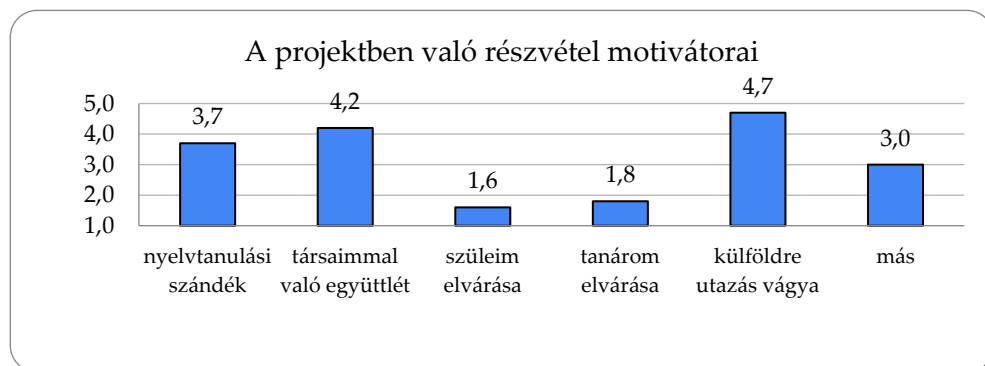
A fogalomasszociációkban dominál a *kirándulás*, *utazás*, *élmény*, amely fogalmak jelzik, hogy a résztvevők pozitív élmények mentén keretezik a projektben való részvételt. A *nyelvtanulás és -tudás* fele annyi jelöltést kapott, mint az élmények, de ugyanannyit, mint a *kapcsolatteremtés* és az *ismerkedés* lehetősége. Mindez azt jelzi, hogy a középiskolás élménylehetőségeket keres,

nem feltétlenül csak a tudatos önfejlesztési szándéka hatására dönt. Szerencsések azok a helyzetek, ahol az élménybe szervesen beépül a tanulás, jelen esetben a nyelvi fejlődés lehetősége.



2. ábra. Fogalmi asszociációk: Erasmus projektek

A kutatás során feltártuk, hogy a vizsgálati személyek milyen motívumok által vezérelten vonódtak be a projekt(ek)be.



3. ábra. A projektben való részvételt motiváló tényezők

Az egyszempontos ANOVA eredménye azt jelzi, hogy az egyes motívációs elemek lényegesen különböző erővel hatnak a diákok projekteiben.

való részvételére (f -ratio=108.76633; $p < .00001$). Alapvetően csak a társaimmal való együttlét és a külföldre utazás vágya, valamint a szüleim és tanárain elvárása összehasonlításban nem szignifikánsak az eredmények, de minden más párosítás esetén igen.

Részletezve a motiváció kérdését, az érdekelt, hogy külső vagy belső motívumok a leginkább meghatározóak. A 3. ábra mutatja, hogy messzemenően a belső motiváció kerül előtérbe, hiszen a nyelvtanulási szándék, a társakkal való együttlét, az élményszerzés vágya (külföldre utazás) átlagértékei messze meghaladják a külső elvárások megjelenését a motívumok sorában. A külső és belső motiváció különbségei statisztikailag is szignifikánsak, ahol a $t=18.75982$; $p < .00001$.

1. táblázat. Motivációs típusok megoszlása a projektben való részvétel során

Motivátor	Átlagérték	Motiváció típusa	t-érték	p-érték
Társakkal való együttlét	4,2	Belső motiváció	$t=18.75982$	$p < .00001$.
Nyelvtanulási szándék	3,7			
Külföldre utazás vágya	4,7			
Tanárain elvárása	1,8	Külső motiváció		
Szüleim elvárása	1,6			

A motiváció jellege szerint azt találtuk, hogy erősebbek a személyes (4,7) és szociális motívumok (4,2), mint a nyelvtanulási szándék (3,7), amely viszonylag magas átlagértéke ellenére inkább mintegy többlethozadékaként jelentkezik a projekteken való részvételnek.

2. táblázat. A motiváció jellegében fellelhető statisztikai különbségek

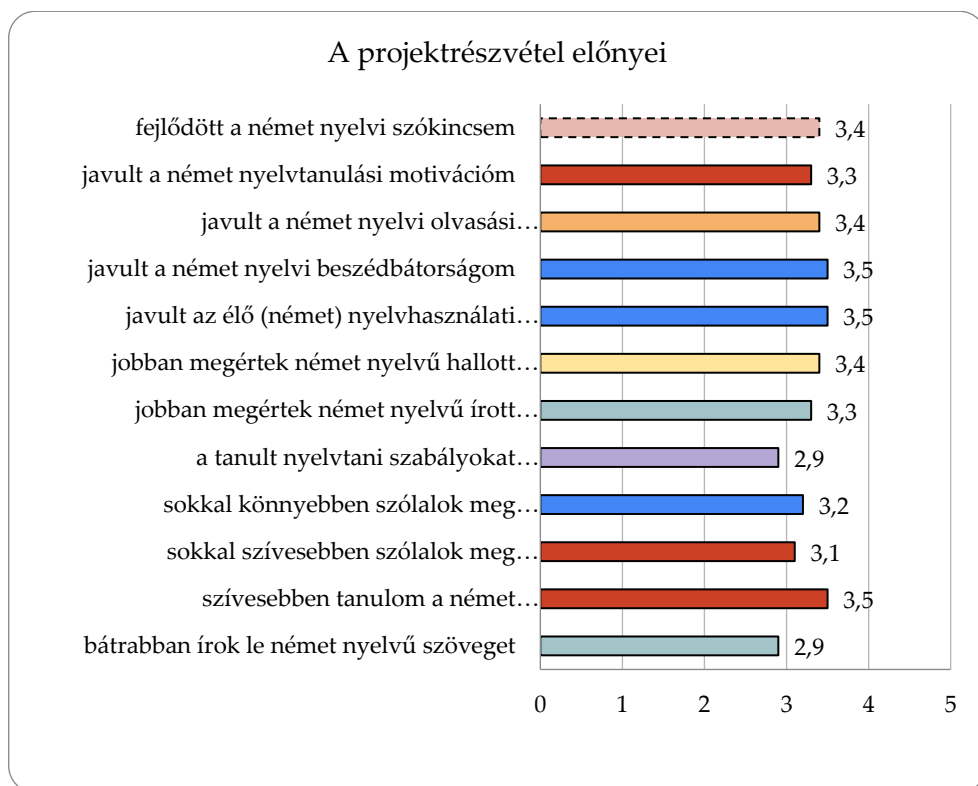
	Átlagérték	t-érték	p-érték
Társakkal való együttlét	4,2	$t=-2.42577$	$p=.008892$; $p < .05$
Nyelvtanulási szándék	3,7		
Külföldre utazás vágya	4,7	$t=-2.51259$	$p=.007113$; $p < .05$
Társakkal való együttlét	4,2		

Statisztikai mutatókat számolva az fenti (2-es) táblázat foglalja össze az eredményeket és láttatja, azt is, hogy a szociális és személyes motívumok

szignifikánsan erősebbek, mint nyelvtanulás szándéka, ugyanakkor a legmarkánsabb motívum személyes, az élményszerzés, kirándulás indítja leginkább a vizsgálati személyeket a projektben való részvételre. Mindezek az eredményeink alátámasztják a Schritteser, Köhler és Holzmayer (2019) elképzelését, miszerint a tanulás során a diákok vágnak az élményszerzésre, így az élményekbe épülő tanulás hatékonyságát hangsúlyozzák.

Megkérdeztük a vizsgálati alanyokat, hogy milyen mértékben ajánlanák társaiknak (fiatalabb évfolyamra járóknak) a projektben való részvételt, hiszen ez a válasz sűrítetten megmutathatja, hogy pozitív vagy negatív volt számára a projektnek az élménye, illetve az is, hogy inkább a hozadékok vagy a hátrányok maradtak meg a résztvevőknek. Erre a kérdésre nagyon magas, majdnem maximális átlagértéket, 4,9-et kaptunk. Ez arra erősít rá, hogy jó döntésként, „érdemesnek” összegezték a projektekbe való bekapcsolódást a vizsgálati személyek. Ez az eredmény megerősít abban a tapasztalatunkban, hogy a nemzetközi projektek eredményesen és pozitívan keretezettek a kedvezményezettek által is.

A projektben való részvétel előnyeit több területen is mértük. A nyelvtanulási motiváció (amely mentén az előnyök markánsan meg is jelennek – 3,3) mellett az idegen nyelv elsajátításának egyes kompetenciaterületei mentén kértük a vizsgálati személyeket, hogy reflektáljanak a projektben való részvételük hozadékára. Az alábbi diagramon színekkel segítjük az egy kompetenciaterülethez tartozó adatok követését. Ennek megfelelően az látszik, hogy négy területen hasonló erősségűnek ítélik a hozadékot: egyrészt a szóbeli kifejezőképességre gyakorolt hatást látják igen legkedvezőnek a megkérdezettek (3,4). A szóbeli kifejezőképességgel összhangban a hallott szövegek megértési képességére gyakorolt hatást is hasonló erősségűnek látják (3,4). Ezt értelemszerűen magyarázza az élő beszéd használatának szükségessége (kényszere?!), amely során a beszédelfogás és -megértés, valamint a beszédprodukció egymással kölcsönös feltételezettségben jelenik meg. Ugyanezt az átlagértéket kaptuk a szókincs fejlődésének, valamint az olvasás és szövegértés fejlődésének megítélésével kapcsolatosan is, sőt az írott szöveg megértése is közeli értéket kapott. A legalacsonyabb hatást a nyelvhelyesség és az írásbeli kifejezőképesség vonatkozásában jelezték (2,9). Bár a projektek különböző írásbeli feladatok teljesítését is igényelték a résztvevőktől, az íráskészség fejlődését mégsem nem látták az élő nyelvhasználatban érvényesített készségelemekkel hasonló erősségűnek a vizsgálati személyek.



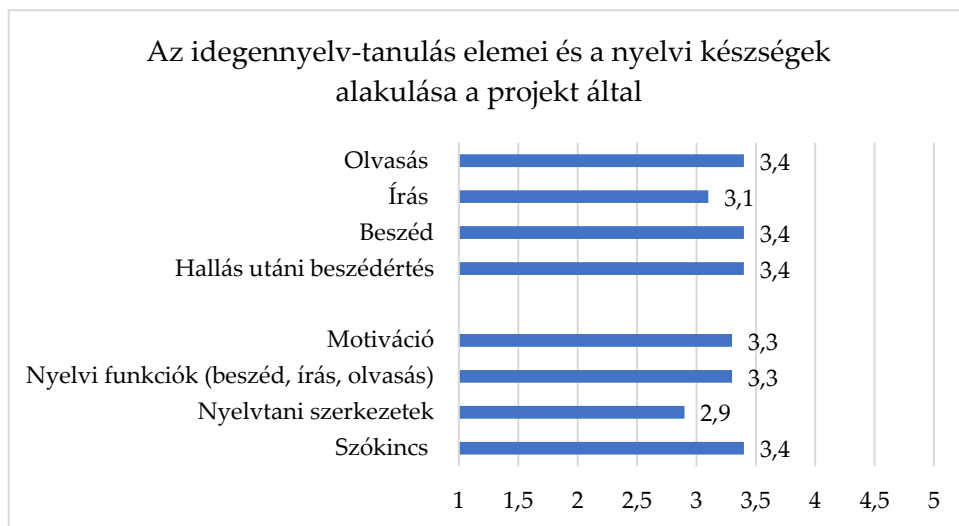
4. ábra. A projektbe való bevonódás előnyei

Az előnyök nyelvi készségek mentén történő összesítése alapján megállapíthatjuk, hogy az idegennyelv-tanulásban megcélzott négy nagy készségterület (hallás utáni megértés, beszéd, olvasás és írás) között nem tapasztalunk lényeges eltéréseket (lásd 3. táblázat). Lemarad az íráskészség a többi területtől, de statisztikai szempontból ez a különbség elenyészőnek mondható.

3. táblázat. A nyelvi készségek és komponenseik átlagértékei

Átlagérték	Nyelvi készségek	Nyelvi készségelemek a kérdőívben	Átlagérték
3,4	Hallás utáni beszédmegértés	Hallott szövegek megértése	3,4
3,4	Beszéd	Beszédbátorság	3,5
		Élő nyelvhasználat	3,5
		Nyelvhasználat könnyedsége	3,2
3,1	Írás	Írott szövegek megértése	3,3
		Írás használatának bátorsága	2,9
3,4	Olvasás	Olvasási képesség és a szövegértés	3,4

Az alábbi, 5. ábra összefoglalóan láttatja az idegennyelv-tanulás egyes elemei és a nyelvi készségek fejlődésének vizsgálati személyek általi megítélését. Az adatok arra irányítják a figyelmünket, hogy a projektek funkcionális nyelvhasználatot igényelve a szókincs és a nyelvi funkciók mozgósítása által ezek fejlődésre gyakorolják a legerőteljesebb hatást.



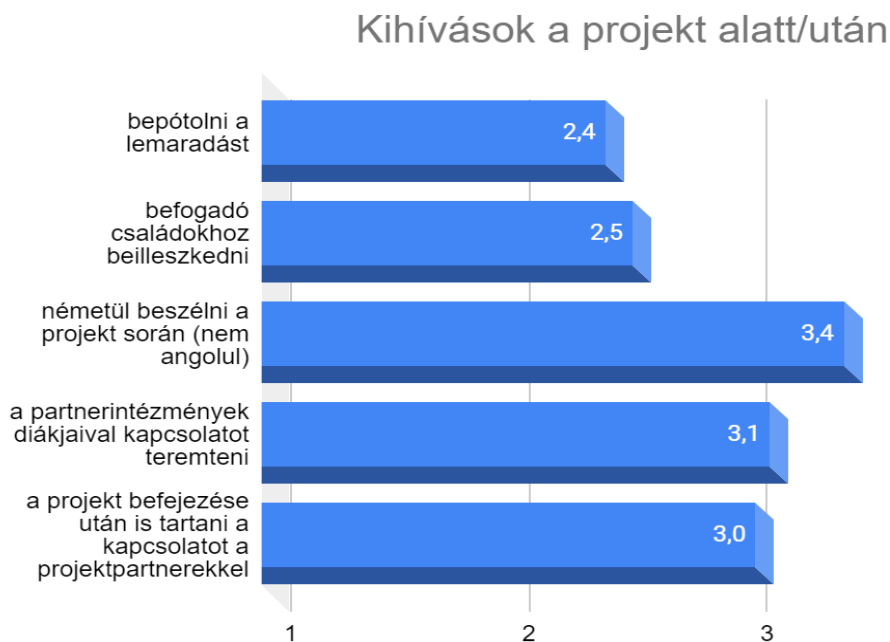
5. ábra. Idegennyelvi-tanulási elemek és nyelvi készségek fejlődése a projektrészvétel hatására belső értékelés mentén

Amennyiben az idegen nyelv tanulásának különböző elemeit vizsgáljuk (szókincs, nyelvtani szerkezetek, nyelvi funkciók – írás, olvasás, beszéd – és motiváció), látható, hogy az átlagok között nincs lényeges eltérés, a vizsgálati személyek közepesen erős fejlődést érzékelnek ezeken a területeken a projektben való részvétel hatására. Kíváncsi vagyok ebből a sorból a nyelvi szerkezetekre, a nyelvtani ismeretek- és ezek alkalmazására gyakorolt hatás, ahol közepes erősségű a változás. A legszembetűnőbb és statisztikailag is releváns a különbség a szókincsről és a nyelvtani szerkezetekre gyakorolt hatás megítélése között, amint a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. Az idegennyelvi-tanulás egyes részei közötti statisztikai különbségek

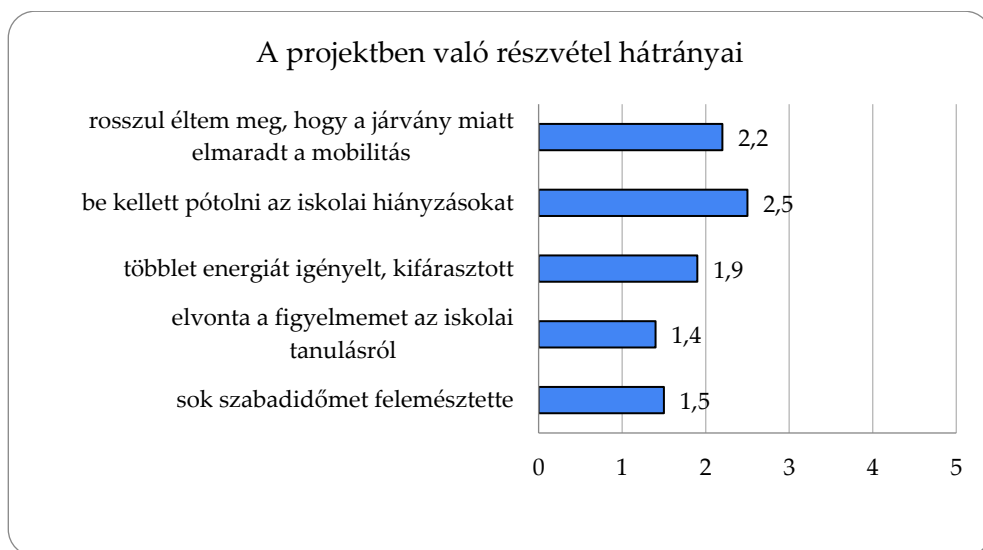
Idegennyelv-tanulás részei	Átlagérték	t-érték	p-érték
Szókincs	3,4	2,99917	p=.001858; p < .05
Nyelvtani szerkezetek	2,9		

Ugyanakkor a motiváció és nyelvi funkciók is fejlődésének megítélése is lényeges statisztikai különbségeket mutat ($t= 2.57435$; $p=.00605$; $p <.05$) a nyelvtani szerkezethez viszonyítva és azt jelzi, hogy a legkevésbé ez utóbbi idegennyelv-tanulási elemre tudott hatni a projektben való részvétel. Arra is következtethetünk, hogy az élő nyelv használata során kisebb arányban van lehetőség a nyelvtani szabályok tudatosítására és az ezekre való alapozás jó-részt a már interiorizálódott nyelvtani szabályok esetében érvényesül.



6. ábra. A projekt révén megélt résztvevői kihívások

A legnagyobb, közepes erősségű kihívást a vizsgálati személyek számára a célnyelv használata jelentette. Ez egyrészt abban nyilvánult meg, hogy ne engedjenek a szélesebb körben ismert és használt angol nyelv csábításának, de azt is, hogy az azonos nyelvet beszélő partnerek ne váltsanak anyanyelvre a kommunikáció során. Ugyancsak közepes mértékű kihívást jelent a partnerintézmények diákjaival a kapcsolatteremtés (3,1), valamint a projekt befejezése után a kapcsolattartás a projektpartnerekkel (3,0). A vizsgálati személyek számára a legkevésbé volt nehézkes a befogadó családokhoz történő beilleszkedés (2,5), illetve a projektben való részvétel miatti (más tantárgyakból való) lemaradások bepótlása (2,4).



7. ábra. A projektben való részvétel árnyoldala

A hátrányok átlagértékei alacsonyak, ami az előnyökkel való összehasonlításban jelzi, hogy összességében pozitív tanulási tapasztalatként élték meg a vizsgálati személyek a projektmunkát. A projektbe való bevonódás nem ment más tantárgyak tanulásának rovására (bár a nyitott kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy a diákok nagyobb elfogadást, toleranciát várnának a projektben részt nem vállaló tanáraik részéről is. A szabadidő elvonása is alacsony átlagértékű, ami jelzi, hogy a projektben való részvétel nem járt különösebb lemondásokkal a résztvevők részéről. Kétségtelenül plusszmunkának minősült, és mint ilyen többlet energiát igényelt, de ennek megjelenése rendjén is „kis mértékben jellemző”. A legnagyobb hátrányokat az lemaradások bepótlása miatt jelölik a válaszadók, ami leginkább azt az igényét sugallhatja a résztvevőknek, hogy más szakos tanárok is méltányolják a többlet munkájukat és akár elnézően legyenek a hiányzások miatt a tartalmi tudás mentén is.

Erre erősítenek rá a vizsgálati személyek projekt-optimalizálási javaslatai is, amelyek kidomborították, hogy a projektek hatékonyságát nem csupán a szakos tanárok biztosítják, hanem az intézmény egésze, és fontos a partneri kapcsolat a többi pedagógussal a hiányzások iránti tolerancia és differenciálás okán („Az iskolai tanárok, akik nem vesznek részt a projekteken, nagyobb megértést kellene tanúsítsanak a hiányzásokkal, pótlásokkal szemben”). A korábbi adatokból az is kitűnik, hogy ez nem annyira nehézségként mutatkozott meg a diákok számára (lásd 6. ábra), hanem inkább méltánytalannak érezték.

A vizsgálati személyek más javító célzatú javaslatot is megfogalmaztak a nemzetközi projektekkel kapcsolatosan. Az elsődleges célmegvalósítást elősegítendő kiemelték a diákok kommunikációs bátorságának motiválását (*Ezt igazából a diákok felé intézném, merjenek megszólalni, próbálkozni németül beszélni, még akkor is, ha nem megy olyan jól, s ne egyből angolra váltani mert úgy könnyebb!*), valamint a kommunikációs kontextus megteremtését a kapcsolatok előkészítése által (találkozást megelőzően a kapcsolatok kialakítását kezdeményezni, hogy a személyes találkozáskor már legyen meg a közös téma). A diákok úgy látják, hogy a kommunikációs készség alakulását a hosszabb időtartamú projektek, valamint több szabad idő a diákoknak az informális kapcsolatok mélyítésére és „*a több közös játék, csapatépítő feladatok a projektben résztvevő diákok között, amivel közelebb kerülnének egymáshoz*”.

4. Diskusszió és következtetések

A kutatási eredményeink azt láttatják, hogy alapfeltételezésünk, miszerint a projektrésztvevők a nemzetközi német nyelvi projektekben való részvétel hozadékát elsődlegesen nyelvi kompetenciájuk fejlődésében ragadják meg, a kihívások tudatosítása ellenére, beigazolódott. Ugyanakkor egyértelművé vált az is, hogy nem azonos mértékben fejlődtek a különböző nyelvi készségek és kompetenciaelemek, mint ahogy az eredményeik láttatják a 3. táblázat és a 4. ábra által bemutatott adatok. Elsődlegesen a szókincs, a beszéd, a hallás utáni beszédértés, illetve az olvasás fejlődését érzékelték markánsan a vizsgálati személyek, hiszen ezeket a készségeket kellett intenzíven használniuk a projektekben való részvétel és a külföldi diákokkal való találkozások során. Ezzel szemben az írás készség fejlődésének megítélése alacsonyabb értékű, hiszen a többi készségelemhez képest használata alulreprezentált volt.

A vizsgálat eredményei egyértelműen rávilágítanak, illetve ráerősítenek a nemzetközi nyelvi projektalkalmazás **pedagógiai indokoltságára**, hiszen a tanulóközpontú, élménybe épülő tanulás lehetőségének egy tipikus jógyakorlatát jelenheti, aminek egyrészt tanulási motivációt növelő, másrészt nyelvi kompetenciafejlesztő hatása egyértelmű.

Összegezve a **nyelvi kompetenciaelemekre gyakorolt hatást** a hozadékok szempontjából, ezek elsődlegesen a hallás utáni beszédértés, a beszéd (beszédbátorság és élő nyelvhasználat képessége) és olvasási képesség területén mutatkoztak meg a résztvevők megítélése szerint. Ezt jól magyarázza, hogy a fejlődés alapvetően az igénybe vett területeken várható és mutatkozik meg.

A hozadékok mellett a projektekben résztvevő tanulók természetesen **kihívásokkal** is szembesültek. Ezek között meghatározó jellegűnek célnyelvhasználat bizonyult: egyrészt a német nyelv használata és óvakodás attól, hogy áttérjenek és olyan nyelvre (pl. angol) amelyben fejlettebb a nyelvi kompetenciájuk, ugyanakkor az anyanyelv használatának mellőzése a projektben résztvevő társakkal való kommunikáció során, amikor informális találkozásokban a partnerek képviselői is jelen voltak. Ezek mellett vannak olyan résztvevők is, akik számára a cserediákokkal, családjaikkal való kapcsolatteremtés okozott kihívást. Általosan megjelent még nehézségként a projektben való részvétel miatti hiányzások pótlása is.

Ennek mérséklési igénye hívja fel a figyelmet a **nyitottság** szükségességére. Egyrészt a nyelvtanárok legyen nyitottak és merjenek ilyen projektekbe bevonódni. Azokban az iskolákban, ahol ez megtörténik és nemzetközi nyelvi projekteket kezdeményeznek szükségeszerű azoknak a tanároknak az érzékenyítése és nyitottságának fokozása, akik közvetlenül nem érintettek a projektben, annak érdekében, hogy az iskola támogató környezetet jelenthessen a potenciális résztvevők számára.

Irodalomjegyzék

- Klein, Á. (2011). *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig. Anyanyelvelsajátítás - kétnyelvűség - idegennyelv-tanulás*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajatitas/index.html
- Szénich, A., & Asztalos, R. (2022). Az autonóm nyelvtanulás támogatásának eszközei a CORALL-projekt keretein belül. *Modern Nyelvoktatás*, 28(3–4), 110–121. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.110.121>
- Szarvas, J. (2018). Élményalapú nyelvoktatás megalapozása. In Bakti, M., Csétyeni, K., Juhász, V. & Szarvas, J.: *Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan*. SzTE, Szeged, 2-33.
- Schrittesser, I., Köhler, J. & Holzmayer, M. (2019). *Lernen verstehen Unterricht gestalten. Lernen und Unterrichten aus pädagogischer Perspektive*. Verlag Julius Klinkhardt, Wien. 190304_Lernen_verstehen-Unterricht_gestalten-final.pdf

Egy- és többgyermekes családban nevelkedő tanulók kooperatív magatartása III. osztályban

CSALA ZSANETT

Kemény János Elméleti Líceum, Maroshévíz
csalazsanett1@gmail.com

PÉTER LILLA

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár
peter.lilla@gmail.com

Bevezetés

A család a társadalom alapegysége, amely meghatározó szerepet játszik az egyének fejlődésében és szocializációjában. A családi háttér befolyásolja az érzelmi biztonságot, a társas kapcsolatok alapjait és a kulturális értékek átadását is (Coleman, 1988). A családon belül a testvérek kapcsolata nagyban befolyásolja az egyének későbbi szociális megnyilvánulását. A kooperáció a testvérek közötti kapcsolat alapvető eleme, melyet versengés egészít ki, ugyanis a kooperáció és a versengés nem zárják ki egymást a gyerekek életéből, hanem együttesen hatnak, közös jelenléttel fejlesztik a gyerekek társas készségeit (Kagan, 2004). A családi háttér, így például az egyke- vagy többgyermekes lét, hatással lehet a későbbi társas kapcsolatok alakulására is, különösen az iskolai közegben. Az oktatási intézmények egyre nagyobb hangsúlyt kellene fektessenek a közösségfejlesztő módszerekre, mint például a kooperatív tanulásra, amely Kagan (2004) szavaival élve „nem csupán tanulás, hanem közösségformálás is.”

Célunk az volt, hogy feltárjuk, hogyan változik a gyermekek kooperatív viselkedése és szociometriai helyzete, ha tudatos, közösségépítő pedagógiai beavatkozásokat alkalmazunk. Különösen érdekelt, hogy az egykéket hogyan érinti ez a folyamat, és vajon a többgyermekes családból érkező társaik jelenléte miként befolyásolja, formálja az ő társas magatartásukat és viszonyulásmódjukat.

Elméleti háttér

Kutatásunk alappillére, akár a társadalom alapegysége, a család. A család érzelmi támogatása nemcsak a gyermekkori fejlődést befolyásolja, hanem hosszú távon is meghatározó, fizikai, szellemi, mentális egészségük szempontjából is. Azok a gyerekek, akik biztonságos kötődési mintával rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel válnak magabiztos, határozott, érzelmileg kiegyensúlyozott felnőttekké, akik számára nem fog gondot jelenteni a szociális élet, a másokkal való kapcsolat kialakítása és fenntartása. Ezzel szemben azok a gyerekek, akik családjukban a bizonytalan vagy elhanyagoló szülői magatartással kerültek szembe, gyakran küzdenek felnőttkori önbizalomhiánnyal, kapcsolati nehézségekkel vagy érzelmi instabilitással, és ezeket a negatív mintákat viszik tovább, akár családjuk, akár környezetük szempontjából (Bakk-Miklósi, 2010).

Az iskoláskor kezdetével a társas kapcsolatok még nagyobb szerepet kapnak, mint eddig, mivel az iskola olyan helyszín, ahol a gyerek hétköznapjának nagy részét tölti, és ahol a társakkal való interakciók kulcsfontosságúvá válnak. A barátok, osztálytársak és tanárok mind hatással vannak az egyéni fejlődésére, önértékelésére és szociális képességeire. Az együttműködés, a versengés, a konfliktusok kezelése és a csoportdinamika mind olyan tényezők, amelyek formálják a gyerek szociális készségeit. Az önállóság fokozatosan erősödik, és az öntudatának, identitásának részévé válik, beleivódik a kortárs közösséghez való tartozás érzése.

Piaget (1970) kognitív fejlődési elmélete szerint ez az életszakasz egyben a morális fejlődés egyik kulcsponja is. A gyerekek ebben az időszakban egyre tudatosabban élik meg a szociális világ követelményeit, érzékelik a társadalmi szabályokat, normákat, és megtanulják alkalmazni azokat a mindennapi helyzetekben. Az erkölcsi gondolkodás fokozatosan fejlődik, és a gyerekek egyre inkább képesek különbséget tenni a helyes és helytelen cselekedetek között, figyelembe véve nemcsak a felnőttek által közvetített szabályokat, hanem a saját tapasztalataikból származó következtetéseket is. Ez az időszak az alapfeltétele annak, hogy a gyerek felnőttként sikeresen beilleszkedjen a társadalomba, és hatékonyan tudjon működni különböző közösségi és társas helyzetekben (Franz & Alphons, 1998).

A szociális háttér sokszínűségéből adódóan a gyerekek eltérő képességekkel indulnak, a pedagógusok feladata pedig az, hogy a lehető legjobban kiküszöböljék e különbségek negatív hatásait. Produktív és széles körben elterjedt módszer a kooperatív tanulás alkalmazása. A kooperatív ta-

nulás egyfajta módszer, a hatékonyabb, aktivizáló tanítási folyamatok megszervezésére. „A kooperatív tanulás ma már nem egyetlen módszernek tekinthető, hanem csoport, osztály és iskola szintű, együttműködésre épülő módszerek összeségének”, fogalmazza meg Mécs (2009). A tanítási folyamatban a pedagógus szerepének megváltozásával, a tanulók tevékenysége kerül előtérbe. Míg eddigiekben a tanár sajátos eszköztárával, saját tudásával és módszereivel igyekezett tanítani a gyerekeket, addig a kooperatív tanítási folyamatban a háttérbe vonul, szerepe szabályzó és irányító jelleget vesz fel, és a hangsúly a gyermekek önálló, közös tevékenységére tevődik át. Nem csupán a tananyag elsajátítása, hanem a tanulók szociális és személyiségfejlődése a cél, miközben aktív ismeretszerzési folyamatban vesznek részt (Mécs, 2009).

A kooperatív tanulásszervezés

A kooperatív tanulás a konstruktív tanulásra alapoz, ennek értelmében a tanulók ismeretelsajátítása nem befogadás, hanem alkotás módján történik meg. Kiscsoportos tevékenységen alapszik, viszont nem a csoportba rendeződés és önálló feladatoldás a cél, hanem a közös munka és együttműködés. Nem csupán együttműködési képességeik fejlődnek, de intellektuális, kognitív téren is gyarapodnak ismeretekkel. Mind a jobb, mind a gyengébb képességekkel rendelkező tanulók lehetőséget kapnak a fejlődésre, egymás tanításával, segítségével, a tanítva tanulás módszerének alkalmazásával. A valódi kooperatívnak nevezhető tanulás akkor valósul meg, ha a következő négy alapelv egyazon időben érvényesül: pozitív interdependencia vagy másnéven építő egymásrautaltság elve, amely akkor valósul meg, ha a csoporttagok fejlődése kölcsönösen függ egymástól. Az egyéni felelősség elve, melynek lényege, hogy mindenki tisztában van azzal, mivel járul hozzá a csoport eredményességéhez. Egyenlő részvétel és egyidejű, párhuzamos interakció elvei. Az egyenlő részvétel elve, valamint az egyidejű interakciók elve nem ugyanazt jelentik: az előbbi, hogy minden diák arányosan vesz részt, míg az utóbbi azt méri, hogy adott pillanatban hányan aktívak. A pedagógusok számára fontos, hogy minden tanulási tevékenységet ezek alapján szervezzenek meg, ezzel biztosítva a hatékony és igazságos részvételt. Akkor nevezhető egy folyamat kooperatívnak, amikor mind a négy alapelv, egyazon időben érvényesül.

A kutatás folyamata

Kutatásunk középpontjában a harmadik osztályos tanulók kooperatív magatartása állt. Azt vizsgáltuk, hogy miként befolyásolja a tanulók családi háttere a kooperációhoz való viszonyukat. Ezen belül különbséget tettünk az egy- és többgyermekes családban nevelkedő gyerekek között. A mindennapi életben, a hétköznapi életben és az iskolai életben a tanulók közötti együttműködés, egyszerűen a kooperáció, kulcsszerepet játszik. A közösségi élmény alakulásában, a szociális kompetenciák fejlődésében, valamint az iskolai eredményességben és képességek alakulásában is meghatározó szerepe van. Mivel a családi háttér, az otthonról hozott sémák szoros kapcsolatban állnak a gyerekek társas viselkedésével, különösen fontosnak tartottuk annak feltárását is, hogy milyen mintázatok figyelhetők meg a kooperatív magatartásokban, iskolai megnyilvánulásokban a különböző családmodellből érkező tanulóknál. A kutatási probléma tehát annak feltárása, hogy az egy- és többgyermekes családban nevelkedő gyerekek kooperatív magatartása milyen eltéréseket mutat, egy harmadik osztályos közösségben. Ezen túlmenően cél volt az is, hogy megtudjuk, hogy a kooperatív beavatkozások milyen hatással vannak az osztályközösség kohéziójára, valamint hogy a családi háttér miként befolyásolja a tanulók szociometriai státuszát, a különböző családi háttérrel rendelkező gyerekek hogyan hatnak egymásra, illetve ezek a mutatók miként változnak a beavatkozások során.

A kutatási probléma alapján kibontakoztatásához négy hipotézist fogalmaztunk meg, melyek a következők:

1. Kooperatív beavatkozások hatására az osztályközösség kohéziója pozitív irányba változik.
2. A megfelelő pedagógiai beavatkozások pozitív hatással vannak az egygyermekes családban nevelkedő tanulók szociometriai státuszára, amely a társaiktól kapott pozitív választások számának növekedésében nyilvánul meg.
3. A többgyermekes családban nevelkedő gyermekek jelenléte pozitív irányba befolyásolja az egygyermekes családban nevelkedő társaik kooperatív magatartását.
4. A legtöbb szociometriai választást kapó, népszerű tanulók nagyobb arányban többgyermekes családból származnak.

A kutatás Gyergyóalfaluban, a Sövény Elek Szakközépiskolában zajlott. A vizsgálat alanyai III. osztályos tanulók voltak, életkorukat tekintve 8-10 év

közöttiek. Az osztály létszáma 21 fő, akik családi háttérük tekintetében az alábbi táblázatban látható módon oszthatók fel:

1. táblázat. Tanulók családi háttér szerinti eloszlása

testvérek száma	egyke	egy testvérral rendelkező	két testvérral rendelkező	négy testvérral rendelkező
tanulók száma	2	8	10	1

A beavatkozást a természetes iskolai környezetükben ejtettük meg, saját osztálytermükben. A beavatkozások témáinak megválasztásába bevontuk a tanulókat is, közösen állítottuk össze az alkalmakon sorra kerülő és feldolgozandó tematikát. Ezekhez a témákhoz rendeltük hozzá a különböző kooperatív módszereket, illetve ezeknek megfelelően készítettük el a foglalkozási tervet.

Kutatás során önkontrollos kísérleti stratégiát alkalmaztunk, amelynek keretén belül szociometriai felmérést, valamint ezt kiegészítőleg attitűdvizsgálatot is végeztünk. Mindezt kérdőív formájában, papírom töltöttük ki a tanulókkal. A tanulók társas viszonyainak és attitűdjeinek vizsgálati módszerei közé sorolható a szociometriai módszer. Dósa és Péter (2010) rámutattak arra, hogy a legalkalmasabb módszer osztályközösségek jellemzésére, mivel nem csupán az egyént jellemzi, hanem egy átfogó képet nyújt a közösség egészéről. Kiemelik, hogy a pedagógiai vetületét tekintve a közösségformálás diagnosztikai eszközeként is alkalmazható. Olyan tudományosan megalapozott eljárás, amely az egyének társas kapcsolatait, valamint a csoportdinamikát vizsgálja. A módszer alapját Jacob L. Moreno dolgozta ki, aki szerint a társas kapcsolatok nem csupán egyéni érzelmek mentén szerveződnek, hanem strukturált rendszert alkotnak, amely feltérképezhető (Dósa & Péter, 2018).

A szociometriai vizsgálat különösen hasznos az iskolai környezetben, ahol a tanulók társas kapcsolatai jelentős hatással vannak a közösség egészére. A módszer segítségével feltárhatók az osztályon belüli rokonszenvi és ellenszenvi kapcsolatok, amelyek meghatározzák a csoport szerkezetét. A szociometriai módszer lényege, hogy „a vizsgálat során a tanulók egy adott kritérium alapján megjelölik azokat a társaikat, akikkel szívesen működne nek együtt, vagy akiket elutasítanak” (Dósa & Péter, 2018, 135 p.).

A folyamat megtervezését követően előkészítettük az adatfelvétel eszközt, magát a szociometriai kérdőívet. A szociometriai vizsgálat egyik kulcs-eleme az adatfelvétel, amely egy speciális kérdőív és a szociometriai választólap

kitöltésével történik. A kérdőívben különböző kritériumok alapján kell választásokat tenniük a gyerekeknek. Az általunk alkalmazott kritériumok rokonszenviék, tehát pozitív kritériumok, mint például „Kik a legjobb barátaid az osztályban?”. Péter (2018) szerint a kritériumok között megkülönböztethetünk funkcionális választásokat is, amelyek arra vonatkoznak, hogy „Ki az osztály legmegbízhatóbb tagja?” vagy „Ki segít a legszívesebben a tanulásban?” (Dósa & Péter, 2018, 136 p.). Ilyen és ehhez hasonló kérdések teszik lehetővé a csoportstruktúra mélyebb elemzését és a közösség működésének megértését.

Az általunk összeállított kérdőív a következő öt kérdést tartalmazta:

1. *Kik a legjobb barátaid az osztályban?*
2. *Ha osztálykirándulásra mennétek, kikkel ülnél legszívesebben a buszon?*
3. *Kikhez fordulnál az osztálytársaid közül, ha nem lenne meg a házi feladatod?*
4. *Ha te kellene kiválaszod ki legyen az osztályfelelős az osztályotokban, kik közül választanál?*
5. *Kik azok az osztálytársaid, akiket szerinted a legtöbben szeretnek a többiek?*

Az adatfelvétel során megkértük a gyerekeket, hogy minden kérdéshez válasszanak ki három tanulót az osztályból és írják le a teljes nevüket a kijelölt helyre. Emellett odafigyeltünk az etikai elvek betartására is.

A szociometriai adatok feltárását követően elvégeztük az osztály és a diákok kapcsolatrendszeri sajátosságainak felmérését, a szociometriai mutatók kiszámításával. Az osztály szerkezetére vonatkozó mutatók közül a sűrűségi indexet, a kölcsönösségi indexet, a csoportkohéziós indexet, valamint a viszonzott kapcsolatok mutatóját számítottuk ki. Az egyének helyzetére vonatkozó mutatók közül pedig az individuális szociometriai státusz mutatóját alkalmaztuk.

A szociometriai vizsgálat mellett egy rövid attitűd vizsgálatot is végeztünk, annak érdekében, hogy feltárjuk a gyerekek hozzáállását a kooperatív csoportmunkához és egy átfogó képet kapjunk arról, hogyan érzik magukat az osztályközösségben. A kérdőívek készítésekor szintén igyekeztünk odafigyelni a kérdések érthetőségére, egyértelműségére, valamint arra, hogy a tanulókat itt is biztosítsuk az adatok bizalmas kezeléséről (Dósa & Péter, 2018).

Az attitűdök pontos mérésére, kérdőívek skálázására több technikát is alkalmazhatunk, ezek közül a legelterjedtebbet választottuk: a Likert-skálát. Ez a skálázási típus az egyén egyetértési szintjét méri egy adott állítással, például "Teljesen egyetértek" – "Egyáltalán nem értek egyet" (Dósa & Péter, 2018). A méréshez a következő kérdéssort használtuk:

1. *Szívesen dolgozom együtt az osztálytársaimmal csoportos feladatokban.*
2. *Szívesen segíték az osztálytársaimnak a feladatok megoldásában.*

3. Amikor egy csoportmunkát végzünk, szívesen vállalom vezető szerepet.
4. Ha egy csoportmunkában vita alakul ki, megpróbálok megoldást találni
5. Könnyen alkalmazkodom mások ötleteihez és elképzeléseihez csoportmunkában.
6. Az osztályomban úgy érzem, elfogadnak és megbecsülnek.
7. Gyakran keresnek meg az osztálytársaim, hogy segítséget kérjenek tőlem.

A kérdések mindegyikéhez megfelelő választási opciókat biztosítottunk, minden esetben egytől ötig terjedő skálán behatárolva.

A kutatás eredményei

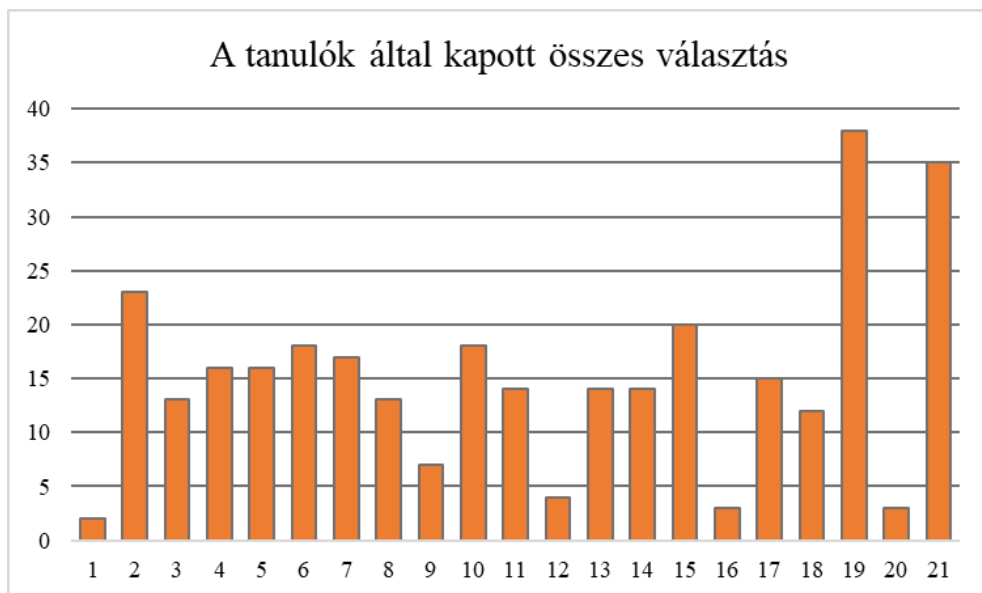
A kutatás eredményeinek átlagos változásait összesítettük, ezek a változások az alábbi táblázatban láthatóak:

2. táblázat. A mutatók átlagos változása

Mutatók	Átlag érték	Előmérés átlag értéke	Utómérés átlag értéke
Sűrűségi index	0,9-1,1	0,68	0,78
Kölcsönösségi index	85-90%	65,7%	78%
Csoportkohéziós index	10-13	13,1	15,6
Koherencia mutató	40-50%	42,9%	50,7%

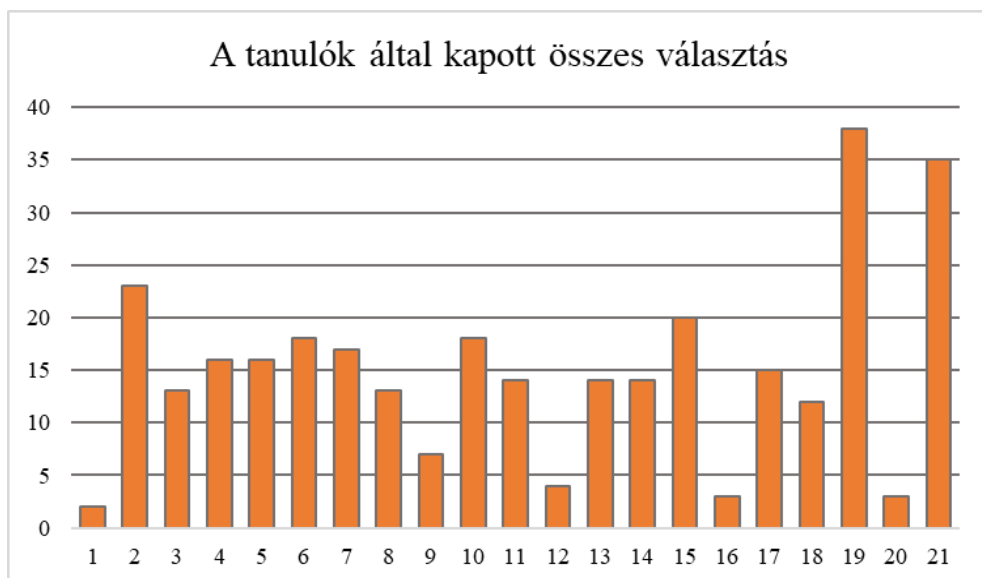
Összeségében tekintve, az öt kérdésből álló szociometriai kérdőív eredményeit összevetve, elmondható, hogy a vizsgált osztály egy közösség, amelyben baráti kapcsolatok és bizalmi légkör uralkodik. A beavatkozások által ezt az állapotot sikerült megerősíteni. A családi háttér tekintetében az osztályban homogenitás látható, kivéve a négy testvérrel rendelkező lány esetében, ugyanis ő az esetek nagytöbbségében a periférián, vagy a perifériához közel helyezkedik el, ezt a helyzetet egy kérdés keretein belül sikerült pozitívabb irányba elmozdítani. Az egyke tanulók szociometriai helyzete kérdéskörönként változó, hol centrális, hol perifériás, hol pedig semleges jelenlétet mutatnak, ugyanakkor az egy-, illetve két testvérrel rendelkező tanulók eloszlása is szintén változó mértékben jelenik meg.

Az összesítő ábrán látható az egyes tanulók társaiktól kapott összes választásainak a száma:



1. ábra. Összesítő ábra

Ahogy a 2. ábrán is látható, a 19-es, két testvérrel rendelkező fiú, és 21-es, egy testvérrel rendelkező lány, a legnépszerűbbek.

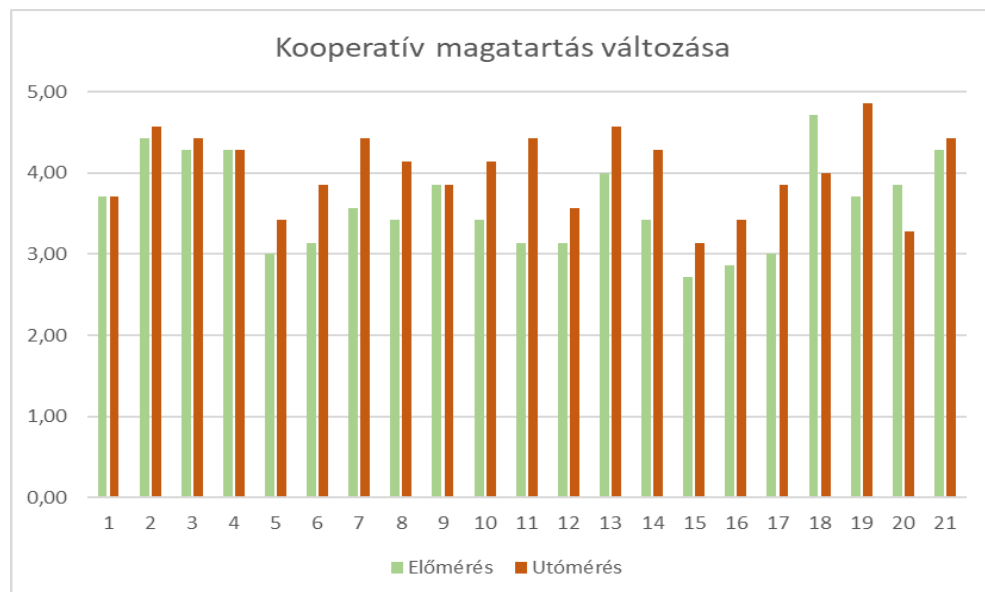


2. ábra. Összes választás

Külön vizsgáltuk a két egyke tanuló helyzetét, és választásaik alapján megnéztük, hogy jelentkezik-e a beavatkozások során szignifikáns különbség, a feléjük irányuló választások tekintetében. Az eltérések tekintetében pozitív különbségeket figyelhettünk meg:

A 10-es számmal jelölt lány előmérésnél és utómérésnél kapott összes választásainak aránya szignifikánsan változott, mivel a p érték 0.03268, tehát a $p < 0.05$. Ez azt jelenti, hogy nem véletlenszerű a javulás a pozitív irányú választásnövekedés szempontjából. A 11-es számmal jelölt fiú esetében a p 0.01613, ami szintén pozitív irányú változásra utal a fiú népszerűsége tekintetében. Tehát az egykékre vonatkozó eredmények alapján mindkét egyke tanuló esetében szignifikáns növekedés történt a pozitív választások számában az utómérés során, ami arra utal, hogy a beavatkozások hatékonyak voltak, és a gyerekek beilleszkedési, népszerűségi mutatói is javultak. Ez alátámasztja azt a feltételezést, hogy az egykék is képesek fejlődni a társas kapcsolataikban és növelni együttműködésüket, ha megfelelő támogatást kapnak.

Az attitűdvizsgálat során a már fentiekben említett hét kérdésben igyekeztünk megismerni a tanulók kooperatív munkával való kapcsolatát, magatartását. Mind a hét esetben pozitív irányú változást tapasztaltunk az elő és utómérés eredményei alapján. A hét kérdés átlagából számolt p érték is ezt igazolja, hiszen a p érték 0.0013, tehát $p < 0.05$. Az értékek változása az alábbi ábrán látható.



3. ábra. Attitűdvizsgálat eredményeinek ábrázolása

A diagramon az elő- és utómérés során rögzített adatok különbségei láthatók. Az 1-es, 4-es és 9-es számú tanulók esetében nem történt különösebb változás, értékeik gyakorlatilag változatlanok maradtak. A tanulók többségénél azonban pozitív irányú elmozdulás figyelhető meg, ami a kooperatív beavatkozások kedvező hatására utal. Két tanuló, a 18-as számú, egy testvérrel rendelkező lány, valamint a 20-as, két testvérrel rendelkező fiú, esetében viszont negatív irányú változás történt. A legnagyobb pozitív különbség a 11-es számú, egyke fiú esetében jelentkezett, míg a 10-es számú, szintén egyke lány esetében is jelentős mértékű javulás volt tapasztalható. Ezek az eredmények alátámasztják, hogy az egykék kooperatív magatartása különösen érzékenyen reagál a megfelelően szervezett pedagógiai beavatkozásokra.

Következtetések és összegzés

1. Kooperatív beavatkozások hatására az osztályközösség kohéziója pozitív irányba változik:

Az első hipotézis beigazolódott az eredmények alapján, ezt alátámasztja a 9. táblázatban látható összesítés is, mely szerint mind a négy, vizsgált index és mutató értéke pozitív irányban változott. A sűrűségi index értéke 0,68-ról 0,78-ra emelkedett, a kölcsönösségi index 65,7%-ról 78%-ra emelkedett, a csoportkohéziós index 13,1-ről 15,6-ra emelkedett és a koherencia mutató 42,9%-ról 50,7%-ra emelkedett.

2. A megfelelő pedagógiai beavatkozások pozitív hatással vannak az egy gyermekes családban nevelkedő tanulók szociometriai státuszára, amely a társaiktól kapott pozitív választások számának növekedésében nyilvánul meg:

A második hipotézist beigazolódni véljük, mivel az egykékre vonatkozó eredmények értékei alapján mindkét egyke tanuló esetében szignifikáns növekedés történt, a pozitív választások számában az utómérés során. Ezt alátámasztják a fentiekben bemutatott szignifikáns értékváltozások.

3. A többgyermekes családban nevelkedő gyermekek jelenléte pozitív irányba befolyásolja az egygyermekes családban nevelkedő társaik kooperatív magatartását:

Az attitűdvizsgálat eredményei alapján a harmadik hipotézis is igazoltnak tekinthető, hiszen az látszik, hogy mindkét egyke tanuló pozitívabban viszonyul a kooperatív munkához és annak jellemzőihez. A 10-es számmal jelölt lány 3,43-as átlagértéke felemelkedett 4,14-re. A 11-es számmal jelölt fiú átlagértéke pedig 3,14-ről 4,43-ra emelkedett.

4. A legtöbb szociometriai választást kapó, népszerű tanulók nagyobb arányban többgyermekes családból származnak:

A negyedik hipotézist is megerősítik az adatok, hiszen szociometriai szempontból legnépszerűbb tanulók jellemzően többgyermekes családból származnak. A szociogramokon rendszeresen középponti szerepben jelentek meg az egy-, illetve több testvérrel rendelkező tanulók, kivéve egyetlen esetet, amikor az egyik egyke is bekerült a centrumba, a „Kikhez fordulnál az osztálytársaid közül, ha nem lenne meg a házfeladatod?” kérdéskor. A további négy kérdés esetében szinte kivétel nélkül jelen voltak a 21-es, egytestvéres lány, és a 19-es kéttestvéres fiú.

Összességében tekintve, mind a négy hipotézis beigazolódott, így elmondható, hogy a kooperatív tanulási alkalmak pozitívan hatnak a tanulócsoporthoz. A kutatás eredményei azt sugallják, hogy a pedagógusoknak érdemes tudatosan figyelni a családi háttérből adódó különbségekre, eltérésekre, és célzott módszerekkel támogatni a tanulók csoporttá, közösséggé való fejlesztését, ugyanakkor az egykék beilleszkedését és szociális készségeik fejlődését. Levonható az a következtetés is, mi szerint a kooperatív tanulási formák és a közösségépítő gyakorlatok nemcsak az egyéni kapcsolatok fejlesztését, hanem az osztályközösség egészének fejlődését és kiteljesedését is elősegítik.

A kutatás természetesen nem tekinthető teljesen lezártnak. További fejlesztési és kutatási lehetőséget látunk abban, ha hosszabb távon, több osztály bevonásával is vizsgáljuk, milyen hatással bírnak a különböző kooperatív beavatkozások. Emellett érdemes lenne mélyebben elemezni a szülői háttér tényezőit, például nevelési stílus, családi kommunikáció szerepét is, valamint azt, hogy hányadik a testvérsorban a gyermek, kisebbek, nagyobbak a testvérei, mekkora a korkülönbség, és ezek az eltérések miként látszanak meg a gyermekek szociális viselkedésének alakulásában.

Irodalomjegyzék

- Bakk-Miklósi, K. (2010). *Neveléslélektan*. Ábel Kiadó.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Dósa, Z., & Péter, L. (2018). *A pedagógiai kutatás alapjai*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Franz, J., & Alphons, M. P. K. (1998). *Fejlődéslélektan*. Fitt Image.

Kagan, S. (2004). *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft.

Mécs, A. (2009). *Miben segíti a kooperatív módszer a matematika tananyag megértését?*
http://www.cs.elte.hu/blobs/diplomamunkak/bsc_mat-tan/2009/mecs_anna.pdf

Piaget, J. (1970). *A gyermek gondolkodása*. Gondolat Kiadó.

A szabadban zajló gyermeki tevékenységek generációs különbségei és hatásuk a társas kapcsolatokra

CSATA KRISZTINA, KÁLMÁN UNGVÁRI KINGA

csata.krisztina16@gmail.com, kungvari@yahoo.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető gondolatok

A gyermekkor meghatározó tényezője a játék minden egyes ember számára kivétel nélkül. Fontos szerepet játszik a személyiségfejlődés szempontjából és a társas kapcsolatok alakulása szempontjából is. Ez minden évszázadban így volt és a mai világban is így van. Az utóbbi pár évtizedben jelentős átalakuláson ment keresztül az emberiség és ez a társadalomra nagy mértékben hatással van. A gyerekekre is, hiszen nagyon sokszor halljuk azt az idősebbektől, hogy a mai gyerekek milyen mások, ahhoz képest, mint amilyenek ők voltak gyerekként és ezt sokan nehezen tudják megérteni. Sokat hallottam én is gyerekként az idősebbektől, hogy milyenek a mai gyerekek, hogyan tudnak így élni és elgondolkodtam, hogy vajon tényleg annyira mások vagyunk-e az idősebbekhez képest és a mai gyerekek esetében is ez így van-e. Különösen a szabadtéri tevékenységek esetében gondolkodtam el, hiszen amikor én voltam gyerek még akkor a digitális világ nem volt olyan mértékben elterjedt, mint most. Akkor még csak ismerkedtünk ezekkel az új, modern eszközökkel és nem is voltak olyan könnyen elérhetőek a számunkra. Így a legtöbb időnket az otthonunkban játszva töltöttük vagy még annál is több időt a szabadban. Meghatározó élményeim vannak a szabadban töltött idők során, télen nyáron kint voltunk amint tehattük és a legfőbb gyülekező hely számunkra az utca volt vagy a játszótér függetlenül attól, hogy házban vagy tömbházban laktunk. A legtöbb gyerekkori emlékem a szabadban jött létre, hiszen az intézményeken kívül és az otthonunkon kívül ez volt a legfőbb hely, ahol találkozhattunk más velünk egy életkorú gyerekekkel.

Így a kutatásom során a generációkat vettem alapul, hogy összehasonlítsam őket milyen különbségek észlelhetőek vagy egyáltalán valóban vannak-e különbségek. Arra kerestem a választ hogyan változott meg a szabadban zajló gyermeki tevékenységek jellege az elmúlt évtizedek során, és milyen különbségek figyelhetők meg az egyes generációk között e tekintetben. Emellett megvizsgáltam azt is, milyen hatással voltak ezek a tevékenységek a gyerekek társas kapcsolataira, és hogyan változott az együtt játszás élménye az idő előrehaladtával.

1. A generációk értelmezése

A „generáció” egy latin eredetű szó nemzedéket, emberöltőt jelent. A mai modern gondolkodás szerint a generációk meghatározása az életkor alapján történő csoportosítás. (Meretei, 2017).

„A generációk az egymással nagyjából egy időben születettek olyan csoportjai, amelynek tagjai hasonló gyerekkori szocializációjuk miatt sok egyforma tulajdonságot, értéket, szokást és hasonló világlátást hordoznak magukban.” (Steigervald, 2024, 37.o.)

A generációelméletnek a lényege, hogy elsősorban gyerek, tinédzser és fiatalfelnőtt korban a legérzékenyebb egy ember, hiszen ekkor alakul ki egy személy értékrendje, valamint ekkor kezd rögzülni, hogy hogyan is viszonyulnak a világhoz, a környező személyekhez, a környezethez. A társadalmi és kulturális környezet tehát, amelyben egy személy felnő és amely az öntudatot, személyiséget formálja, meghatározza a világnézetét is. (Nemes, 2019)

Amikor a generációkról beszélünk, megfigyeljük őket, valójában támpontokat, irányokat keresünk egy bizonytalan, folyamatosan változó világban, hogy megértsük a körülöttünk zajló, szüntelen változásokat és magukat az embereket. Ebben az esetben azonban érdemes inkább azt vizsgálni, hogyan változik a környezetünk, miként alakul át életünk a következő évtizedekben, és ez milyen hatással lesz ránk és a következő generációkra. (Nemes, 2019)

A jelen kor generációi:

- A **veterán/építő** generáció tagjai 1945 előtt születtek. Ez a generáció egy nagyon konfliktusokkal teli világba született még a második világháború előtt vagy alatt. Ők teljes mértékben átértékelték a háború következtében létrejött hiányt, nélkülözést, veszteségeket, jelentős hatással volt

rájuk és szüleikre is ez az időszak. ez az utolsó olyan kreatív generáció, amelynek tagjai a semmiből is képesek valamit alkotni.

- A **baby bommer** generáció tagjai 1946 és 1964 között születtek. Ez a generáció már a háború után született. Ez a nemzedék volt az első, amelyik felismerte és úgy gondolta, hogy az életet élvezni is lehet és kell is, meg kell élni a pillanatokat. boomerek idejében kezdtek a nők fő állásban dolgozni, így fontosabbá váltak az intézmények, mint a bölcsőde és az óvoda, az ők gyerekeik kezdtek egyre korábban járni ilyen intézményekbe, mivel dolgoztak. A baby boomerek tekintélyelvű neveltetésének köszönhetően úgy gondolják, hogy az idősebbeket tisztelni kell és majd, ha ők is annyi idősek lesznek, ugyanazt a tiszteletet majd megkapják a fiatalabbaktól, a következő generációktól.
- Az **X** generáció tagjai 1965 és 1979 között születtek. Ők az első technológiaorientált generáció. Az ők idejükben jelent meg a háztartásokban a mosógép, porszívó, lemezjátszó vagy később a kazettás magnó. Ez a generáció az, akik már kisgyermekként bölcsődébe, óvodába kerültek, mivel a nők már főállásban dolgoztak, így ők már korábban kerültek szoros kapcsolatba a velük egykorúakkal.
- Az **Y** generáció tagjai 1980 és 1994 között születtek. Az Y generáció az első énközpontú generáció, meghatározó élményük az internet, megjelenése, megismerése. Ez a nemzedék az utolsó, amelynek tagjai egy offline, internet nélküli világba születtek bele. Az Y generáció tagjai már nem a szüléiktől várták az új információkat, a tudást, hanem az internetről. Ők a legképzettebb generáció, mivel a szüleik arra törekedtek, hogy minél többet tanuljanak, képzettebbek legyenek, mint ők, hogy ne kelljen azokkal a nehézségekkel szembenézniük, mint ők.
- A **Z** generáció tagjai 1995 és 2009 között születtek. A Z generációsok azok, akik tényleg bele születtek az internetes világba, s akiknél az online és az offline világ határai már ténylegesen elmosódnak. Számukra nagyon sokat számít a külső, hiszen ők az interneten keresik az elismerést, ott lehetnek sikeresek. Ennek a nemzedéknek a tagjai teherként fogják fel a személyes kapcsolatokat, nem szeretnek telefonálni, kerülik az ilyen helyzeteket, inkább egy gyors üzenetben leírják a mondandójukat. Még sincsenek soha egyedül, bármikor elérhetőek az online térben, beszélgethetnek az ismerőseikkel, akár idegenekkel, kiadhatják érzéseiket, gondolataikat és szinte azonnal választ is kapnak.

- Az **alfa** generáció tagjai 2010 és 2025 között születtek. Ez az első olyan nemzedék, amely első sorban nem csak az interneten, hanem kifejezetten az okostelefonokon, azaz érintőképernyős eszközökön keresztül szocializálódott. Mindez olyan szülők mellett történt, akik maguk is erősen rabjai a telefonjuknak és a saját digitális eszközeiknek. Azt még viszont nem tudhatjuk, hogy mi lesz ennek a következménye a személyiségfejlődésük során, hiszen ennek a generációnak a tagjai maximum 14 évesek. Viszont van, ami már most is megfigyelhető, hogy ez a hihetetlen sok inger, a képi világ folyamatos elérése, a hang alapú mese háttérbe szorulása, olyan változásokat indít el, amelyek megváltoztatják az agy működését. Ezt a generációt viszont még teljes mértékben nem lehet jellemezni, hiszen a legidősebbek is még csak nyolcadik osztályosok. (Steigervald, 2024)

2. A társas kapcsolatok értelmezése

A gyerekek számára nagyon korán társ a másik gyerek, hiszen amint a gyerek személyisége kialakul és már érti saját maga és mások viszonyát, akkor nagyon érdekes kezd lenni számára a másik hasonló személy. A gyerekekkel egykorúak jobban értik a játékot és élvezetesebb az egykorúakkal is játszaniuk, hiszen előfordul, hogy a felnőttek beleszólnak vagy úgy nyilvánulnak meg a játékban, amely zavarja a gyereket. (Buda, 1986)

A gyermektársak nagyon fontosok a gyerek személyiségfejlődése szempontjából, hiszen elengedhetetlen szükségletet tölt be, az egyenrangú kommunikációs partner szerepét. Kutatók megfigyelései szerint az egyenrangú kortárskapcsolatok szempontjából nagy jelentősége van a gyermekcsoportoknak, mivel a gyermekcsoportban könnyebben talál magának olyan partnert, társat a gyerek, akit könnyedén elfogad. A kisgyermekkorban a gyerekeknek lehetősége van összehasonlítani magát másokkal, hiszen már az egészen kis gyerek igen bonyolult összehasonlításokat végez önmaga és más gyermek társa között. Ezáltal nagyon hatékony csoport szabályok alakulnak ki a kiscsoportokban. A gyermekcsoportok rendkívül fontosok a gyerekek személyiség fejlődése szempontjából, hiszen általuk tanulnak meg rengeteg mindent. Hogyan kommunikáljanak hatékonyan, megtanulnak osztzkodni, várni a sorukra, empátiát gyakorolhatnak, tehát megtanulják, hogyan kell viselkedniük a kultúrájukban, hogy társas kapcsolatokat tudjanak kialakítani, be tudjanak illeszkedni a társadalomba (Buda, 1986).

Óvodáskorban nagyban fejlődik a gyermek kommunikációs képessége és mozgásos képessége ennek következtében pedig bővülnek a társas kapcsolatok terén a tapasztalatai, egyre több olyan személy jelenik meg az életében, akik különböző jelentőségű szerepet kapnak az életében legyenek azok a személyek felnőttek vagy más gyerekek. A gyerekekkel egykorú társaihoz általában ideiglenes barátság köti. Ezek a barátságok inkább külsőségeken alapulnak, viszont előfordul állami gondozott gyerekeknél, hogy nagyon erős barátságokat, kapcsolatokat alakítanak ki társaikkal (Kósáné Ormai és mtsai, 1975).

A társas kapcsolatok iránt mutatkozó érdeklődés a gyermek egyre jobban kibontakozó önállóságán, az éntudat kifejlődésén alapszik, de főleg annak tudható be, hogy a különböző társas érzések egyre nagyobb szerepet kapnak a gyerek életében. Ilyen például az öröm, káröröm, irigység. Ennek következtében a gyerekek társas kapcsolatai folyamatosan bővülnek, terjednek, egyre könnyebben megérti a különböző társas interakciókat és viselkedését a saját tapasztalatai alapján kezdi szabályozni (Claus & Hiebsch, 1980).

A beiskolázás után egyre függetlenebbé válik a gyerek. A 6-12 éves kor között a gyerekek idejük 40 százalékát más gyermek társaikkal együtt töltik. A társakkal töltött idő mennyiségének növekedése együtt jár a szülővel töltött idő csökkenésével (Cole & Cole, 2006).

Nagy fordulatot jelent a kortárs kapcsolatok fejlődésében a hatodik - hetedik év, amikor bekerülnek az iskolába. Iskolába lépéskor a gyerekek még sok más olyan területen fejlődnek, amelyek mind elősegítik a társas viselkedés fejlődését, hiszen hat és tíz év között egyre jobban alakul a gyerekek kommunikációs készségük, mimikájuk, hanghordozásuk, amelyek mind hozzá járulnak a megfelelő társas viselkedéshez. Ebben az életkorban a gyerekek már képesek betölteni a társalgásban a különböző szerepeket (a beszélő - hallgató), egyre jobban képesek másokat is meghallgatni, végig hallgatni a nélkül, hogy esetleg beleszólnának a másik beszédébe vagy egyáltalán nem figyelnének oda a másokra. Ebben nagyban segít a gyerekeknek a játék, hiszen a közös játék elősegíti a többféle nézőpont egyidejű figyelembevételét és a társas együttműködés fejlődését (Vajda, 1998).

3. A játék értelmezése

A játék az egyik legkomplexebb és legsokoldalúbb sajátos cselekvési forma. A játék külső céloktól függetlenül, önmagáért a tevékenységért zajlik

és mindig örömszerzés kíséri. Tehát a játék egy olyan különleges tevékenységi forma, amit a gyermek a szabad akaratából alkalmaz és általa tudja a legjobban kifejezni önmagát, levezetni feszültségeit, általa tud a legjelentősebben fejlődni (Kovács & Bakosi, 2005).

Játékfajták:

- Gyakorló - funkciós játék: A gyerek a gyakorló- funkciós játék által tanulja meg a különböző tárgyak rendeltetészerű használatát, ez a játék által alakul ki a mozgáskoordinációja. Alapvető jellemzői közé tartozik maga a mozgás, a tárgyakkal való manipuláció, az ismétlés, valamint az utánzás. (Kovács & Bakosi, 2005)
- A szerepjáték: A gyerek a nem létező vagy valóságos élményeit (egy általa kitalált személy, állat, mese szereplő, rajzfilm szereplő) játékkörülmények keretei között, „mintha” helyzetben képzelete segítségével újra teremt, felvett szerepben jeleníti meg. A szerepjáték a gyermek kibontakozásának, saját maga kifejezésének a legjellemzőbb formája. (Kovács & Bakosi, 2005)
- A konstrukciós játék: A konstrukciós játék lényege az alkotás. A játék feszültsége az alkotás vágyából, igényéből ered, az alkotás feszültségcsökkentő hatásából pedig a játék öröme (B. Méhes, 2018).
- A szabályjátékok: A szabályjátékok az óvodás korú gyerekek játékának a legfejlettebb szintjét képviselik. Azok a játékok tartoznak ide, amelyek előre meghatározott, pontos szabályok szerint zajlanak. Három - három és féléves kortól egészen az iskoláskorban is az egyik legközkedveltebb játéktípus a gyerekek számára és még a felnőttek is gyakran alkalmazzák őket (Kovács & Bakosi, 2005).

3.1. A szabadban zajló játék

Sajnos az igazi tartalmas játék a megszűnés felé közeledik. A korábbi tartalmas együtt játszás élménye mára sok esetben vissza fejlődött, hiszen a számítógépes játékok nagyon népszerűek lettek a gyerekek körében és egyáltalán nem azt az élményt nyújtják, amit korábban a szabadban, csoportosan játszott, saját maguk által alkotott játékok biztosítottak.

A gyerekek azáltal, hogy a szabadban töltenek időt új tapasztalatokat, ismereteket szerezhetnek és együtt tölthetnek időt társaikkal, együtt játszhatnak. Rendkívül sok lehetőség van a gyerekek számára a szabadban. Játsszanak természetes anyagokkal, kibontakoztathatják kreativitásukat, lehetőségük van a mozgásra, szabályjátékokat, csapatjátékokat, szerepjátékokat

játszhatnak, igazából bármit, a játék bármely fajtáját könnyedén alkalmazhatják a szabadban.

4. Kutatás bemutatása

4.1. A kutatás céljai, feladatai

A kutatás célja összehasonlítani az 1965 és 2014 között született generációk gyermekkori szabadtéri tevékenységeit, valamint ezek hatását a társas kapcsolatokra. A kutatás arra hivatott, hogy bemutassa a generációk közötti különbségeket, különös tekintettel a szabadtéri tevékenységekre, játékokra, és arra, hogy a fiatalabb generációk ténylegesen kevesebb időt töltenek-e a szabadban térségünkben.

A kutatás alapján, valamint a célok szerint fogalmaztuk meg a hipotéziseinket, amelyek a következők:

- *H1: A fiatalabb generációk egyre kevesebb időt töltenek a szabadban az idősebb generációkhoz képest*
- *H2: A szabadban zajló gyermeki tevékenységek generációként változnak*
- *H3: A fiatalabb generációk más jellegű játékokat részesítenek előnyben az idősebb generációkhoz képest*
- *H4: A gyerekek társas kapcsolataik alakulását befolyásolja a szabadban való közös játék*

4.2. A vizsgálati módszerek, eszközök

A kutatás során az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmaztuk. A kutatás eszköze egy kérdőív, amely 16 kérdést tartalmaz, és online tettük elérhetővé 2025. február 10-én, valamint eljuttattuk iskolákba is, ahol 5–8. osztályosok töltötték ki papírformában. Tehát a kérdőívet négy különböző generáció tagjai töltötték ki:

- az X generációból (1965- 1979) 36-on töltötték ki,
- az Y generációból (1980- 1994) 29-en,
- a Z generációból (1995- 2009) 52-en,
- az alfa generációból (2010- 2025) 47-en.

Összesen 164-en töltötték ki a kérdőívet. A 164 kitöltőből 111 nő és 53 férfi volt.

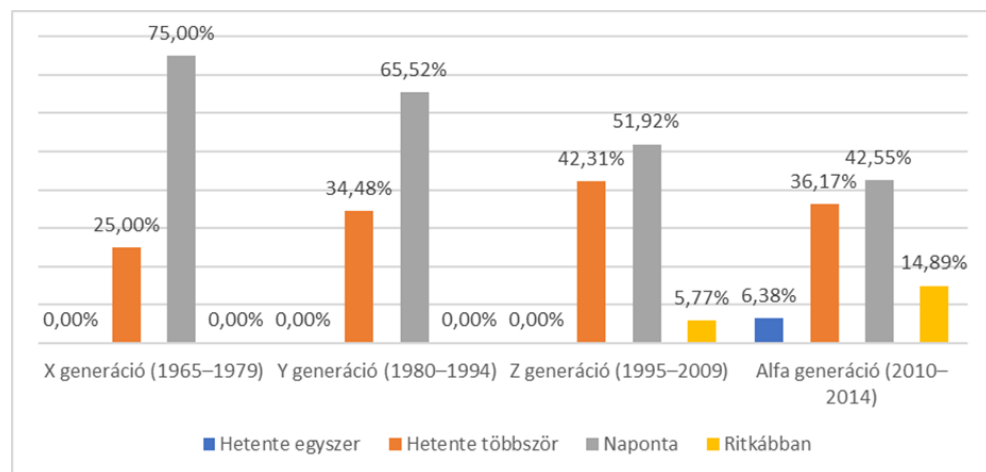
A kérdőív első két kérdésénél a demográfiai adatokat kértük a kitöltőtől, vagyis mikor születtek és milyen neműek. A következő kérdéscso-

portnál (a 3., 4., 5. kérdések) arra voltunk kíváncsiak, hogy a különböző generációknak milyen volt gyerekként a kapcsolattartási módjuk, hol ismerkedtek meg egymással, és milyen gyakran találkoztak gyerekként egymással személyesen, fizikailag. A harmadik kérdéscsoporttal azt szerettük volna vizsgálni (6., 7., 8., 9. kérdések), hogy a különböző generációk gyerekként milyen gyakran játszottak a szabadban, és milyen helyszíneken szerettek inkább játszani a szabadban. A negyedik kérdéscsoporttal (10., 11., 12. kérdések) azt szerettük volna megfigyelni, hogy a különböző generációk gyerekként milyen típusú játékokat játszottak szívesebben a szabadban, használtak-e a játék során eszközöket, és esetleg készítettek-e maguknak eszközöket különböző anyagokból, amelyeket a szabadban lehet megtalálni. Az utolsó kérdéscsoport (13., 14., 15., 16. kérdések) arra irányult, hogy a generációk gyerekként inkább kikkel játszottak a szabadban, ismerkedtek-e meg más gyerekekkel a szabadban, és milyen hatással volt a társas kapcsolataikra a szabadban töltött idő.

A válaszok eredményei alapján gyakorisági táblázatokat készítettünk, hogy megvizsgáljuk, milyen gyakorisággal választották az egyes válaszlehetőségeket a kitöltők, és ezek alapján diagramokat készítettünk.

4.3. Az eredmények bemutatása

Az 1. ábrán a szabadban való játék gyakorisága figyelhető meg generációk szerint.



1. ábra. A szabadban való játék gyakorisága generációk szerint

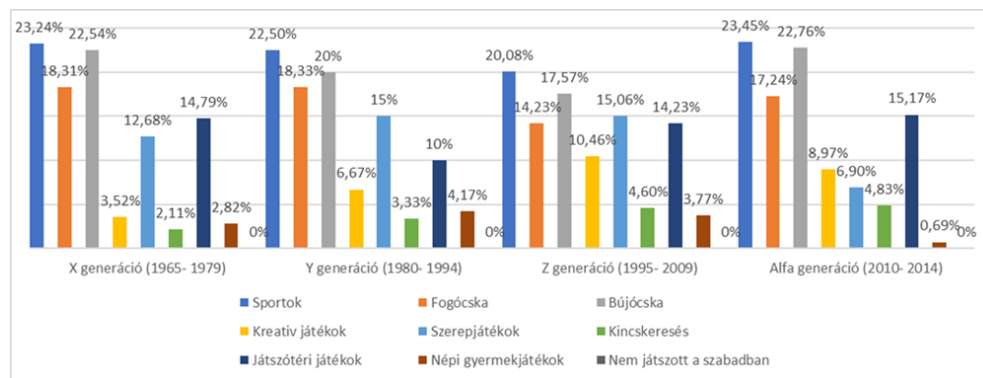
Az ábrán jól látható, hogy az X generáció 75%-a naponta játszott a szabadban és 25%-uk hetente többször. Egyikük sem választotta azt a lehetőséget, hogy ritkábban, hetente egyszer vagy soha. Egyértelműen látszik, hogy idejük nagy részét a szabadban töltötték.

Az Y generációnál már eltérés látható. 65,52%-ra csökkent a napi szintű időtöltés a szabadban és nőtt a heti többszöri alkalom (34,48%). Továbbra sem jelenik meg a ritkábban, soha, hetente egyszer gyakoriságok.

A Z generációnál már jóval nagyobb változás látható. Csak 51,92%-uk töltött időt naponta a szabadban és továbbra is nőtt azoknak az aránya, akik hetente többször (42,31%). Viszont ennél a generációnál már megjelent az alacsonyabb gyakoriság is, a ritkábban (5,77%).

Az alfa generációnál folytatódik a csökkenés, hiszen 42,55%-uk játszott napi szinten a szabadban és csökkent a hetente többszöri gyakoriság is 36,17%-ra. Ennél a generációnál megjelent a hetente egyszeri alkalom is (6,38%) és a ritkábban gyakoriságnak az aránya is nőtt 14,89%-ra. Az 1. ábrán jól láthatóak az eltérések a generációk között hiszen a legidősebb generáció gyakrabban töltött időt a szabadban a legfiatalabb generációhoz képest. Az adatok alapján az első hipotézisem beigazolódott.

A következő kérdés által azt vizsgáltam meg, hogy az egyes generációk milyen típusú játékokat játszottak szívesebben a szabadban töltött idejük során, a 2. ábra a kitöltők válaszainak a gyakoriságát szemlélteti.



2. ábra. A különböző generációk kedvelt szabadterei játékei

A 2. ábra azt mutatja, hogy az X generáció esetében a legnépszerűbb játékok a sportok (23,24%), bújócska (22,54%) és a fogócska (18,31%). Játszóterei játékokat és szerepjátékokat is viszonylag elég magas arányban játszottak a szabadban. Viszont a kreatív játékokat (3,52%), népi gyermekjátékokat

(2,82%), kincskeresést rendkívül alacsony arányban választották a kitöltők gyermekkorukban szabadtéri időtöltésnek (2,82%). A válaszadók közül senki sem vélekedett úgy, hogy ne játszott volna a szabadban.

Az Y generáció körében szintén a sportok (22,50%), bújócska (20%), fogócska (18,33%) voltak a legnépszerűbb szabadtéri tevékenységek, viszont a többi játék típus terén már eltérések láthatóak az előző generációhoz képest. Az Y generációnak már a 15%-a nyilatkozta, hogy szívesen játszott szerepjátékokat a szabadban és nőtt azoknak is az aránya, akik szabadtéri időtöltésnek a kreatív játékokat választották (6,67%). A játszótéri játékok (10%) gyakorisága terén csökkenés figyelhető meg. A népi gyermekjátékokat (4,17%) és kincskeresést (3,33%) bár nagyobb gyakorisággal választották az X generációhoz képest még mindig alacsony arányban jelennek meg.

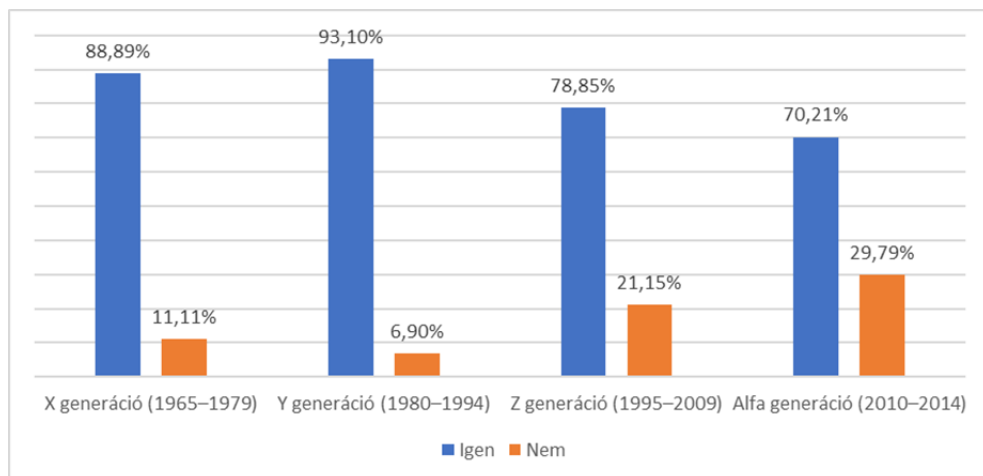
A Z generáció esetében is a legkedveltebb szabadtéri játékok a sportok (20,08%), bújócska (17,57%), fogócska (14,23%) voltak. Hasonlóan az Y generációhoz a szerepjátékok is kulcsfontosságú szerepet játszottak a szabadban töltött idejük során, hiszen 15,06% választotta ezt a lehetőséget. Ugyanakkor ennél a nemzedéknél magasabb arányban jelentek meg a kreatív játékok (10,46%) az előző két generációhoz képest és újra népszerűek lettek a játszótéri játékok is (14,23%). A kincskeresés (4,60%) és népi gyermekjátékok (3,77%) továbbra is csekély arányban jelentek meg.

Az alfa generációnál szintén megfigyelhető, hogy a sport játékok (23,45%), bújócska (22,76%), fogócska (17,24%) náluk is a legnépszerűbb játékoknak bizonyultak. Azonban a többi játék típus esetében már változás észlelhető. A három legkedveltebb játékot már a játszótéri játékok követték elég magas aránnyal (15,17%) és a többi játék már jelentősen háttérbe szorult. Egyaránt a kreatív játékok (8,97%), szerepjátékok (6,90%), kincskeresés (4,83%), népi jogyermejjátékok (0,69%) mind csökkenő tendenciát mutatnak.

Minden generáció szívesen játszott a szabadban sportokat, bújócskát, fogócskát, ezek a legnépszerűbb játékok, amelyeket a szabadban játszanak a gyerekek minden generáció esetében. Viszont a fiatalabbak már nagyobb gyakorisággal választották a kreatív játékokat, mint az idősebb generációk. A népi gyermekjátékok esetében is jól látható, hogy minden generációnál alacsony arányban jelent meg és egyre kisebb gyakorisággal választották a fiatalabb generációk, mint az idősebbek, ebből kifolyólag arra lehet következtetni, hogy a hagyományos játék formák egyre jobban háttérbe szorulnak. Tehát a második hipotézisem beigazolódtott, a szabadban zajló gyermeki tevékenységek valóban generációként változnak és a harmadik hipotézisem

is részben beigazolódott, hiszen minden generáció esetében ugyanaz a 3 játék típus volt a legnépszerűbb, azonban a többi játék forma terén jelentős különbségek voltak észlelhetőek.

A következő kérdés által arra voltam kíváncsi, hogy a különböző generációk kötöttek-e barátságokat csakis kizárólag a szabadban, ismerkedtek-e meg gyerekkori barátaikkal, a 3. ábra ezt mutatja meg.



1. ábra. A szabadban kötött barátságok aránya generációk szerint

Megfigyelhető, hogy az X generációsok közül 88,89% azt nyilatkozta, hogy ismerkedtek meg más idegen gyerekekkel a szabadban, míg csupán 11,11% jelezte, hogy egyáltalán nem kötöttek barátságokat a szabadban.

Az Y generációnál ez az arány még magasabb, hiszen 93,10% kötött barátságokat a szabadban és csökkent azoknak az aránya, akik egyáltalán nem (6,90%).

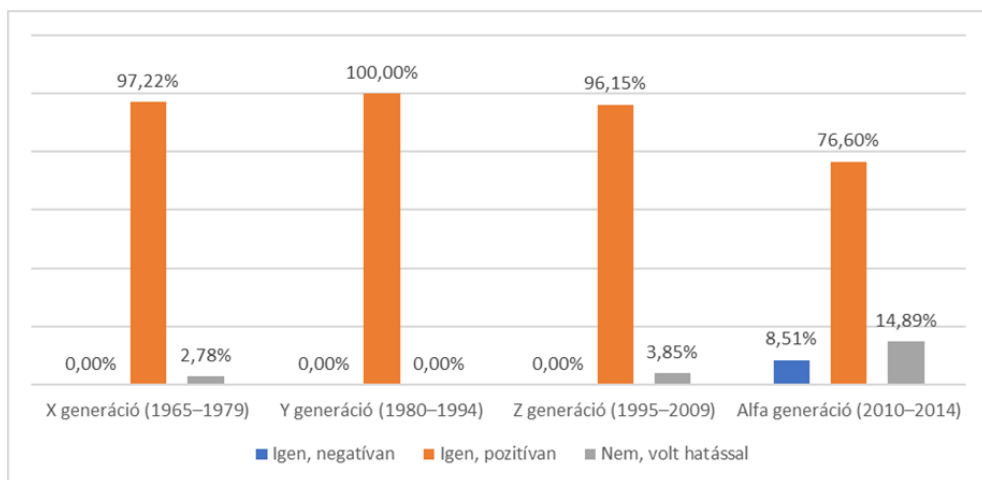
A Z generációnál viszont már csökkenés figyelhető meg, 78,85% vallotta, hogy ismerkedett a szabadban és nőtt azoknak az aránya, akik egyáltalán nem (21,15%).

Az alfa generációnál folytatódik a csökkenő tendencia 70,21%-ra és továbbra is nő azoknak az aránya, akik nem kötöttek egyáltalán barátságokat a szabadban (29,79%).

Tehát az adatok alapján megfigyelhető, hogy az idősebb generációk nagyobb arányban kötöttek barátságokat a szabadban, ismerkedtek, viszont ez az arány 1995 után született generációknál folyamatosan csökken és nőtt azoknak az aránya, akik egyáltalán nem ismerkedtek a szabadban más gye-

rekekkel. Ebből az a következtetés vonható le, hogy az idősebb generációknál nagyobb szerepet töltött be a szabadban való ismerkedés, meghatározó volt a társas kapcsolataik terén, azonban a fiatalabb generációk körében egyre kisebb szerepet játszik. Ez annak is tudható be, hogy a fiatalabb nemzedékek egyre kevesebb időt töltenek a szabadban az idősebbekhez képest, így kevesebb lehetőségük is van a szabadban barátokat szerezni. Tehát negyedik hipotézisem is beigazolódt.

A 4. diagramon az látható, hogy milyen hatással volt az egyes generációkra a szabadban töltött idő a baráti kapcsolataik terén.



4. ábra. A szabadtéri játék társas kapcsolatokra gyakorolt hatása generációk szerint

A 4. ábrán jól látható, hogy az X generáció 97,22%-a azt vallotta, hogy pozitív hatással volt a szabadban töltött idő a baráti kapcsolataikra és pusztán 2,78% nyilatkozta azt, hogy egyáltalán nem volt rájuk hatással. Negatív hatásról nem számolt be ez a generáció.

Az Y generáció kizárólag pozitív hatásról számolt be, hiszen 100%-os arányban válaszolták ezt a válaszlehetőséget. Senki sem vallotta azt, hogy negatívan hatott volna a baráti kapcsolataira a szabadban való játszás vagy, hogy egyáltalán nem volt hatással rájuk.

A Z generáció esetében is rendkívül magas azoknak az aránya, akikre pozitívan hatott a szabadban való időtöltés (96,15%), azonban ennél a generációnál újfent megjelenik az a vélemény is, hogy nem volt a baráti kapcsolataikra hatással (3,85%), negatív hatásról ők sem számoltak be.

Az alfa generációnál már eltérés figyelhető meg a válaszok alapján a többi generációhoz képest. Csökkent azoknak az aránya, akik pozitív hatásról vallottak 76,60%-ra és már 14,89% nyilatkozta azt, hogy semmiképpen nem volt hatással a baráti kapcsolataikra a szabadban töltött idő. Az alfa generációnál már megjelenik a negatív hatás is (8,51%), amely az eddigi generációknál nem fordult elő.

A válaszok adatai alapján megfigyelhető, hogy mind a négy generáció összességében pozitív hatásról számolt be, viszont a legfiatalabb generációnál ez az arány jelentősen csökken, már megjelenik náluk a negatív hatás is és nőtt azoknak az aránya is, akik azt nyilatkozták, hogy nem volt rájuk semmilyen hatással. Ez a korábbi adatok alapján annak tudható be, hogy már nem töltenek annyi időt a szabadban, mint a korábbi nemzedékek és társas kapcsolataikat, baráti kapcsolataikat egyre inkább az intézményeken belül és az online térben alakítják ki, ápolják. Ezek az adatok szintén alátámasztják a negyedik hipotézisem, miszerint a szabadban való közös játék befolyásolja a gyerekek társas kapcsolataik alakulását.

Összegzés

A kutatás eredményei alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy jelentős különbségek vannak a négy generáció között a szabadban zajló tevékenységek és időtöltés terén, és ezek a tényezők hatással vannak a társas kapcsolatokra is. Éppen ezért nagyon fontos lenne, hogy a szülők és pedagógusok arra ösztönözzék a gyerekeket, hogy minél több időt töltsenek a szabadban, hiszen ott számtalan lehetőség áll rendelkezésükre, ami pozitív hatással van az egészségükre és személyiségfejlődésükre. Olyan tapasztalatokra tehetnek szert, amelyekre beltéren nincs lehetőségük, és a szabadban eltöltött idő egy nagyon fontos helyszín lehet társas kapcsolataik alakulása szempontjából is.

Irodalomjegyzék

- B. Méhes, V. (2018). *Az óvónő és az óvodai játék*. Móra Könyvkiadó. <https://www.scribd.com/document/529238434/B-Mehes-Vera-Az-Ovon%C5%91-Es-Az-Ovodai-Jatek>
- Buda, B. (1986). *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó Vállalat. <https://www.scribd.com/document/135517105/Buda-Bela-A-szemelyisegfejl%C5%91des-es-a-neveles-szocialpsz>

- Claus, G., & Hiebsch, H. (1980). *Gyermekpszichológia*. Akadémia Kiadó.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.
- Kósáné Ormai, V., Járó, K., & Kalmár, M. (1975). *Fejlődéslélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó.
- Kovács, Gy., & Bakosi, É. (2005). *Játék az óvodában*. Didakt Kiadó.
<https://www.scribd.com/document/529381967/Kovacs-Gyorgy-Bakosi-Eva-Jatek-Az-Ovodaban>
- Meretei, B. (2017). Generációs különbségek a munkahelyen. *Vezetéstudomány/ Budapest Management Review*, 48(10), 10-19. https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3083/1/VT_2017n10p10.pdf
- Nemes, O. (2019). *Generációs mítoszok: Hogyan értsük meg egymást?* Hvg Könyvek.
https://books.google.ro/books?hl=hu&lr=&id=dpbBDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Gener%C3%A1ci%C3%B3&ots=FzLhp7V5M7&sig=Lc5ZOjN7G2zvzGv9dRf4J0_x-0Y&redir_esc=y#v=onepage&q=Gener%C3%A1ci%C3%B3&f=false
- Steigervald, K. (2024). *Generációk harca: Hogyan értsük meg egymást?* Partoanal Könyvkiadó.
- Vajda, Zs. (1998). *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon kiadó.
<https://www.scribd.com/document/334452372/Vajda-Zsuzsanna-A-gyermek-pszichologiai-fejl%C5%91dese>

Játékos román tevékenységek az óvodában

DEMETER CSILLA

Bambi Napközi Otthon, Kézdivásárhely
demetercsilla76@yahoo.com

„A gyermek számára egy másik nyelv elsajátítása nem más, mint játékos foglalkozás. Az óvoda az a hely, ahol a többi játékszerű tevékenységgel együtt, vagy ezekkel való kombinációban, a gyermek kommunikatív jártasságot szerezhet egy másik nyelvben”.

(Mikes, 2002)

Bevezetés

Óvodapedagógusként már régóta foglalkozom a témával, mert azt látom, hogy magyar környezetben teljesen másként állnak a szülők a román nyelv elsajátításának fontossága mellett. Van aki a lehetőséget abban látja, hogy a román csoportban adja a gyermekét román pedagógushoz, vagy óvoda után délutáni román foglalkozásra iratja be, viszont ezt nem minden szülő engedheti meg magának. Úgy gondolom, hogy mi pedagógusok egyenlő esélyt kell biztosítsunk a gyerekek számára a nyelvtanulásra az óvodai tevékenységek során. Feladatunk, felelősségünk és egyben lehetőség is arra, hogy hidat építsünk a két nyelv és kultúra között.

Saját tapasztalat alapján betekintést nyerhettem a román csoportba zajló tevékenységekbe, ötleteket tudtam gyűjteni, segítséget kaptam a román kolléga részéről, amit a későbbiekben saját csoportomban is alkalmaztam. Feltett szándékom úgy tanítani a román nyelvet az óvodában, hogy érdekes, játékos legyen a gyerekek számára és olyan tudásanyag birtokába jussanak óvodáskor végére, amit a későbbiekben elő tudnak venni. Gondolok itt egy egyszerű párbeszédre, egy téma kapcsán jusson eszébe egy játék, dal vagy mondóka.

Témaválasztásom tehát nemcsak szakmai érdeklődésből fakad, hanem személyes meggyőződésből is, mert hiszek abban, hogy a kisgyermekkor

nyelvtanulás hosszú távon gazdagítja a gyerekek életét, és megalapozza a nyitottabb, elfogadóbb jövő társadalmát.

Nyelvelsajátítás, nyelvtanulás az óvodában

Nyelvelsajátításról akkor beszélünk, amikor a saját anyanyelvünket használjuk környezetünkben ösztönösen, a nyelvtanulás viszont már szervezett formában, tudatosan történik. Az óvodában nyelvtanulásról beszélünk, lehet az anyanyelv vagy idegen nyelv, mivel információkra, tudásanyagra van szükség ahhoz, hogy az iskolában, a mindennapokban képesek legyenek ennek produkálására (nyelvi input-output).

Az input olyan hallott vagy látott nyelvi közlés, amit a gyerek meg tud érteni, cselekvésre készíti. Minél több érzékszervet vonunk be a nyelvtanulás során, annál sikeresebb lesz ez a bevéődés, majd előhívás.

Tehát az óvodáskor az egyik legalkalmasabb időszak a nyelvelsajátításra, mivel ekkor a gyermekek agya még rendkívül fogékony az új nyelvi struktúrákra, kifejezésekre, hangzásokra.

A román mint idegen nyelv bevezetése az óvodai oktatásba

Az a kérdés, hogy a román az idegen nyelv vagy másodnyelv számunkra?

Idegen nyelv, mert más mint az anyanyelv, viszont másodnyelv, amit „kötelezően” kell tudni, mert országunk nyelve. A román nyelv ismerete fontos a mindennapi életben, az iskolai integrációban valamint a társadalmi beilleszkedés szempontjából is kulcsfontosságú. Ennek tanítása, elsajátítása oktatási intézményben történik.

Az óvodáskorú gyermek a legfogékonyabb az új ismeretek elsajátítására. Gyorsan sajátítja el a környezetéből vett különböző kifejezéseket, szavakat, amelyek jelen vannak a mindennapi életében. A gyermek hallás után sajátítja el az idegen nyelvet, laza artikulációs bázisa révén könnyen tudja utánózni az idegen nyelv hangjait, hangkapcsolatait.

A foglalkozások tervezésekor szem előtt kell tartanunk a korosztályi sajátosságokat. A gyermek figyelmét különböző eszközökkel, játékos szituációkkal lehet felkelteni és megtartani, amelyek számára vonzóak. Az önkéntelen emlékezet, mint gyermeki sajátosság, jelentős szerepet tölt be a gyer-

mek óvodai életében. A különböző tevékenységek során elhangzott ismeretek bevésődnek a gyermek agyába, s ezek a későbbi foglalkozások során előhívhatóak.

Gondolkodása az óvodai életének első éveiben még cselekvő-szemléletes, így az ismeretek átadásához lehetőleg cselekvések, tapasztalatok, szemléltetések alkalmazása szükséges. A négy-öt éves gyermek önállóan még nem képes összefüggő, kontextusos beszédre, ebben a korban leginkább még a szituatív, vagyis beszélgetés jellegű kommunikáció a jellemző. Képzelete, fantáziája nagyon gazdag, emellett nagy hangsúly helyeződik az érzelmi dominanciára, ezért a játékot, tárgyat vonzóvá kell tenni számára.

Tudjuk, hogy a gyermek életében a játék a legmeghatározóbb tevékenységi forma, s játék közben tanul -vagyis játszva tanul-, így a román nyelv oktatása során a játék alkalmazása, a játékba ágyazott anyag ismertetése a legcélravezetőbb módszer a sikeresség érdekében.

A román nyelv jelenléte az óvodai mindennapokban

A nyelvtanítás óvodai keretek között nem az iskolai értelemben vett oktatást jelenti, hanem a nyelvi impulzusok szerves beépítését a mindennapi tevékenységekbe.

Az óvodáskorban levő nyelvtanítás a pedagógusokat nagy kihívás elé állítja. Az óvodai kerettanterv előírását a nyelv és kommunikáció fejlődési területre vonatkoztatva az óvónők feladata a leghatékonyabb didaktikai módszerek és stratégiák kiválasztása.

A tervezésnél az óvónőnek meg kell határoznia az oktatási folyamat idejét (tanulási egység, haladási menet) és tematikáját a gyermekek érdeklődésének megfelelően.

A tevékenységek során fontos a szemléltetés, a szemléltető eszközök egyszerűek, egyértelműek, változatosak kell legyenek. A szavak, kifejezések helyes kiejtése, elsajátítása érdekében a pedagógus lassan, érthetően, jól artikulálva kell beszéljen. Tapasztalatom alapján, ha tevékenység közben észrevétlenül lefordítjuk a szavakat, kifejezéseket a gyermek hamarabb megérti, nemcsak memorizálja, így hatékonyabb az interiorizálás. Viszont a többszöri gyakorlásra, az ismétlésre nagyobb hangsúlyt kell fektetni a rögzítés érdekében.

Az elsődleges cél a kommunikációs készség fejlesztése, a nyelvhasználat s nem a nyelvtanilag pontos kifejezés. Meggyőződésem, hogy az a gyer-

mek aki az óvodában már elkezdi a nyelvet játékosan tanulni, évekkel később amikor már tudatosan tanulja majd nyelvet, „beugranak” neki az emlékezetéből az óvodában tanult énekek, számok, szavak, kifejezések. S ami még nagyon fontos, hogy a kiejtés sem lesz idegen számára, bátrabban, ösztönösebben szólalnak meg románul.

Óvodáskorban a nyelvtanulást alapvetően két szempont határozza meg: a játékoság és a spontaneitás. A hangsúly a játékos, élményszerű tanuláson van. Ahhoz, hogy a nyelvi nevelés sikeres legyen figyelembe kell venni az adott csoport életkori-, és a gyerekek egyéni sajátosságait is.

A módszerek fő célja, hogy a gyerekek örömmel vegyenek részt a foglalkozásokon, és természetes módon találkozzanak a nyelvvel. A szavak és kifejezések konkrét cselekvésekhez kötődnek, így a gyerekek könnyebben értelmezik azokat, és aktívan használják a tanultakat anélkül, hogy tudatosan tanulnának.

Hogyan jelennek meg a tevékenységek napi szinten?

- *Napi rutin*
 - Köszönések: Bună dimineața, La revedere
 - Kérések: Te rog!, Mulțumesc!
 - Játékos sorakozás: Pe rând!, Hai!
- *Kötelező tevékenységek, tematikus projektek*
 - megfigyelés
 - képolvasás
 - didaktikus játék
 - memorizálás
 - mondókák, mesék, dalok
 - a román nyelv integrálása különböző tematikákba: (Animale domestice și sălbatice, -állatok, Corpul omenesc, - testünk, Fructe și legume – egészséges táplálkozás, Anotimpuri – évszakok)
- *Szabad tevékenységek, mozgásos játékok*
 - játékos párbeszéd, szerepjátékok
 - figyelemjátékok
 - asztali játékok
 - mozgásos játékok egyszerű utasításokkal (Atinge nasul! Ridică mâna!)
 - népi gyermekjátékok
 - kiszámolók
- *Opcionális tevékenység*
 - éves terv

- *Médiapedagógiai eszközök*
 - interaktív tábla használata: játékok, mesék,
 - applikációk: FunEasyLearn
 - YouTube
 - Wordwall
 - Jigsawplanet

Módszerek, tevékenységek, amelyek elősegítik a nyelvtanulást

A hagyományos módszerek, mint a megfigyelés, képolvasás, memorizálás, didaktikus játék is fontosak és szükségesek, de úgy gondolom és tapasztaltam, hogy szükséges interaktív, élményszerű technikákkal megfelelően ezeket ötvözni mert ez nagy mértékben hozzájárul a nyelvtanítás hatékonyságához.

Tapasztalt óvodapedagógusként meggyőződésem, hogy a román nyelv bevezetése az óvodai nevelésbe kizárólag játékos, élményalapú és érzelmi biztonságot nyújtó formában lehet eredményes. Ebben kiemelt szerepet kapnak az énekek, a zenei tevékenységek, a mesék, a mondókák, az imitációs és mozgásos játékok, melyek segítségével közelebb kerülnek a nyelvhez, leghatékonyabban ezek segítségével érhető el a fejlesztés.

1. TPR módszer

A Total Physical Response-t (TPR), vagyis magyarul a cselekedtető módszert James Asher kaliforniai pszichológus professzor találta ki. Ötletét arra alapozta, hogy a beszéd és a mozgás összekapcsolásával jobb eredményeket lehet elérni a nyelvtanítás során.

- vizuális, auditív és mozgásos tevékenység
- a nyelvet mozgással, cselekvéssel együtt tanulja
- adott egy kép: – megnevezés – mozgás – hang (Sunetele animalelor)

2. Ének, zene

- egyszerű gyermekdalok
- mozgással, imitálással kísért dalok (segítik a megértést és memorizálást)

3. Mozgásos mondókák

- mondókák, amelyek mozgással kombináltak (pl. „uite-aşa!” – ujj- és karjáték).
- kéz-koordinációval, testmozgással összekötve mélyebb bevéstést eredményez.

4. Játék

- szerepjátékok
- asztali játék
- szórakoztató játékok
- mozgásos játékok
- népi gyermekjátékok

5. Mesék

- egyszerű, ismétlődő szerkezetű mesék
- bábozás, dramatizálás, közös mesélés képekkel
- audio-vizuális mesék

6. Kézműves, kreatív tevékenységek

- rajzolás, színezés
- festés
- ragasztás
- csoportos alkotások

Óvodás korban a gyerekek befogadókészsége igen fejlett, hangképző apparátusuk hajlékony, melynek következtében könnyen tudják utánozni a tanult nyelv hangjait és hangkapcsolatait. A pszichológiai alapokat tekintve az önkéntelen figyelem, az önkéntelen emlékezet, a játék, mint domináns tevékenységforma, a szituatív beszéd és az erősen érzelmi színezetű, élénk, gyakran féktelen fantázia mind az idegennyelv-tanulást segíti (Bauerné, 2000).

Mikes Melania szerint csak a játék alkalmazásával lehet egy idegen nyelvet megszerettetni az óvodáskorú gyermekekkel. Módszerében megtalálható a dramatizáció, a kommunikáció és a zenei nevelés. Úgy tartja, hogy a 3-6 éves gyerekek legfőbb tevékenységi formája a játék, amely nem csak az anyanyelvükön történhet, akár idegen nyelven is játszhatnak. Szeretnek énekelni, mondókázni. Abban az esetben is öröm számukra az idegen nyelven történő éneklés, mondókázás, ha nem ismerik az összes szót a dalban, a ritmus és a dal is örömet okoz számukra. Fontos azonban, hogy az óvodapedagógus kizárólagosan idegen nyelven szóljon a gyerekekhez.

A TPR módszer (Total Physical Response) hatékonyan alkalmazható óvodában a román nyelv elsajátításában mivel tanulási módja a mozgáson és utánzásán alapul.

A módszer elsődleges célja, hogy a gyerekek játékos formában sajátítsák el a román nyelvet, miközben fejlődik a hallás utáni értésük és bővül a szókincsük. Viszont nemcsak szavakat és kifejezéseket tanulnak meg, hanem azt is, hogyan kell figyelni, utasításokat követni, és cselekvéshez kötni a nyelvi elemeket.

E módszer alkalmazása során a pedagógus egyszerű utasításokat ad, amelyeket mozgással kísér. Például a "Ugorj!", "Tapsolj!" vagy "Táncolj!" utasításokra a gyerekek mozdulattal reagálnak, így a szó és a cselekvés szorosan összekapcsolódik.

Az állatos témáknál is alkalmazhatjuk mivel a mozgás és az állatok hangjának utánzása szórakoztató formában bővíti a szókincset: „*Spune cine face...?*”, „*Mi-a zburat pālăria! Cred că este la...*”

Nagyon népszerű a "Simon zice" játék, amely során a gyerekek csak akkor hajtják végre az utasítást, ha az "Simon zice" formulával kezdődik. Ez nemcsak a nyelvi megértést, hanem a figyelmet is fejleszti.

A módszer alkalmazásakor fontos, hogy az óvónő nagyon kifejező legyen, használja a mimikáját és a gesztusait, hogy a gyerekek még könnyebben megértsék az utasításokat. Fontos, hogy a beszédet ne erőltessük: elég az ha először csak cselekvéssel reagálnak, verbálisan csak később nyilvánulnak meg.

Az ismétlés szintén kulcsfontosságú: ugyanazokat a szavakat és kifejezéseket különböző helyzetekben kell gyakorolni, hogy az új nyelvi elemek beépüljenek. A TPR-t érdemes a napi rutin részévé tenni, például reggeli köszönéskor, kézmosáskor vagy öltözködésnél, egyszerű utasításokkal.

Tehát a TPR módszer játékos, élményszerű tanulást biztosít az óvodások számára, amely megalapozza a román nyelvhez való pozitív viszonyukat, és természetes úton fejleszti nyelvi kompetenciájukat.

Az ének, az énekes játékok szerepe a román nyelv tanulásában

A zene az egyik legerőteljesebb eszköz a nyelvi készségek fejlesztésében, különösen kisgyermekkorban. Az énekek ritmusa, dallama, ismétlődő szerkezete, valamint az azokat kísérő mozgások jelentősen hozzájárulnak a román nyelv hangzásának elsajátításához, a szókincs bővítéséhez, valamint a nyelvi szerkezetek játékos rögzítéséhez. A gyermekek könnyedén észrevétlenül tanulják meg az új kifejezéseket, ha azok egy jól ismert dallamhoz kapcsolódnak.

Például a „*Un elefant se legăna*”, a „*Zece pisici*” című román gyerekdalokkal nem csupán a számolást tanítjuk, hanem segít az igealakok megfigyelésében, észrevétlenül vezeti be a gyerekeket a román mondatszerkesztés világába.

Választhatunk különböző témákhoz kapcsolódó dalokat meghallgatásra vagy elsajátításra, énekes játékokat amelyekhez mozgás kapcsolódik. Néhány ötletet javasolnék a megvalósításra:

- színek: "Culorile"
- állatok: "Iepurașul Țup", "Sunetul animalelor",
- bogarak: "Melc, melc, codobelc", "Buburuza cu buline", "Vine melcul supărat"
- évszakok: "Vine primăvara", "Ninge, ninge"
- testrészek: "Unu, doi/unu doi"
- mesterségek: "Potcovarul"
- énekes-mozgásos játékok: „Bat din palme”, „Am o căsuță bine închisă”, "Dacă vesel se trăiește bate așa", "Zboară rândunica", "Am o căsuță mică așa..."

Tehát az énekek, énekes játékok olyan zenei élményt nyújtanak, melyhez a gyermekek örömmel kapcsolódnak, s ezzel megalapozzák a pozitív viszonyulást a román nyelvhez.

A mondókák, kiszámolók nyelvi jelentősége

A mondókák, a kiszámolók egyszerű, ritmikus, rímelő szövegek, melyekben a nyelv dallama, ritmusa dominál. Könnyen megjegyezhetők, segítik a memorizálást, a helyes kiejtést, hangsúlyozást, a gyakori ismétlések pedig megerősítik a tanultakat.

A humoros, vicces, játékos kiszámolók lehetőséget adnak a számlásra, a cselekvést kifejező igék, egyszerű melléknevek játékos megismerésére, aktív használatára.

Pl. "Una, două / Stai că plouă...", "Din Oceanul Pacific...", "Cireșica..", "Magia numerelor"

Az egyszerű, rövid román találós kérdések is mint a mondókák többféle területet fejlesztenek, mint a *nyelvi készségek* (szókincs bővítése, kifejező-készség javítása), *logikai gondolkodás* (következtetés, összefüggések felismerése), *képzelet* (képek, helyzetek elképzélése a szavak alapján), *figyelem és memória* (részletek megjegyzése, figyelmes hallgatás), *kreativitás* (különböző válaszlehetőségek keresése).

A *találós kérdések* játszva tanítják a gyerekeket új szavakra és arra, hogyan kössék össze a hallott információkat a már ismert dolgokkal. Ezek is

kapcsolódhatnak időjáráshoz, állatokhoz, évszakokhoz, zöldségek, gyümölcsök vagy bármilyen témához.

A leghatékonyabb módszer, hogy megértsék a gyerekek, ha képet, mozgást kapcsolunk hozzá miközben mondjuk a kérdést, így vizuálisan is rögzítik az új szavakat, kifejezéseket. Kisérhetjük ritmikusan, dallammal többszöri ismétléssel: "Roade oase, stă în cușcă,/ pe dușmanii săi îi mușcă. Cine este? - câinele.", vagy kiemelhetjük a kulcsszavakat, megjelenítjük képekben például egy évszakhoz kapcsolódónál.

A mondókák, a találós kérdések alkalmasak arra is, hogy átvezessék a gyermekeket egyik tevékenységből a másikba, így a napi ritmus részeivé válnak.

Mozgásos mondókák

A mozgás és a nyelvtanulás természetes módon kapcsolódik össze az óvodai korban.

A gyerekek nagy érdeklődéssel figyelik, tanulják a mondókákat, különösen, ha azokhoz tapsolás, lábdobogás, hintázás vagy más mozgás is kapcsolódik. Szinte folyamatosan mozgásban vannak, ezért a román nyelvi tevékenységeket is célszerű testmozgáshoz kötni. A mozgással kísért mondókák, versek, énekek sokkal mélyebben rögzülnek, mert a mozgás segít a megértésben, a figyelem fenntartásában, és érzelmi energiát is szabadít fel.

A mozgással kísért mondókázás rendkívül jó hatással van a ritmus- és mozgás összehangolt működésére, valamint a figyelem- és memória fejlődésére is, hiszen meg kell jegyezniük, melyik szövegrészhez melyik mozgás tartozik. Sok versikében jut szerep a testrészek megnevezésének és a téri irányok érzékelésének is, ezáltal segítve a testséma és a téri tájékozódás fejlődését.

Ilyen *mutogatós mondókák* például: "*Eu am zece degețele...*", "*M-a trimis boierul...*", "*Un degețel, un degețel...*", "*Cinci degețele aplaudăm...*", "*Mâinile le ridicăm...*", amelyek nemcsak a testrészek tanítására alkalmasak, hanem kiválóan fejlesztik a koordinációt, ritmusérzéklet és a szövegértést. Választhatunk különböző témákhoz rövid verseket is memorizálásra, például a "*Iarna*" című vers, amit szintén mozgással kísérve könnyen megtaníthatunk. A szövegértés rögzítése érdekében pedig használhatunk munkalapot, amelyen megjelennek a kulcsszavak, kifejezések képekben. (2. melléklet)

A játékok szerepe a nyelvtanulásban

Az óvodáskorú gyerekek számára a játék a természetes tanulási forma. A világ felfedezése elsősorban játékos tevékenységek révén történik, így a játékok kiváló eszközök a nyelvi készségek fejlesztésére, a nyelvek elsajátításában is.

A játék során a gyerekek érzelmileg motiváltak, felszabadultan és örömmel vesznek részt a tevékenységbe, ami kulcsfontosságú a nyelvtanulásban mert oldja a szorongást, növeli az önbizalmat, és természetes környezetet biztosít az új szavak és kifejezések elsajátításához. A játékos helyzetekben a gyerekek észrevétlenül, gyakran utánzással és ismétléssel sajátítják el a nyelv ritmusát, hanglejtését, szókincsét.

A játékok nemcsak szórakoztatóak, hanem strukturált tanulási lehetőséget is kínálnak. A szerepjátékok, mozgásos feladatok vagy memóriajátékok, a népi gyermekjátékok mind segítik a nyelvtanulási készségek fejlődését. Ezek a játékok fejlesztik a szóbeli kommunikációt, a hallott szöveg értését, a kiejtést, valamint a helyes mondatalkotást is. A ritmusos, ismétlődő szövegek például különösen hatékonyak az új szavak memorizálásában és a nyelvi szerkezetek megerősítésében.

Fontos, hogy a játékokat az adott életkornak, nyelvi szintnek és érdeklődési körnek megfelelően válasszuk meg. A kisebb gyermekeknél a rövid, mozgással kísért játékok, a nagyobbaknál a komplexebb szerepjátékok, versengős feladatok lehetnek a leghatékonyabbak. A jól megválasztott játékok biztosítják, hogy a tanulás élményszerű és természetes legyen.

A játék a nyelvtanulásban nem csupán kiegészítő eszköz, hanem alapvető módszer: támogatja a szókincs gyarapítását, a beszédképesség fejlődését, és élményszerűvé, örömtelivé teszi a tanulást. A játék közben szerzett tapasztalatok hosszú távon megalapozzák a gyerekek pozitív viszonyát az idegen nyelvekhez, és segítenek abban, hogy bátran, önállóan merjenek megszólalni.

A szerepjátékok lehetővé teszik a gyerekek számára, hogy valós vagy elképzelt helyzetekbe helyezkedjenek bele, miközben nyelvi szerepeket is gyakorolnak. Egy bolt, orvosi rendelő vagy családi élethelyzet eljátszása során nemcsak az új szókincsét használják, hanem a nyelvi viselkedésformákat, udvariassági kifejezéseket és egyszerű mondatokat is. Ezek a játékok különösen jól fejlesztik a gyermekek kommunikációs készségeit és segítenek a szociális kapcsolatok erősítésében, miközben a román nyelv spontán módon épül be a beszédükbe. Ilyen játékok a *„Poștașul”*, *„La cumpărături”* stb.

Az asztali játékok, például memóriajátékok, képkártyás párosítók, társasjátékok vagy egyszerű kirakók strukturáltabb formában járulnak hozzá a nyelvi készségek fejlődéséhez. Ezek során a gyermekek követik az adott utasításokat, miközben fejlődik figyelmük, szabálykövető magatartásuk és gondolkodási képességeik. Az ilyen típusú játékok kiválóan alkalmasak az alapszókinccs (színek, számok, állatok, ételek stb.) megerősítésére és ismétlésére. Pl. "Mi-a zburat pälăria"

A szórakoztató, csoportos játékok, mint például a "Deschide urechea bine", "Telefonul fără fir", "Baba oarbă" az óvodai nyelvtanulásban nem csupán eszközei, hanem alapjai a tanulási folyamatnak. Ezek teszik lehetővé, hogy a gyerekek az idegen nyelvet örömmel, természetes módon sajátítsák el, miközben fejlődnek szociálisan, érzelmileg és kognitívan is. Lehetőséget adnak az együttműködésre, szabályok betartására, egymás segítésére – ezek a készségek érzelmi és közösségi tanulást is szolgálnak, miközben a nyelvi fejlődést is támogatják.

A szórakoztató játékok sokszor tartalmazznak éneket, ritmust, mozgást (pl. dalos körjátékok), amelyek szoros kapcsolatban állnak a nyelvtanulással: a ritmus segíti a kiejtés és intonáció elsajátítását.

A mozgásos játékok a „Simon zice...”, az „Apă-mal...”, olyan játékok, amik elősegítik a cselekvések megértését és az azokra való gyors reagálást, ezzel fejlesztve az aktív nyelvhasználatot és a nyelvi reakcióidőt. A gyermekek számára az ilyen játékos keretek motiválóak és nem a helyes nyelvhasználat a cél, hanem a részvétel és az élmény és a megértés..

A népi gyermekjátékok, mint a "Lanț, lanț ce mai lanț...", "Mi-am pierdut o batistuță..." lehetőséget adnak arra, hogy a gyermekek játékos formában ismerkedjenek a román nyelv dalos és ritmikus nyelvi fordulataival. A ritmus, az ismétlődés és a dallam mind segítik a nyelvi elemek memorizálását és a helyes kiejtés elsajátítását. Egy-egy jól ismert körjáték, tapsoltató vagy mozgásos dal közösségi élményt is ad, amelyben a nyelvhasználat természetes módon jelenik meg.

A mese mint nyelvi és érzelmi közvetítő

A mesehallgatás, a **mesenézés** az egyik legtermészetesebb tevékenység az óvodáskorú gyermek számára. A történetek világán keresztül a gyermekek olyan nyelvi fordulatokkal, mondatszerkezetekkel találkoznak, amelyek szerves részévé válhatnak nyelvi gondolkodásuknak. A mesehallgatás

során nemcsak passzív szókincsük bővül, hanem fejlődik a szövegértési képességük, nő a figyelmük terjedelme, és kialakul a nyelvhez való pozitív érzelmi viszonyulásuk.

A mesék különösen hatékonyak, ha azokat bábozással, dramatizálással, képekonyvek használatával vagy mozgással egészítjük ki.

Egy egyszerű történet, mint például „*Ursul păcălit de vulpe*” a „*Ridichea uriașă*”, „*Peștele Curcubeu*”, „*Ursule Brun*” nemcsak a cselekmény szintjén hat a gyerekekre, hanem a karakterek jellemzésén, a párbeszédeken keresztül nyelvi mintát nyújt a mindennapi beszédhez is.

A gyermekek örömmel vesznek részt a mese újrajátszásában, szívesen ismétlik meg a kulcsmondatokat, ezzel gyakorolva a román nyelvet.

A „*Bobița și Buburuza*” (Bogyó és Babóca) című mesesorozat kiváló példája annak, hogyan lehet vizuális és auditív módon támogatni a román nyelv tanítását az óvodai nevelésben.

A sorozat egyszerű, életkornak megfelelő nyelvezetet használ, amely tele van ismétlődő szerkezetekkel, alapvető szókincselemekkel és könnyen követhető cselekménnyel. A történetek témái – mint a barátság, segítségnyújtás, évszakok, játék, természet – közel állnak az óvodások mindennapi tapasztalataihoz, így a gyerekek könnyen azonosulnak a szereplőkkel. A mesehallgatás során fejlődik a gyerekek hallott szövegértése, hiszen a képi tartalom segíti a megértést még akkor is, ha nem ismernek minden szót. Ez csökkenti a nyelvtanulással kapcsolatos szorongást, és fokozza az önbizalmat.

A rendszeresen visszatérő szavak és kifejezések – például köszönések, érzelmek kifejezése, egyszerű igék – természetesen épülnek be a gyerekek aktív szókincsébe. A mesék során gyakran hallható rövid párbeszéd mintát adnak a nyelvhasználatra, amelyeket a gyerekek könnyen megjegyeznek és később játék közben alkalmaznak is.

A mesehallgatást követő tevékenységek – például szereplők színezése, bábos eljátszás, egyszerű kérdések megválaszolása – további lehetőséget nyújtanak a nyelv gyakorlására.

A mesékben elhangzó szöveg lassú, jól tagolt, tiszta kiejtéssel történik, amely ideális nyelvi minta az óvodások számára. Emellett a történetek gyakran tartalmazzak dalokat, ismétlődő refréneket, amelyek segítik a ritmusérzék és a helyes intonáció kialakulását.

A „*Bobița și Buburuza*” mesék tehát nemcsak szórakoztatóak, hanem kiváló nyelvi fejlesztő eszközök is. Kombinálják a vizuális és auditív tanulási lehetőségeket, elősegítik a szókincs bővülését, a mondatalkotás fejlődését és

a kommunikációs készségek alakulását. Mindemellett hozzájárulnak a gyermekek pozitív érzelmi viszonyulásához a román nyelvhez, ami megalapozhatja a későbbi sikeres nyelvtanulást is.

A kézműves tevékenységek, az alkotó tevékenységek, a festés, ragasztás közben rengeteg lehetőség adódik arra, hogy a román nyelv itt is természetes módon jelenjen meg. Ezen foglalkozások során a gyerekek figyelme elsősorban a cselekvésre, az alkotásra irányul. A pedagógus miközben bevezeti a tevékenységet, előszereli az eszközöket románul is megnevezi azokat. Pl. *festék, ecset, papír, ragasztó, olló, színek*. A tárgyak megnevezését mindig célszerű gesztusokkal, mutatással, ismétléssel kísérni, így a gyerekek könnyebben megértik és megjegyzik a szavakat. Az alkotási folyamat során rövid, világos utasításokat is lehet használni. Az ilyen egyszerű utasítások segítik a megértést, a nyelvtanulást és a feladat végrehajtását is: *Desenează!, Colorează!, Decupează!, Lipește!, Folosește pensula!, Pictează!, Pune aici!*

Fontos, hogy ezek az utasítások mindig kapcsolódjanak a gyerekek aktuális tevékenységéhez, így automatikusan társítani tudják a mozdulatot a szóval.

Festés közben a színeket, formákat folyamatosan lehet ismételni, majd a pozitív megerősítés, a dicséret is elhangozhat románul. *„Foarte bine!”, „Ai fost foarte harnic/harnică”, „Îmi place cum ai desenat!”, „Ai fost foarte creativ/creativă!”*

A pedagógus feladata, hogy tudatosan, de természetesen illessze be a nyelvet, és mindig a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodjon.

Következtetések, tapasztalatok

Óvodapedagógusként vallom, hogy az óvodás korosztály nyelvi fejlődése kiemelkedően érzékeny és fogékony szakaszban van.

A három és hat év közötti gyermekek természetes kíváncsisággal fordulnak a nyelvek felé, és könnyedén sajátítanak el új hangzásokat, kifejezéseket, ha azokat élményszerű és motiváló közegben ismerhetik meg. Ebből kiindulva a játékos román nyelvtanítás nemcsak lehetőség, hanem szakmai felelősség is a jövő generáció nyitott gondolkodásmódjának és multikulturális érzékenységének megalapozásában.

Fontosnak tartom, hogy a gyermekekkel való nyelvi foglalkozások során pozitív érzelmi légkört teremtsünk. A bátorítás, a sikerélmény és a játék öröme mind hozzájárulnak a nyelv iránti motiváció kialakulásához. Pedagógiai gyakorlatomban kiemelten figyelek arra, hogy a gyerekek ne érezzék

„idegennek” az idegen nyelvet – ehhez következetesen használok ismétlődő rituálékat (pl. a reggeli beszélgetőkör), valamint tárgyi szemléltető eszközöket (plüssfigurák, képek, bábok), amelyek segítik a nyelvi helyzetek eljátszását.

A játékos nyelvtanítás nemcsak nyelvi készségeket fejleszt, hanem komplex módon járul hozzá a gyermekek kognitív és szociális fejlődéséhez is. A különböző nyelvek és kultúrák megismerése már óvodás korban hozzájárul a másság elfogadásához, a nyitottság és empátia fejlődéséhez – ezek pedig olyan értékek, amelyek meghatározzák a későbbi iskolai és társadalmi beilleszkedést.

Tehát hangsúlyozni szeretném, hogy az idegennyelv játékos bevezetése az óvodában nem cél, hanem eszköz – egy olyan nevelési módszer, amely támogatja a gyermeki személyiség sokoldalú kibontakozását. Óvoda-pedagógusként örömmel és elkötelezettséggel vállalom ezt a szép és felelősségteljes feladatot.

Irodalomjegyzék

- Bauer, N. (2000). *A korai idegennyelv-oktatás didaktikai kérdései*. Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet.
- Curriculum pentru educație timpurie*. (2019). Ministerul Educației Naționale, București
- Mikes, M. (2002). A környezetnyelv és az idegen nyelv fejlesztése az óvodában. In Kárpáti, E. & Szűcs, T. (Eds), *Nyelvpedagógia* (pp. 98-104).
- Nádor, O. (szerk.) (2019). *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'harmattan Kiadó.
- Takács, G. (2010). Idegen nyelvek elsajátítása kora gyermekkorban. *Pedagógusképzés*, 8(37), pp. 155–159.
- Tódor, E.–M. (2020). *Predarea-învățarea limbii române ca limba nematernă - O alternativă a lingvisticii aplicate* (curs universitar), Editura Scientia.

Mellékletek

1. melléklet: *Mozgásos mondókák, énekek, énekes játékok, kiszámolók*

Joc cu text și cânt: „Bat din palme”

Bat din palme clap, clap, clap
Din picioare trap, trap, trap
Ne-nvârtim, ne răsucim
Și cu toți ne veselim!
Ne-nvârtim, ne răsucim
Și la horă noi pornim.
Hai la dreapta uite-așa
Și la stânga tot așa
Ne-nvârtim, ne răsucim
Și cu toți ne veselim!
Ne-nvârtim, ne răsucim
Ne-nvârtim, ne răsucim
Și cu toți ne veselim!

Joc cu text și cânt:

Mi-am pierdut o batistuță

Mi-am pierdut o batistuță
Mă bate mămica
Cine-o are să mi-o deie
Că-i sărut gurița.
Refr: Batista-i parfumată
Se află la o fată
La fata cea frumoasă,
Pe care o iubesc.

Joc: Jocul degetelor

Un degețel,
un degețel le învârtim
Și ele devin o râmă.
Două degețele,
două degețele le învârtim
Și ele devin un iepuraș.

Joc cu text și cântec: Lanțul

Lanț, lanț, ce mai lanț!
Lanțul e din ață,
Chiar și de mătase.
Iute, iute să pornim
Pe fete să le învârtim,
Să le învârtim frumos,
Să nu cadă jos.
Iute, iute să pornim
Pe băieți să –i învârtim,
Să-i învârtim frumos,
Să nu cadă jos.

Joc cu text și cântec: Unu, doi

Unu, doi, unu, doi
Joacă-te și tu cu noi,
Pune mâna pe guriță
Și sari ca o veveriță!

Unu, doi, unu, doi
Joacă-te și tu cu noi,
Pune mâinile pe nas
Și la stânga fă un pas!

Unu, doi, unu, doi
Joacă-te și tu cu noi,
Pune mâinile pe piept
Spatele și capul drept!

Unu, doi, unu, doi
Joacă-te și tu cu noi,
Pune mâinile pe burtă

Trei degețele,
trei degețele le învățăm
Și ele devin o pisică.
Patru degețele,
patru degețele le învățăm
Și ele devin o pasăre.
Cinci degețele,
cinci degețele le învățăm
Și ele devin un dinozaur.

Și sprâncenele încruntă!

Unu, doi, unu, doi
Joacă-te și tu cu noi,
Pune mâinile la spate
Din picioare tare bate!

Unu, doi, unu, doi
Joacă-te și tu cu noi,
Ridică mâinile sus
Unu, doi, pe loc repaus!

Numărătoare: Din Oceanul Pacific

Din Oceanul Pacific
A ieșit un pește mic
Și pe coada lui scria:
Ieși afară dumneata!

Numărătoare: Rufe colorate

Stau pe sârmă așezate
Rufe multe, colorate:
1 rochiță,
2 bluze,
3 fuste cu buburuze,
4 pantaloni de-ai mei,
5 perechi de ciorăpei,
6 cămăși mari și mici,
7 fesuri de pitici,
8 baticuri înflorate,
9 batiste brodate,
10 prosoape cu dungi,
Soare, hai să le usuci!

Numărătoare: Cireșica

Cireșica vinde mere
Cireșel vine și cere
Cireșica nu se îndură
Cireșel vine și fură
Câte mere a furat Cireșel?

Cântec: Buburuza

Buburuza a zburat
Pe macul viu colorat.
Roșie-i culoarea lor
Buburuzo ia-mă în zbor.

Cântec: Vine melcul supărat

Vine melcul supărat,
O furnică l-a pișcat,
Și cum vine pâș, pâș, pâș,
Întâlnește-un cărăbuș.
Și din gură el striga:
Fuși de-aicea nu mai sta!
Dă-te-n colo nu sta-n drum,
Că te iau în coarne acum!

Buburuzo cu buline
Uite, uite vara vine!
Haide acum în palma mea,
Haide buburuza mea.

Cântec: Iarna a sosit în zori

Iarna a sosit în zori
La fereastră a pus flori.
A sosit cu gerul ei
Cu zăpadă și poiei.

Cât de veseli suntem noi,
Că ne-aduce bulgări moi.
Cu zăpadă ne jucăm,
Și cu bulgări aruncăm.

Cântec: Am o căsuță bine închisă

Am o căsuță bine închisă,
Am o căsuță bine închisă

Deschid ferestrele, soarele intră.
Deschid ferestrele, soarele intră.

Lângă căsuță e un copăcel
Lângă căsuță e un copăcel

Multe păsărele își fac cuib în el.
Multe păsărele își fac cuib în el.

Lângă căsuță e un poduleț
Lângă căsuță e un poduleț

Pe sub care trece un mic râuleț.
Pe sub care trece un mic râuleț.

Afară tună, plouă ne-ncetat
Afară tună, plouă ne-ncetat

Închid ferestrele plouă ne-ncetat!
Închid ferestrele plouă ne-ncetat!

Cântec: Vine primăvara

Vine primăvara și sunt fericit
Vine primăvara, pomii au înflorit
Vine primăvara cu flori și ghiocei
Copiii aleargă pe-alei!

Dansează fluturi
Și albinuțe
Totul e verde
Pomii sunt mai frumoși

Ziua e lungă
Lumină multă
Copiii veseli
Se joacă pe alei!

Cântec: Iepurașul Țup

Eu sunt iepurașul Țup,
Prin pădure sar Țup, Țup,
Sunt un iepure de soi,
Cel mai mare iepuroi.

Țup, Țup, Țup,
Țup, Țup, Țup,
Țup, Țup, Țup,
Țup, Țup, Țup.

Am picioare lungi de tot,
Lungi urechi, mustăți la bot.
Toate astea-s de prisos,
Coadă n-am și sunt furios.

Țup, Țup, Țup,
Țup, Țup, Țup,
Țup, Țup, Țup,
Țup, Țup, Țup.

Cântec: Ce am?

Asta-i o guriță, parcă-i gărgăriță
Și vorbesc cu ea și te pup așa.

Nasul e aici. E ca la pitici.
Tare-i mititel. Eu respir cu el.

Ăștia-s ochișori. Se deschid în zori.
Cu ei te privesc și te urmăresc.

Astea-s urechiușe mici și jucăușe
Și ascult cu ele multe cântecele.

Joc: M-a trimis boierul...

M-a trimis boierul să macin piperul.

Cu ce? Cu ce? Cu ce?

... cu buzele, ... cu dințișorii,
... cu degetele, ... cu palmele,
... cu coatele, ... cu călcâiele,
... cu vârful picioarelor
... cu genunchii.


Joc: Corpul uman

Mâinile le ridicăm
Pe cap noi le așezăm
Și apoi pe ochi, pe nas,
Pe urechi ne-a mai rămas.
Iute batem din picioare,
Palmele le lovim tare!

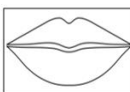
2. melléklet: Munkalapok

Joc: M-a trimis boierul să - i macin piperul

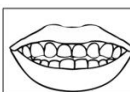
M-a trimis boierul să macin piperul.
Cu ce? Cu ce? Cu ce?




... cu buzele




... cu dințișorii




... cu degetele




... cu palmete




... cu coatele




... cu călcăiele



... cu vârful picioarelor




... cu genunchii



JOC „Mi-a zburat pălăria”


- Mi-a zburat pălăria!
Cred că este la urs!



- Nu este la urs,
este la pisică!



- Nu este la pisică,
este la pasărică!



- Nu este la pasărică,
este la iepuraș!



- Nu este la iepuraș,
este la arici!



- Nu este la arici,
este la vulpe!




- Nu este la vulpe,
este la veveriță!



- Nu este la veveriță,
este la lup!



- Nu este la lup,
este la mamuță!




- Nu este la mamuță,
este la elefant!




- Nu este la elefant,
este la girafă!




- Nu este la girafă,
este la zebra!



- Nu este la zebra,
este la pinguin!



- Nu este la pinguin,
este la dinozaur!



- Nu este la dinozaur,
este la fluturaș!




- Nu este la fluturaș,
este la buburuză!



- Nu este la buburuză,
este la albină!



- Nu este la albină,
a ajuns la o fetiță/băiat!


Joc: Jocul degetelor

Un degetel,
un degetel le învărtim
Și ele devin o rămă.





Două degetele,
două degetele le învărtim
Și ele devin un iepuraș.





Trei degetele,
trei degetele le învărtim
Și ele devin o pisică.





Patru degetele,
patru degetele le învărtim
Și ele devin o pasăre.






Cinci degetele,
cinci degetele le învărtim
Și ele devin un dinozaur.






Cânte: Am o casuță bine închisă

Am o casuță bine închisă,
Am o casuță bine închisă





Deschid ferestrele, soarele intră.
Deschid ferestrele, soarele intră.

Lângă casuță e un copăcel
Lângă casuță e un copăcel



Multe păsărele își fac cub in ei.
Multe păsărele își fac cub in ei.

Lângă casuță e un poduțel
Lângă casuță e un poduțel



Pe sub care trece un mic râuleț,
Pe sub care trece un mic râuleț,

Afără tună, ploaie ne-ncețat
Afără tună, ploaie ne-ncețat







Închid ferestrele ploaie ne-ncețat!
Închid ferestrele ploaie ne-ncețat!



Cântec: Culoarele



Culoarele se ceartă
Că vor să ție bine
Care-i mai importantă
Și mă-ntrebă pe mine!

Eu răspund....

Soarele e galben  Verde este frunza 


Cerul e albastru  Roșie-i buburaza 

Oraș este poleșul  Violetă o floare 

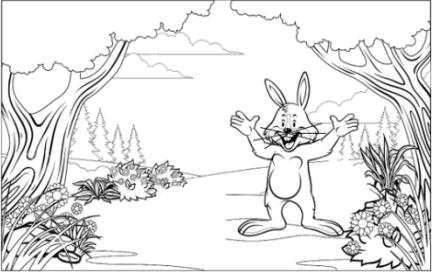
Indigo fluturașul  

Total e culoare.

Culoarele îndată
Răsufă ușurate
Le este clar de-acuma
Cât sunt de importante!



Cântec: Iepurașul Țup




Eu sunt iepurașul Țup,
Prin pădure sar Țup, Țup,
Sunt un iepure de soi,
Cel mai mare iepuroi.

Țup, Țup, Țup,
Țup, Țup, Țup,
Țup, Țup, Țup,
Țup, Țup, Țup.


Am picioare lungi de tot,
Lungi urechi, mustași la bot.
Toate astea-s de prisos,
Coadă n-am și sunt furios.

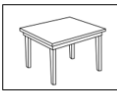
Țup, Țup, Țup,
Țup, Țup, Țup,
Țup, Țup, Țup,
Țup, Țup, Țup.




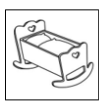
Numărătoare: Eu am zece degete!


Eu am zece degete,
Ce pot face eu cu ele?


O căsuță! 


Și-n căsuță o măsuță! 


Ăsta ce-o fi? -scăt 

Parc-ar fi un legănel! 

Degete! pe degete,
Am făcut și un castel! 

Păsărele cârpesec! 

Fluturașii se rotesc! 

Floriile au înflorit,
Iar copii au zâmbit! 

Numărătoare: Stau pe sărmă așezate
Rufe multe, colorate:


O rochiță, 2 bluze, 3 fuste cu buburuze.

4 pantaloni de-ai mei, 5 perechi de ciorăpi, 6 cămăși mari și mici,

7 fesuri de pitici, 8 baticuri înflorate,

9 batiste brodate, 10 prosoape cu dungi,

Soare, hai să le uruci!



Nyílt végű problémák a matematika tanítása során

EGRI EDIT

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

egredit@yahoo.com

Bevezetés

Napjaink oktatásának egyik meghatározó iránya a kompetenciaalapú szemlélet, amely a tárgyi ismeretek átadásán túl a kreatív problémamegoldást, a kritikai gondolkodást, valamint a tudás transzferálásának képességét helyezi előtérbe. A matematika tanítása ebben a paradigmában nem csupán a számolási rutin fejlesztését jelenti, hanem olyan gondolkodásmód kialakítását, amely képessé teszi a tanulókat arra, hogy problémákat oldjanak meg, és új helyzetekben is alkalmazni tudják az ismereteiket. A nyílt végű problémák alkalmazása ilyen szempontból különösen előnyös lehet.

A nyílt végű probléma olyan feladat vagy kérdés, amelynek nem csupán egyetlen helyes válasza van, hanem többféle megoldással, megoldási útvonallal is rendelkezhet.

Romániában a matematikaoktatás számos kihívással néz szembe. A teljesítmény-különbségek, a frontális tanítási módszerek dominanciája, a tantervi túlszűfoltosság (SSMR, 2023; British Council, 2024), valamint a matematikától való elidegenedés mind olyan tényezők, amelyek innovatív megközelítések integrálását teszik szükségessé. A formatív értékelés eszközei és gyakorlata ritkán jelennek meg a mindennapi tanórákon, és kevés lehetőség adódik a tanulói autonómia fejlesztésére (British Council, 2024). Ismert tény, hogy tanulóink a nemzetközi mérésekben (PISA, TIMSS) rendszeresen átlag alatti teljesítményt nyújtanak.

Grigoras (2024) beszámolója további konkrét problémákat tár fel. A pedagógusok 71%-a nehéznek találja az eltérő képességű tanulók egyidejű fejlesztését, miközben a digitális és didaktikai segédeszközök hiánya, a tantervi túlterheltség, valamint a hagyományos frontális módszerek dominanciája tovább korlátozzák a differenciálás lehetőségét. A tanulói aktivitás gyakran minimális, a feladatok többsége rutinszerű, és a tanulók nem kapnak elég

lehetőséget a saját gondolatmenetük kifejtésére. A nemzetközi jó gyakorlatok és kutatások alapján a nyílt végű szemlélet adaptálása ebben a kontextusban is ígéretes megoldást kínálhat: mélyebb fogalmi megértést eredményez, amely javítja a tanulói teljesítményt, növeli a tanulói motivációt, és fejleszti a problémamegoldó képességet (Bayarcal & Tan, 2023).

A nyílt végű probléma és keretrendszer fogalma

A nemzetközi szakirodalom szerint a nyílt végű probléma (open-ended problem) olyan nem rutinszerű matematikai feladat, amely több helyes megoldással vagy megoldási úttal rendelkezik, és célja nem csupán a végső válasz megtalálása, hanem a gondolkodási folyamat gazdagítása (Becker & Shimada, 1997; Silver, 1994; Pehkonen és mtsai, 2013). Ezek a feladatok elősegítik a divergens gondolkodást, ösztönzik a kísérletezést, az önálló kérdésfeltevést, és támogatják a matematikai fogalmak értelmes alkalmazását (Bahar & Maker, 2015; Murwaningsih & Fauziah, 2022).

A nyílt végű megközelítés szorosan kapcsolódik a konstruktivista tanuláselméletekhez, ahol a tudás a tanuló aktív részvételével, saját tapasztalatain keresztül épül fel. A tanár ebben a modellben facilitátor, aki gazdag tanulási környezetet teremt, támogatja a felfedezést és az önálló gondolkodást.

A problémaalapú tanulás (Hmelo-Silver & Eberbach, 2012) szintén ide kapcsolható, mivel a feladat nem pusztán gyakorlóanyag, hanem a tanulási folyamat kiindulópontja, amely ösztönzi az együttműködést és a reflektív gondolkodást.

A kutatások szerint a nyílt végű feladatok különösen alkalmasak a matematikai kreativitás fejlesztésére, mivel egyszerre igénylik a tárgyi tudás alkalmazását és az új ötletek generálását (Leikin, 2009; Silver, 1997). A tanulók többféle reprezentációt használnak (ábrák, algebrai kifejezések, manipulációs eszközök), ami a mélyebb megértés és a gondolkodási rugalmasság kulcsa.

A nyílt végű pedagógiai modell olyan tanítási – tanulási keret, amelyben a tanulási folyamat nem egyetlen, előre meghatározott kimenetre épül, hanem lehetőséget ad többféle megoldásra és értelmezésre. A japán gyakorlatból származó modell (Munroe, 2015) két fő pillére:

1. a matematikai tudás megértésének fejlesztése, a tanulói gondolatmenetek támogatásával;
2. a tudás alkalmazásának erősítése, valós kontextusokban.

A keretrendszer, mint tanórai módszer fontos elemei közé sorolható a többféle megoldás ösztönzése, a gondolkodási idő biztosítása, a hibákból való tanulás, a folyamatos visszajelzés és az együttműködő légkör. A modellben a tanár irányítja a gondolkodási folyamatot, kérdésekkel segíti a mélyebb megértést, és támogatja a hibák elemzését. Az értékelés is átalakul, a folyamatközpontú, kritériumalapú értékelés kerül előtérbe, amely figyelembe veszi a gondolkodási útvonalat és a kreativitást.

A nyílt végű feladatok nemcsak a matematikai kompetenciák, hanem a metakognitív készségek, a kritikai gondolkodás és az együttműködési képességek fejlődését is támogatják (Silver, 1994). Ugyanakkor alkalmazásuk kihívásokkal jár: a tanórai idő korlátozottsága, az értékelés komplexitása, a tanári felkészültség és a tanulói bizonytalanság mind gátolhatja a sikeres megvalósítást (Schukajlow és mtsai, 2023).

Az empirikus vizsgálat bemutatása

A kutatás célja annak feltárása volt, hogy a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Tanítóképző Karának székelyudvarhelyi kihelyezett tagozatán tanuló hallgatók hogyan teljesítenek nyílt végű matematikai problémák megoldásában, mennyire kedvelik ezeket a feladatokat, és mennyire tartják megvalósíthatónak alkalmazásukat a kisiskolások körében.

A vizsgálatban 32 hallgató vett részt, akik egy hat feladatból álló nyílt végű problémásort oldottak meg, majd egy nyolc kérdésből álló kérdőívet töltöttek ki, amely Likert-skálás és nyitott kérdéseket is tartalmazott.

A kutatás során az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. A tanítóképzős hallgatók átlagpontszáma a nyílt végű feladatokat tartalmazó teszten elmarad a kiemelkedő ($\geq 90\%$) teljesítményszinttől; a válaszok többsége a közepes vagy alacsony teljesítménytartományba esik.
2. A nyílt végű feladatok megoldására fordított idő pozitív összefüggést mutat a hallgatók teljesítményével.
3. A felmérésben résztvevők attitűdje a nyílt végű feladatok iránt közepes szintű, azaz nem mutat sem kiemelkedően pozitív, sem kifejezetten negatív irányultságot.
4. A pedagógusjelöltek legalább fele a nyílt végű problémák legfőbb előnyét a magasabb rendű gondolkodási képességek fejlesztésében, a kritikus gondolkodás támogatásában és a kreativitás kibontakoztatásában látja.

5. A megkérdezettek többsége szerint a nyílt végű feladatok megértése nehézséget okoz a kisiskolások számára, ezért azok alkalmazhatóságát az elemi oktatásban korlátozotttnak vélik.
6. A leendő tanítók jelentős hányada nem tartja magát kellően felkészültnek a nyílt végű problémák tanítási gyakorlatban való alkalmazására.

A kutatási eredmények bemutatása és értelmezése

A nyílt végű feladatsor vizsgálata

A hat problémából álló feladatsort a résztvevők egyéni munkában oldották meg. A feladatok különböző típusú kognitív kihívásokat tartalmaztak: logikai és kombinatorikai gondolkodást igénylő problémákat, egy optimalizálási helyzetet, többféle reprezentáció használatát megkövetelő feladatot, valamint kreatív művelettervezést igénylő kihívásokat.

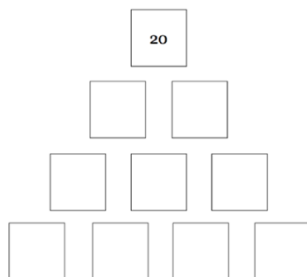
Az értékelés során több szempontot vettünk figyelembe, így például a megoldások számát, a helyes számításokat, a logikus és részletes levezetést, valamint a feladatfeltételek érvényesítését. Bár nem vártuk el az összes lehetséges megoldást (különösen, ha azok száma nagy volt), fontosnak tartottuk, hogy a diákok kísérletezzenek, mutassanak be legalább néhány megoldást az adott feladatra, és logikus magyarázatot adjanak gondolatmenetükre. A megoldásokat szükség esetén modellekkel (képlet, rajz, művelet) is szemléltetni kellett, az eredményeknek pedig meg kellett felelniük a feladat feltételeinek. Minden feladat maximálisan 10 pontot ért, így az összpontszám 60 lehetett.

A továbbiakban egyenként, majd összesítve is kielemezzük a feladatokat.

1. feladat: *Rendezd át a $731 - 256$ kivonásban a számjegyeket úgy, hogy az eredmény 100 és 200 közé essen. Írd le a műveleteket az eredményekkel együtt.*

A nyílt végű feladat több helyes megoldással rendelkezik (összesen 63 lehetséges kivonás felel meg a feltételnek), így jól mérte a rendszerező képességet és a próbálkozások szervezettségét. A hallgatóknak 4,28 átlagpontszámot sikerült elérniük. A legtöbben (28 fő) egy helyes megoldást adtak a feladatra, a további megoldások keresése elmaradt. Ketten hibás eredményt közöltek. Egy hallgató két, egy másik pedig három megoldást közölt, de ezek inkább véletlenszerű próbálkozásoknak tündek, mintsem szisztematikus keresésnek.

2. feladat: Töltsd ki a számpiramis alsó sorát 0-10 közötti számokkal, tudva, hogy minden szám az alatta lévő két szám összege. Kísérletezz az alsó sorban kapott számok sorrendjével: hogyan kell megváltoztatnod a sorrendet, hogy a felső négyzetben lévő szám a lehető legnagyobb legyen. Mit vettél észre?



A feladat kísérletezésre ösztönözte a résztvevőket. Öt esetben két, egyszer pedig három megoldást kaptunk. Összesen heten próbálkoztak kísérletezéssel, és öten vontak le helyes következtetést, így az elért átlagpontszám 4,94 lett. A kérdőíves szavazás során ez a feladat bizonyult a legkedveltebbnek.

3. feladat: Töltsd ki a mellékelt táblázatot, ha ismert, hogy minden sorban és oszlopban 1-től 4-ig csak egyszer szerepelhetnek a számok, valamint a vastagabb vonallal határolt tartományokban a megadott műveleteknek igaznak kell lenniük. Pl. a $12x$ jelentése a következő: az adott részbe kerülő számok szorzata 12. Miután kitöltötted a táblázatot, alkoss te is hasonlót, és oldd meg!

12×		2÷	
3		9+	8+
2-			
2÷			

A 3. feladat logikus gondolkodást és feladatalkotási készséget is igényelt. Bár a táblázatot csak egyetlen módon lehet kitölteni, a kitöltési sorrend többféleképpen megvalósítható. Az átlagpontszám 6,47 lett: a tanítóképzős hallgatók többsége sikeresen megoldotta a logikai részt, de 19-en nem tudták saját feladatot alkotni, vagy pedig figyelmen kívül hagyták a felhívást. Akik új feladványt készítettek, mind helyesen dolgoztak.

4. feladat: Van három dobozom és kilenc azonos golyóm. Hányféle módon lehet a golyókat a dobozokba helyezni úgy, hogy minden dobozban legalább egy golyó legyen? A sorrend nem számít. Szemléltesd a megoldásokat.

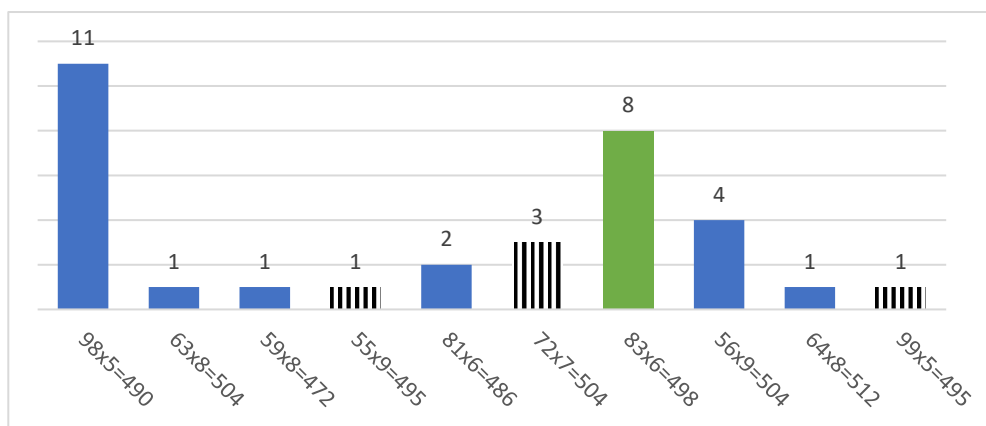
Ez a feladat kombinatorikai gondolkodást kívánt a hallgatóktól, és a legmagasabb átlagpontszámot érte el: 7,88 pontot. Sok esetben születtek helyes megoldások, amelyeket a hallgatók változatos módon szemléltettek. Többen rajzot készítettek, azaz pöttyök, vagy téglalapok segítségével ábrázolták az eseteket, mások a 9-es szám összegekre bontásával támasztották alá gondolkodásmenetüket, egy személy pedig kombinatorikai képletet alkalmazott.

5. feladat: Ha minden négyzetbe egy számjegy kerül, az 1–9 közötti számjegyek legfeljebb egyszeri felhasználásával próbáld előállítani az 500-hoz legközelebbi szorzatot az alábbi művelethez. Írd le az egész folyamatot, milyen műveletekkel próbálkoztál a kezdetektől fogva!

$$\square \square \times \square =$$

A feladat megoldásához kitartásra volt szükség, mivel nem adható meg hozzá olyan módszer, amely érdemben leszűkíti a próbálkozások számát, és garantálja a legkedvezőbb szorzat megtalálását. A hallgatók részéről átlagosan 5–6 kísérlet volt tapasztalható. A pontozás során a szabályok betartása, a helyes számolás, a gondolatmenet bemutatása, valamint a lehető legközelebbi szorzat megtalálása egyaránt fontos volt, így az átlagpontszám 6,91 lett.

Az 1. ábrán a hallgatók által adott szorzatokat és azok gyakoriságát szemléltetjük. Mint látható, a legközelebbi előállítható szorzat a 498 volt, amelyet nyolc hallgató talált meg, ezen kívül néhányuk talált más, 500-hoz viszonylag közeli szorzatokat is, ugyanakkor előfordultak más helytelen eredmények is, mivel egyesek nem vették figyelembe, hogy a számjegyek nem ismétlődhetnek.



1. ábra. Az 5. feladatra kapott szorzatok gyakorisági eloszlása

6. feladat: A 2025 számjegyeivel, a megadott sorrendben véve azokat (egy más mellé is illeszthetők!), valamint az alpműveletek és esetleges zárójelek segítségével állíts elő minél több számot. Írd le a műveleteket az eredményekkel együtt. Ha egy adott számot különböző műveletsor állít elő, mindegyiket add meg. Lehetséges példák számok előállítására:

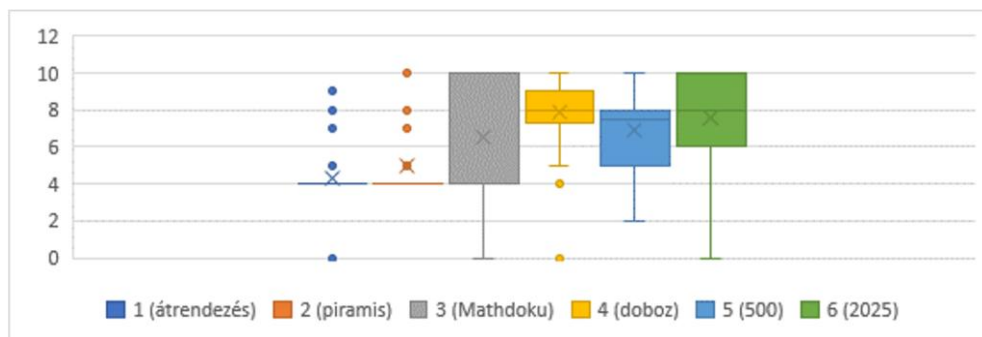
$$(2 - 0) \times 2 + 5 = 9;$$

$$20 + 2 - 5 = 1$$

A 6. feladathoz divergens gondolkodásra volt szükség, mivel a lehetőségek száma gyakorlatilag korlátlan. A megoldás során átlagosan 7,56 pontot értek el a kutatásban résztvevő hallgatók. A legkiemelkedőbb teljesítményt nyújtó pedagógusjelölt 28 különböző helyes kifejezést adott meg, ami kreativitásról és jelentős kitartásról tanúskodott. Legalább 15 helyes műveltsort 8 hallgató írt fel.

A feladatok eredményeinek összesítése

A teljes feladatsor megoldásához a résztvevők 41 percet töltöttek (min=19 perc, max=60 perc). Az egyes feladatokra kapott eredményeket a 2. ábrán látható dobozdiagram szemlélteti.



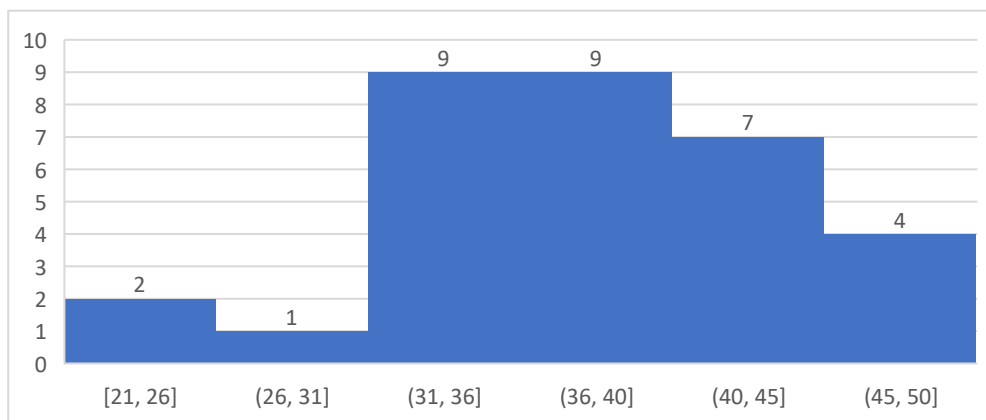
2. ábra. A nyílt végű feladatsor dobozdiagramjai

A dobozdiagram (2. ábra) alapján megállapítható, hogy a legjobb eredmény a negyedik feladathoz kapcsolódik (kis szórással), míg a leggyengébb teljesítmény az első feladathoz köthető. Legnagyobb szóródást a harmadik feladatnál tapasztaltunk. Az első két feladat esetében több kiugró érték is megfigyelhető: mivel a többség csupán egy helyes megoldást adott, ezért azok a hallgatók, akik 2-3 megoldást közöltek, jelentősen kiemelkedtek az átlagból. A negyedik feladatnál épp fordított volt a helyzet: a gyengén teljesítők eredményei számítottak kiugrónak mivel a többség jól teljesített (egy hallgató nem oldotta meg a problémát, egy pedig hibás eredményt adott).

Az összesített feladatsor átlagát, szórását és szélsőértékeit táblázatban foglaltuk össze.

Átlagos pontszám	38,03
Szórás	6,86
Minimum	21
Maximum	50

A kategóriákba sorolt összpontszámok eloszlásának szemléltetéséhez hisztogramot készítettünk (3. ábra).



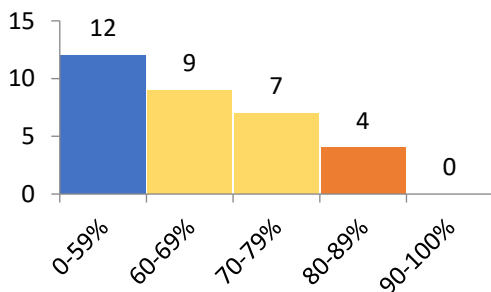
3. ábra. A nyílt végű feladatsor pontszámainak eloszlása

Az adatok normál eloszlást követnek; ezt a Kolmogorov-Smirnov próba támasztja alá ($D=0,921$, $p=0,925 > 0,05$).

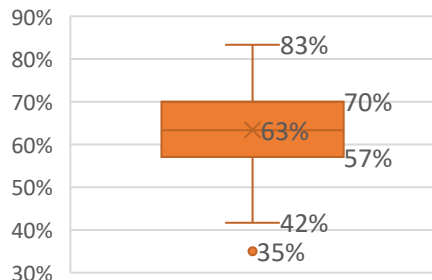
A teljesítményszintek megállapításához Bayarcal és Tan (2023) osztályozási skáláját alkalmaztuk. Az eredmények a következőképpen alakultak:

Tartomány	Osztályozási skála (Bayarcal és Tan, 2023)	Előfordulás (fő / arány)	Teljesítmény- szint	Ponttartomány
90–100%	kiemelkedő	0 fő / 0%	magas	48 – 60 pont
80–89%	nagyon kielégítő	4 fő / 12,5%		
70–79%	kielégítő	7 fő / 21,9%	közepes	36 – 47 pont
60–69%	mérsékelten kielégítő	9 fő / 28,1%		
≤59%	nem felelt meg az elvárásoknak	12 fő / 37,5%	alacsony	0 – 35 pont

A százalékos eredmények eloszlását hisztogrammal és dobozdiagrammal is érzékeltetjük (4. és 5. ábra).



4. ábra. A százalékos eredmények hisztogramja

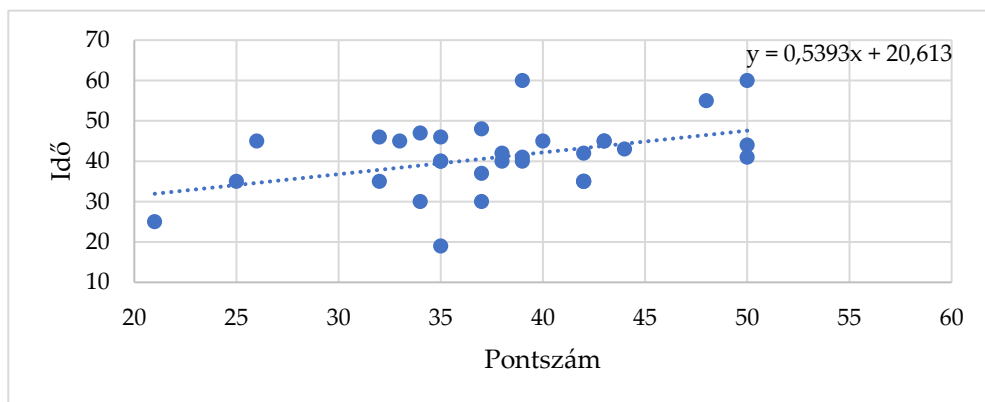


5. ábra. A százalékos eredmények dobozdiagramja

A 4. ábrán láthatjuk, hogy összesen négy hallgató sorolható be a magas teljesítményszint kategóriába. Mivel a legmagasabb relatív teljesítmény 83% volt (5. ábra), senkinek sem sikerült bekerülnie a kiemelkedő, 90%-ot meghaladó szintbe. Azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók fele 57%–70%-ot ért el a teszten.

A százalékos teljesítményeket a 90%-os kiemelkedő szinttel összehasonlítva az egymintás t-próba alapján az átlagos relatív teljesítmény ($M = 63,39\%$; $SD = 11,43\%$) szignifikánsan alacsonyabbnak bizonyult ennél a küszöbnél, mivel $t(31) = -13,17$; $p < 0,001$. Ez statisztikailag is alátámasztja az **első hipotézist**, miszerint a hallgatók teljesítménye elsősorban a közepes és alacsony tartományba esik, és jelentősen elmarad a kiemelkedő szinttől.

Kutatásunkban azt is vizsgáltuk, hogy van-e kapcsolat a megoldási idő és a teljesítmény között. A két változó közötti összefüggést a 6. ábrán pontdiagram segítségével illusztráljuk.



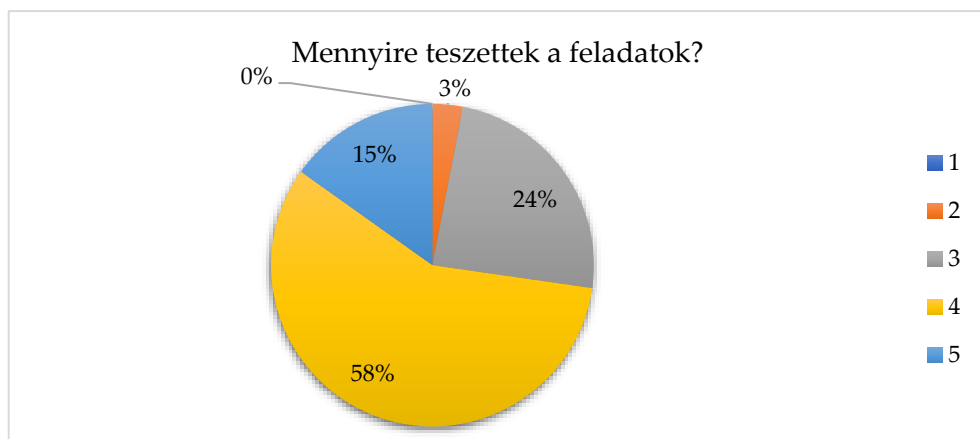
6. ábra. A megoldási idő és az elért pontszám közötti kapcsolat

Az összefüggés vizsgálatához Pearson-féle korrelációt alkalmaztunk, melynek feltételei teljesültek: adataink normális eloszlásúak voltak (az idő változó esetén $K = 0,135$, $p = 0,558$; a pontszám változóra vonatkozó adatokat lásd előbb), a lineáris kapcsolatról a 6. ábra nyújt meggyőző bizonyítékot, a homogenitás pedig a Levene-teszt eredménye alapján teljesül ($F = 0,7$; $p = 0,406$).

A Pearson-féle korrelációs együttható értéke ($r = 0,43$) mérsékelt, szignifikáns pozitív lineáris kapcsolatot jelez ($p = 0,015$), ami arra enged következtetni, hogy azok teljesítettek jobban, akik több időt szántak a feladatokra, nem pedig azok, akik „összecsapták” a megoldást. Tehát a **második hipotézist** is sikerült megerősíteni: a nyílt végű feladatok megoldására fordított idő pozitív összefüggést mutat a teljesítménnyel.

A kérdőív vizsgálata

A kérdőív első kérdésének eredményei alapján a hallgatók a feladatokat átlagosan 3,74-re értékelték egy ötfokú skálán (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben), ami a közepesnél kissé magasabb kedveltségi szintet jelez. A bejövő válaszok eloszlását a 7. ábra szemlélteti: a hallgatók többsége (58%) a 4-es lehetőséget, míg 24%-uk a 3-as opciót választotta.



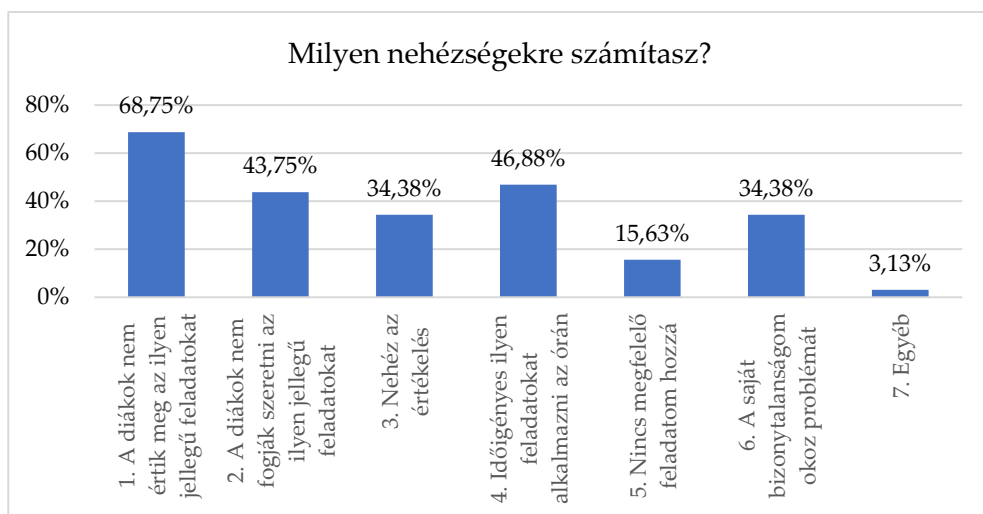
7. ábra. A nyílt végű feladatok kedveltségi szintje

Ez az eredmény megerősíti a **harmadik hipotézist**, tehát a nyílt végű feladatok iránti attitűd inkább mérsékelt, semmint lelkes a felmérésben résztvevők körében.

A második, többválaszos kérdés eredményei alapján (8. ábra) a megkérdezettek többsége a nyílt végű problémák legfőbb előnyeként a magasabb rendű gondolkodási képességek fejlesztését (90,63%), a kritikus gondolkodási stratégiák támogatását (68,75%) és a kreativitás kibontakoztatását (62,50%) emelte ki. Ezek az arányok szignifikánsan meghaladják az 50%-ot, amely alátámasztja a **negyedik hipotézist**.



8. ábra. A nyílt végű problémák alkalmazásának előnyei



9. ábra. A nyílt végű problémák alkalmazásának nehézségei

A harmadik kérdésre a leendő tanítók által jelzett nehézségeket a 9. ábra szemlélteti. A válaszadók 68,75%-a úgy véli, hogy a kisiskolások számára a nyílt végű feladatok megértése nehézséget jelent, ezért alkalmazhatóságukat korlátozotttnak tartják az elemi oktatásban. Ez megerősíti az **ötödik hipotézist**. Emellett a megkérdezettek 46,88%-a szerint a feladatok időigényesek, míg 43,75% attól tart, hogy nem lennének népszerűek a diákok körében.

A vizsgálatban résztvevők felkészültségét vizsgáló következő Likert-skálás kérdésre adott átlaga 3,00 lett, ami azt jelzi, hogy a hallgatók mérsékeltén érzik magukat felkészültnek a nyílt végű feladatok alkalmazására. Ez az eredmény alátámasztja a **hatodik hipotézist**, és rámutat arra, hogy bár a jövőbeli pedagógusok felismerik a módszer előnyeit, pedagógiai önbizalmuk és módszertani felkészültségük még nem elegendő a széles körű gyakorlati bevezetéshez. A válaszok eloszlását a 10. ábra szemlélteti.



10. ábra. A felkészültséggel kapcsolatos válaszok eloszlása

Következtetések

A kutatás eredményei szerint a nyílt végű feladatok elemi osztályokban történő alkalmazásához elengedhetetlen a pedagógusjelöltek módszertani támogatása a nyílt végű pedagógiai modell fokozatos megtapasztalásában. Ez biztosítja, hogy a figyelem ne csupán a megoldásokra irányuljon, hanem a feladatalkotásra, a közös megbeszélésre és az érvelés fejlesztésére is, amelyek elősegítik a matematikai kommunikáció és a reflektív gondolkodás fejlődését.

A feladatmegoldások elemzése megmutatta, hogy bár néhány hallgató képes volt új feladatot alkotni, másoknál a megoldási próbálkozások egysíkúak voltak, ami arra utal, hogy a divergens gondolkodás fejlesztése, a kísérletezési kedv célzott gyakorlatokkal tovább erősíthető. A kutatás során alkalmazott nyílt végű feladatok nem csak a felmérésben résztvevők tudásának reprodukív mérését tették lehetővé, hanem a gondolkodási folyamataik, a kreativitás és problémamegoldó stratégiáik feltárásához is hozzájárultak. A hallgatók számára motiválóbbak voltak azok a feladatok, amelyek több megoldási lehetőséget kínáltak, és nagyobb mozgásteret biztosítottak az önálló próbálkozásokra. Ez összhangban áll a nemzetközi szakirodalommal, amely szerint a nyílt végű feladatok hozzájárulnak a tanulói autonómia, az önbizalom és a magasabb rendű gondolkodási képességek fejlesztéséhez (Becker & Shimada, 1997; Munroe, 2015).

Ugyanakkor a vizsgálat rávilágított a romániai matematikaoktatásban tapasztalható nehézségekre. A hallgatók sok esetben nehezen tudtak több feltételt egyszerre figyelembe venni, vagy szisztematikusan végig vezetni egy gondolatmenetet. Ez összefüggésbe hozható az oktatási rendszer frontális, tanárközpontú hagyományaival, ahol a hangsúly gyakran a kész algoritmusok begyakorlására helyeződik, és kevésbé kap szerepet a kreatív problémamegoldás vagy a saját megoldási utak keresése (British Council, 2024; SSMR, 2023).

Összességében elmondhatjuk, hogy a nyílt végű feladatok nemcsak az értékelésben hozhatnak új perspektívát, hanem alapvetően hozzájárulhatnak a matematikai gondolkodás kultúrájának feltárásához és átalakításához. Kulcsfontosságúnak tartjuk, hogy teret kapjanak a matematikaórákon, mivel nemcsak a tanulók kreativitását fejlesztik, hanem elősegítik a 21. században elvárt készségek, képességek, például az együttműködés, a kritikai gondolkodás és a problémamegoldás kialakulását.

Irodalomjegyzék

- Bahar, A., & Maker, C. J. (2015). Cognitive backgrounds of problem solving: A comparison of open-ended vs. closed mathematics problems. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6), 1531–1546. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1410a>

- Bayarcal, G. & Tan, D. A. (2023). Students' Achievement and Problem-Solving Skills in Mathematics through Open-Ended Approach, *American Journal of Educational Research*, 11(4), 183–190. <https://pubs.sciepub.com/education/11/4/2/>
- Becker, J. P., & Shimada, S. (1997). *The open-ended approach: A new proposal for teaching mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Grigoras, A. (2024). Which are the challenges in teaching mathematics in the Romanian primary schools? *The Romania Journal*. <https://www.romaniajournal.ro/society-people/education/which-are-the-challenges-in-teaching-mathematics-in-the-romanian-primary-schools/>
- Hmelo-Silver, C. & Eberbach, C. (2012). Learning Theories and Problem-Based Learning. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2515-7_1
- Leikin, R. (2009). Exploring mathematical creativity using multiple solution tasks. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.), *Creativity in mathematics and the education of gifted students*, Rotterdam: Sense Publisher, 129–145.
- Munroe, L. (2015). The Open-Ended Approach Framework: Supporting students solving open-ended problems. *Eurasian Journal of Educational Research*, 4(3), 97–104. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.4.3.97>
- Murwaningsih, T. & Fauziah, M. (2022). The development of open-ended questions test to measure divergent thinking skills: The development of open-ended questions test. In *Proceedings of the 5th International Conference on Learning and Quality Education*, 1–7, Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3516875.3516876>
- Pehkonen, E., Näveri, L., & Laine, A. (2013). On teaching problem solving in school mathematics. *CEPS Journal*, 3(4), 9–23. <https://doi.org/10.26529/cepsj.220>
- Schukajlow, S., Kaiser, G., Stillman, G., & Blum, W. (2023). Open modelling problems: Cognitive barriers and instructional prompts. *Educational Studies in Mathematics*, 113(3), 267–287. <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10265-6>
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19–28.
- Silver, E. A. (1997). Kreativität fördern durch einen unterricht, der reich ist an situationen des mathematischen problemlösens und aufgabenerfindens. *ZDM - International Journal on Mathematics Education*, 29(3), 75–80. <https://doi.org/10.1007/S11858-997-0003-X>
- SSMR. (2023). *Educația matematică. Analiză și direcții de acțiune*. Societatea de Științe Matematice din România.

Nemzetközi körkép az elemi osztályos történelemtanításról

KÁLMÁN UNGVÁRI KINGA

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár
kungvari@yahoo.com

A hazai oktatásban, mint ismeretes, a történelmet már negyedik osztálytól tanítják, de a történelemtanítás a különböző országokban világszerte más-más iskolai szinten kezdődik. Tanulmányom célja megvizsgálni mely országokban jelenik meg a történelem már az elemi oktatásban, megnézni, hogy ezekben az országokban hogyan gondolkodnak a történelemtanítás helyét, szerepét, céljait, tartalmát illetően, valamint rövid összehasonlító elemzést végezni ezen országok tantervei és a hazai történelem tanterv között.

Premisszaként Mátrai Zsuzsára hivatkozom, aki szerint érték döntéstől függ, hogy a történelem mennyire meghatározó a társadalomtudományi tantervben, vagyis releváns szerep jut-e a tantárgynak a társadalomtudományok körén belül. Márpedig a szerző úgy véli, a jelen eseményeinek megértése lehetetlen a történelmi előzmények nélkül, létjogosultsága nem megkérdőjelezhető (Mátrai, 1993).

Ennek fényében érdemesnek tartom megnézni, hogy melyek azok az országok, amelyek számára fontos volt a történelem tantárgy bevezetése már elemi osztályokban, meglátásomban a tantárgy jelentőségének felismerése abban is megmutatkozik, hogy a tanterv készítői már kisiskolásokkal is szeretnék megismertetni a történelem alapfogalmait, a történelmi gondolkodás alapjait. Az is érdekes kérdés, hogy amennyiben bevezették, melyek a tantárgy oktatásának irányvonalai ezen a szinten, vagyis milyen jellegű a tanterv: tematikus vagy követelményközpontú, mi a tanterv célja: kész ismeretek átadása, vagy képességek fejlesztése, tudós formálása vagy társadalmilag aktív szereplő nevelése (Mátrai, 1993). Ezekre a kérdésekre keresem a választ a továbbiakban.

1. A hazai és magyarországi történelemtanításról

Köztudomású, hogy Romániában a történelem különálló tantárgyként szerepel a negyedikes tantárgyak között. Bár sok kritika éri (sokszor jogosan) oktatási rendszerünket, a tanterveinket, a tananyagokat, mégis elmondható, hogy a történelem tanterv sok pozitívummal bír. Amennyiben a pedagógus ismeri és követi a tantervi útmutatásokat, lehetősége van megszerettetni a gyerekekkel a történelmet és megértetni már ezzel a korosztállyal azt, hogy miért érdemes régmúlt korokkal foglalkozni. A tanterv olyan kompetenciák fejlesztését írja elő, amelyek elősegítik a történelmi tudatosság megalapozását, vagyis a tanulóknak érteniük kell a történelmi fogalmakat, eseményeket és azok hatását a jelenkori világra. Ide kapcsolható továbbá a kommunikációs készségek fejlesztése, hiszen a tanulóknak gyakorolniuk kell a történelmi ismereteket, fogalmakat a tanórák során. Hasonlóképpen a történelemtanítás feladata lenne a kritikai gondolkodás fejlesztése is, hiszen a történelmi források elemzése révén fejlődhetnek ebben, s képessékké válnak különböző nézőpontokat összevetni, értékelni. Nem utolsó sorban erénye a tantervnek, hogy figyel a szociális és érzelmi készségek fejlesztésére, külön kitér arra, hogy a tantárgy révén fejleszthető a tanulók pozitív képe önmagukról és a többi emberről. Ez jelent toleranciára, felelősségtudatra, empátiára nevelést is, ami a világ jelenlegi helyzetét tekintve alapvető feladatnak is mondható.

Ha összevetjük a hazai tantervet az Európai Unió idevonatkozó dokumentumaival a fejlesztendő kulcskompetenciákat illetően, azt látjuk, hogy a hazai tanterv kompetenciái támogatják az aktív polgári szerepvállalást, a társadalmi életben való részvételt és nem csupán a tanulmányi sikerekre fókuszál. A tanterv segít abban, hogy a tanulók a történelmi szereplők révén megértsék az emberi jogok fontosságát, ami most már egy alapkövetelmény és minden európai ország tantervében szerepel. Szintén az Európai Unió kulcskompetenciákról szóló dokumentum emeli ki a tanulási folyamatok megismerésének fontosságát, amely kiválóan előremozdítható a történelem órákon, amikor a tanulók a történelmi forrásokat értékelik, reflektálnak az eseményekre, vagyis megtanulnak önállóan tanulni. A különböző népek, kultúrák, kisebbségek megismerése a kulturális tudatosságot és a sokszínűség elfogadását szolgálja. Érdekes lehetőség és nagyon fontos szempont megnézni sikeres, kreatív történelmi személyiségek életét, mely inspiráló lehet a vállalkozói készség és innovációra való hajlam fejlesztésének vonatkozásában.

Ha sikerül így gondolkodnunk a történelemtanítás lehetőségeiről, ha követjük a tanterv javaslatait, akkor van esélyünk a történelem tantárgy relevanciáját megalapozni a tanulók tudatában, megértetni velük, hogy a rég-múlt korok tanítása miképpen segíthet a jövőre való felkészülésben. A hazai történelem tanterv nem elsősorban az ismeretek megtanulására ösztönöz, sokkal inkább arra, hogy az ismereteket valós környezetben is alkalmazzuk, s pozitívan tegyünk hozzá a gyerekek életre tanításához.

A romániai tantervvel összefüggésben a magyarországi elemi osztályos tantervet is szemügyre vettem. A magyar oktatásban a történelem nem szerepel önálló tantárgyként az 1-4 évfolyam számára. A történelem néhány alapismerete megjelenik a környezetismeret, anyanyelv és etika kerettanterveiben. A mondák, regék megismerése, a család témájának a feldolgozása, a kulturális örökség és népi hagyományok megismerése történelmi jellegű témák, amik segítenek a diákok identitástudatának értékrendjének fejlesztésében, de inkább impliciten, mint tételesen megfogalmazva, ezért ebben a tanulmányban erre nem térek ki bővebben.

2. Európai kitekintés

Egy kelet-európai ország, amely sokat tett az oktatása megreformálásáért és ahol a történelem önálló tantárgy negyedik osztályban, az Lengyelország. A tanterv által megadott témaköröket vizsgálva, jól látható, hogy azok végigvezetnek időrendi sorrendben a történelem korszakain, ízelített adva különböző korok emberének életéből, történetéből. Ebben különbözik a hazai tantervi tematikától, ahol a kronológiai áttekintés nem elsődleges. A lengyel tananyag foglalkozik az őskorral, az ókori Egyiptom, India, Kína, Görögország és Róma civilizációival, bemutatja a középkori Európát, részletesebben kitér Lengyelország történelmére, majd az újkori felefedezéseket és ipari forradalmat taglalja, röviden zárja a modern korral. Látható, hogy a tanterv célja megismertetni a diákokkal a történelmi korok fontosabb mérföldköveit, hogy támpontokat szerezzenek a későbbi történelemtanuláshoz. A tanterv útmutatásai szerint heti egy órában tanulnak a 9 éves tanulók történelmi alapokat, és a kronológiai tájékozódás megtanulására nagy hangsúlyt fektetnek, ugyanúgy ahogy a lengyel nemzeti öntudat megalapozására. A lengyel oktatásban az elmúlt évben jelentős reformokat vezettek be, tananyag csökkentés tekintetében is, érdekesség megjegyezni, hogy ezzel kivették a Báthory István uralkodásáról szóló részeket is a tananyagból.

Érdekes egy pillantást vetni a görög iskolarendszerre, ahol a történelem oktatása szintén elemi osztályban kezdődik (Dimotiko), az általános iskola 3. és 4. osztályában. A tananyag Görögország történelmére fókuszál, harmadik osztályban a görög mitológia, az ókori városállamok (elsősorban Athén és Spárta), a görög demokrácia és fontos ókori események (pl marathóni csata) kerülnek előtérbe. Negyedik osztályban kibővül a tanulmányozott időszak, de továbbra is hangsúlyos a nemzeti történelem oktatása: a római uralom korszaka, a bizánci birodalom, az oszmán megszállás történetét tanulják a diákok, a nemzeti felszabadítási harcok és az ország modernkori történetéig jutnak el.

Ebből is látható, hogy a nemzeti identitás fejlesztése prioritást élvez, nyilván nem csak Görögország történelmét önmagában szeretnék tanítani, hanem annak jelentőségét az európai és világtörténelem viszonylatában. Ugyanakkor, az események időrendi sorrendjének az elsajátítása is tantervi követelmény, a kritikai gondolkodás fejlesztését a görög tanterv is a történelmi források és események elemzése révén látja megvalósíthatónak. Bár a tanterv célja nem csupán a tények felsorakoztatása, mégis úgy látjuk, hogy az elemi osztályokban előtérbe kerül a tárgyi tudás megalapozása, pontosabban annak a tisztázása, hogy kik voltak a korszakok főszereplői, mikor zajlottak az események s.í.t. Az már főként a pedagóguson múlik, hogy mennyire próbálja megalapozni a történelmi gondolkodást, például az ok-okozati összefüggések elemzésével vagy különböző korok összehasonlításával.

Ezen a ponton térjünk vissza egy rövid összehasonlítás erejéig a hazai történelemtanításhoz. Ha a régióban körülnézünk, azt látjuk, hogy a hazai tanterv tartalmi vonatkozás szempontjából elég nagy szabadságot ad a pedagógusnak: helyi közösségek és nagy múlttal rendelkező népek bemutatásával foglalkozhat, bemutathatja a történelmi korok főbb eseményeit, elsősorban nemzeti vonatkozásban, felefedezőik révén lehet kalandozni a nagyvilágban, különböző helyszíneket, műemlékeket ismerhetnek meg a gyerekek. A tanterv megjelöl számos választási lehetőséget, ezekből a pedagógus szabadon választhat. Kisebbségi közösségekben tanítva is lehetőségünk van olyan történelmi szereplőket, helyszíneket választani, amelyeket relevánsnak gondolunk abban a kontextusban. A kompetenciák, a javasolt módszertár mind arra mutatnak rá, hogy a tantervkészítők a történelmi gondolkodás fejlesztését, kritikai gondolkodást, a nemzeti identitás problematizálását éppúgy fontosnak tartották, mint a tárgyi tudás megalapozását. A lengyel

vagy görög tanterv e tekintetben sokkal inkább információ, tárgyi tudás orientált, nagyobb hangsúlyt fektet a lineáris, kronológiai sorrend megtanítására. A romániai tanterv felépítése számomra inkább azt sugallja, hogy a tanító feladata az lenne, hogy egy ízelítőt adjon a történelem eseményeiből, olyan élményeket hozzon létre történelemórákon, amely révén a gyerekek megszerethetik a történelmet és ezáltal ötödik osztályra készen álljanak a szisztematikusabb történelemtanulásra.

A tágabb európai kontextus megteremtése céljából a következőkben Nagy Britannia történelem tantervét fogom megvizsgálni, amely kevesek egyike, ahol szintén megjelenik a történelemtanítás már elemi osztályban, pontosabban az ún. Key stage 1 (1.és 2.osztály, 5-7 éveseknek) és Key stage 2 (3-6.osztály, 8-11 éves kor) szintjein is tanítanak történelmet.

Az oktatás mindkét szakaszában a történelemtanítás a következő követelmények mentén kell történjen:

- a) *Kronológiai értelmezés*: a kisebb osztályokban elegendő a sorrend felállítás, nagyobb osztályban már az esemény pontos időpontját is meg kell tudni jelölni. Az első szakaszban az elvárás az, hogy olyan egyszerű kifejezések mentén gondolkodjanak, mint előtte, utána, a második szakaszban már a történelmi korok megnevezése az elvárás.
- b) *Események, emberek és változások ismerete és megértése*. Kisebb osztályokban arra kell fókuszálni, hogy a gyerekek megértsék, hogy történelmi szereplők mit miért tettek, miért történtek meg különböző események, valamint beazonosítani különbségeket az emberek életmódja között különböző korokban. A második szinten a korok jellemzése, a társadalmi, kulturális, vallási jellegzetességek megértése, fontos események közötti kapcsolatok feltárása a feladat.
- c) *Történelmi interpretációk* kapcsán mind a két szinten az a feladat, hogy a gyerekek megértsék, hogy a múltat sokféleképpen lehet reprezentálni, értelmezni.
- d) *Történelmi kutatás* mindkét szinten arra irányítja a figyelmet, hogyan lehet egy információforrást (dokumentum, térkép, kép, fénykép, műemlék, IKT eszköz stb) használni, mit jelent a történelmi forrás..
- e) *Szervezés és kommunikáció* azt jelenti, hogy a tanulóknak tudniuk kell szelektálni az információk közül és helyesen kommunikálni róla, nagyobb osztályban elvárás, hogy ez a kommunikáció változatos formában történjen, rajz, írás vagy IKT segítségével.

A tartalmi vonatkozások a Key Stage 1 alatt a saját családi történetük-ből indul ki, a közelebbi és távolabbi országrészek történelméről szól, jeles

nők és férfiak történetét tanulják (művészek, tudósok, feltalálók) brit és nemzetközi kitekintéssel, múltbeli események, melyek hazájukban vagy a nagyvilágban történtek. A 2.szinten a tanterv végigvezet Nagy Britannia főbb történelmi korszakain, de magába foglal egy euópai (ókori görögök) és egy világtörténelmi eseményt is. A korszakok eseményeinek, szereplőinek bemutatásán túl minden esetben megjelenik a mindennapi élet bemutatásának javaslata is.

Látható, a brit tanterv előtérbe helyezi a kronológiai megértést, a történelmi kutatást és a történelmi események több szempontú értelmezését. Ezáltal lehetővé válik a tanulók számára múlt és jelen összekapcsolása, a múlt feltárása segít a jelen megértésében és a történelemtanítás hozzájárul a nemzeti illetve globális identitástudat felépítéséhez.

Ha ezen a ponton összehasonlítjuk a hazai és brit elemi osztályos történelem tanterveket, az mindenképp látható, hogy a brit oktatás eleve több időt szán az elemi oktatásban a történelemtanításra, korábban kezdődik és több éven keresztül tart, ami a tantárgy relevanciáját jól alátámasztja. A tantervek gondolatiságában van hasonlóság, mindkét tantervben megjelenik értelemszerűen a kronológiai értelmezés fokozatos bevezetése, a történelmi fogalmakkal, eseményekkel, szereplőkkel való ismerkedés. A brit tantervben lehetőség nyílik már ezen a szinten is nagyobb hangsúlyt fektetni a történelmi gondolkodás meglapozására (a miért-ek megválaszolása, a több perspektívájú elemzések, a történelmi kutatások révén) és tartalmi szinten is több lehetőség van a nemzeti és a világtörténelem fontosabb eseményeinek rendszeres ismeretetésére, problematizálására

Érdekesnek és fontosnak tartottam európai vonatkozásban a finn oktatásra is reflektálni. Erre vonatkozóan tudniillik, hogy 2016-tól a finn oktatási rendszer átállt a PBL (problémaalapú) típusú oktatásra, ami azt jelenti, hogy a tanulók jelenségek és problémák mentén tanulnak, a tantárgycentrikus oktatásról fokozatosan átváltottak egy integrált, élményalapú és jelenségalapú oktatásra. Így a történelem is tágabb összefüggésrendszerbe kerül, elemi osztályban különösképpen a társadalomtudományos vizsgálódás része, nem önálló tantárgy, anyanyelvvel, irodalommal, földrajzzal integráltan dolgozzák fel az épp aktuális témákat. Ez egyértelműen lehetővé tesz egy olyan holisztikus látásmódot, mely révén a maga komplexitásában ismerik meg a világot és jelentősen fejlesztik kritikai gondolkodásukat. Mindezek okán azonban az összehasonlítás a romániai tantervvel nehezen megvalósítható, itt erre nem szeretnék bővebben kitérni.

3. Tengerentúli történelemtanítás

Ebben az alfejezetben az Egyesült Államok és Japán történelemtanításával szeretnék foglalkozni.

Az Egyesült Államokban a történelem társadalomtudományok (Social Studies) tantárgykör része és államonként változó, hogy a kisiskolások tanulnak-e történelmet vagy sem.

Az egyik olyan állam, ahol a történelem része az elemi osztályos oktatásnak, Arkansas állam, ezért ezt a 2014-es tantervet fogom rövidem megvizsgálni.

A tanterv két fontos tartalmi standardot (content standard) ír le:

1. Kronológia, időbeli változás, kontextualizáció, amely során a tanulóknak a kronológiával, a folytonossággal és időbeli változások mintáival valamint a történelmi események kontextualizálásával kell foglalkozniuk (ezt a standardot 12-es számmal jelölik)
2. Perspektíva, történelmi evidenciák és okság: ennek keretében a tanulók elemezni fogják, azt ahogy az emberek gyűjtik, vizsgálják, konstruálják és értelmezik a történelmi bizonyítékokat. (13-as számú standard)

A tanterv érdekessége, hogy ez a tanterv már óvodás kortól elkezdja a fejlesztést, amikor a két standard mentén megtanulják, hogy mit jelent időrendi sorrendbe tenni eseményeket, megvizsgálják és összehasonlítják hogyan éltek múltbeli és mai gyerekek (étkezés, ruházat, közlekedés, tanulás stb), felismernek neves történelmi szereplőket és megneveznek történelmi eseményeket. 3-4 osztályban már történelmi narratívákat fognak alkotni, amely Arkansas állam és az AEÁ történelmének eseményeihez kapcsolódik és melyek során kronológiai kifejezéseket fognak használni. Már nem csupán említeniük kell történelmi személyeket, de magyarázniuk is kell ezek jelentőségét. Olyan régiókat kell bemutatssanak Arkansas és az AEÁ-ból, amelyben semmi nem változott az idők során illetve elemezni azon személyiségek jelentőségét, akik változást hoztak ezekben a régiókban. Ezen a szinten a tanulók nemzeti szimbólumokat és nagy jelentőséggel bíró történelmi helyszíneket elemeznek és ennek kapcsán folytatnak kutatásokat. A tanterv fontosnak tartja hangsúlyozni a multiperspektivizmust, a gyerekek már 3-4 osztályban reflektálnak arra, hogy különböző történelmi szereplők más-más szempontból látták ugyanazt a történelmet és arra is, hogy az elsődleges és másodlagos történelmi forrásoknak mi a szerepe. A kauzalitás tanítására negyedik osztálytól kerül sor, ekkor már nem csak rávilágítanak a perspektívák különbözőségére, de a miért-re is választ keresnek. A tanulóknak meg kell

tanulniuk megfelelő kérdéseket feltenni történelmi esemény vagy személyiség kapcsán, legyen az AEÁ vagy a világtörténelem vonatkozásában, ugyanakkor múltbeli történések miért-jeit is boncolganiuk kell.

Az Arkansas állam történelem tanterve az eddig felsorolt tantervek közül a legkedvezőbb a történelmi gondolkodás kialakítása szempontjából. A tanterv szabad teret enged a pedagógusnak abban a tekintetben, hogy milyen témák, tartalmak mentén fejleszti a diákok gondolkodását, mindössze annyit jelöl meg, hogy kisebb osztályokban a helyi és az Arkansas állam történetéhez kapcsolódjanak a tevékenységek, míg 3. és 4. osztályban már a teljes AEÁ és világtörténelem fókuszba kerülhet. Történelemmel fogalkozó pedagógusként nyilván nagyszerű látni, hogy egy tanterv ilyen korszerűen, a diákokat gondolkodásra, problematizálásra készítve fogja fel a történelemtanítást. Az eddig bemutatott tantervek jóval tartalomcentrikusabb szemléletet képviseltek, ez esetben a képességfejlesztés minden kételyt kizáróan elsődleges. Ha már óvodáskortól így fejlesztik a diákok történelmi gondolkodását, felsőbb osztályokba jutva rendelkezni fognak egy analitikus, kritikus szemléletmóddal, ami nagyban segíteni fogja őket a történelmi események, jelenségek, folyamatok, szereplők megértésében, de magának a történelem tantárgy jelentőségének a helyes felfogásában.

Japán oktatási rendszere rendkívül figyelemreméltó, fontosnak tartottnak megvizsgálni, hogyan gondolkodnak a történelemtanításról a nemzeti tantervükben, az Oktatási, Kulturális, Sport, Tudományos és Technológiai Minisztérium dokumentumában, a MEXT-ben. A japán oktatás különleges hangsúly fektet már kisiskolás kortól az erkölcsi nevelésre, ezt az oktatásról szóló alaptörvényben is megfogalmazzák. Célja az erőlcének, mint alpműveltségnek az ápolása, mely megalapozza a japán állampolgárok proaktív hozzáállását, ami az emberi méltóság, az élet tiszteletének szellemiségét jelenti. A dokumentum úgy értelmezi, hogy a japán polgár tevékenységei során nagylelkű, tiszteli hagyományait, ápolja kultúráját, erőfeszítéseket tesz a demokratikus társadalom fejlesztése érdekében, ugyanakkor tisztel más kultúrákhozjárul a világbékéhez, a nemzetközi közösség fejlődéséhez, a környezet megóvásához.

Az elemi iskolában (Shōgakkō), ami Japában 1-6 osztályt jelent, a történelem a társadalomismeret része. A feladat ezen a szinten a társadalmi élet megértése, a nemzeti történelem megismerése és szeretete, a szükséges állampolgári ismeretek elsajátítása. Mivel Japán nagy hangsúlyt fektet a japán kultúra megismerésére és a társadalmi normák kialakítására (tisztelet, harmónia), ezen a szinten fő szerepet a hagyományok, ünnepek, az alapvető

történelmi fogalmak illetve a híres történelmi személyiségekről szóló történetek kapnak.

A fejlesztendő készségek vonatkozásában a japán történelemoktatás a társadalmi felelősségvállalásra és az erős kulturális identitásra irányítja a figyelmet, a diákok feladata értékelni örökségüket, s megérteni Japán helyét a nemzetközi kontextusban. A történelem felfedezését műtárgyak, történelmi tárgyemlékek kapcsán látják megvalósíthatónak

A történelemoktatás elsődleges céljai ezen a szinten a következők:

1. **A nemzeti történelem megértése:** Az egyik legfontosabb cél, hogy a tanulóknak segítsen Japán nemzeti történelmének és kulturális örökségének megértésében és megbecsülésében. Ez magában foglalja a jelentős történelmi események, személyiségek és a japán társadalom időbeli fejlődésének megismerését.
2. **Az állampolgárság fejlesztése:** A történelemoktatás arra törekszik, hogy olyan tulajdonságokat alakítson ki, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a tanulók aktív, tájékozott és felelős állampolgárokká váljanak. Ez magában foglalja az identitás és a nemzetükhöz való tartozás érzésének erősítését, miközben más kultúrák és nemzetek iránti tiszteletre is ösztönöz.
3. **Kritikai gondolkodás és vizsgálódási készségek:** A tanterv arra ösztönzi a tanulókat, hogy kritikusan gondolkodjanak a történelmi eseményekről és azok következményeiről. Ez magában foglalja a történelmi forrásokkal való foglalkozást, a múlttal kapcsolatos kérdések kidolgozását és a különböző történelmi személyiségek nézőpontjának megértését.
4. **Erkölcsei nevelés:** A japán oktatási rendszer integrálja az erkölcsi nevelést a történelem tananyagába. Ennek célja olyan értékek elsajátítása, mint az emberi méltóság tisztelete, az élet megbecsülése és a társadalomban viselt felelősség megértése.
5. **Kapcsolat a kortárs kérdésekkel:** A tanulókat arra ösztönzik, hogy a történelmi ismereteket kapcsolják össze a kortárs társadalmi kérdésekkel, ezáltal elősegítve annak mélyebb megértését, hogy a történelem hogyan alakítja a jelenlegi eseményeket és a társadalmi struktúrákat.

Japánban a történelem tanítása vizuális és narratív alapú, a megértését illusztrációkkal és elmesélt történetekkel segítik. A legfontosabb cél megérteni Japán kulturális örökségét, a japán identitás mibenlétét. A tankönyvek tartalma állami ellenőrzés alatt áll, központilag szabályozott és sok esetben

egy események bemutatását vita övezi, így pl. a második világháborúról szóló fejezeteket.

Mint látható, Japánban már az alapfokú oktatásban is szerepet kap a történelemoktatás, ez is hozzájárul ahhoz, hogy a gyerekek megértsék a társadalmukat, kultúrájukat. A japán általános iskolai történelemoktatás nemcsak az ismeretszerzésre helyezi a hangsúlyt, hanem egy jól képzett, társadalmilag felelős állampolgár kialakítására is, aki értékeli örökségét, miközben tisztában van a globális összefüggésekkel.

Konklúzió

Tanulmányomban arra törekedtem, hogy nemzetközi összehasonlításban bemutassam az elemi osztályos történelemtanítás helyzetét. A kiemelt példák azokra az országokra vonatkoznak, amelyek esetében a történelem tantárgy korai bevezetése mögött egy tudatosabb értékválasztás vagy nevelési cél áll, különböző megfontolásokból fontosnak tartották már kisebb korban megismertetni a történelem alapjait a gyerekekkel. Ezen példák alapján látható, hogy egyes tantervek a kronológiai tájékozódásra fókuszáltak, más oktatási rendszerek a történelmi gondolkodás és a kritikai szemlélet fejlesztését helyezték előtérbe vagy az aktív állampolgári kompetenciákra fektették a hangsúlyt.

A rövid tantervi vizsgálódás megerősíti azt a premisszát, miszerint a történelemtanítás már kisiskolás korban is alkalmas múlt és jelen összekapcsolására, az identitástudat vagy társadalmi felelősségvállalás fejlesztésére. Mindezek fényében úgy gondolom, hogy a hazai tanterv rugalmassága és kompetenciaalapú szemlélete jó lehetőséget biztosít a pedagógusnak, élményszerű, elgondolkodtató órák kivitelezését teszi lehetővé.

Elmondható, tehát, hogy az elemi osztályos történelemtanítás nem pusztán egy bevezető funkciót tölt be, amennyiben megfelelően tanítjuk, hosszú távon is pozitívan befolyásolhatja a tantárgy megítélését, relevanciáját.

Irodalomjegyzék

Mátrai, Zs. (1993): *Döntéspontok a társadalomtudományi tanterv tervezésében*. In Balla, Á. (Eds): *Hogyan készítsünk helyi tantervet?* Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet, 71-80.

<https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/planuri-cadru-actuale>

https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat

<https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>

<https://www.arkansased.gov/departments/learning-services/academic-standards/social-studies>

EU's Key Competences Framework.

<https://www.mext.go.jp/en/unesco/title04/detail04/sdetail04/1375712.htm>

A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése matematikaórákon algebrai és geometriai mintázatokkal 10–11 éveseknél

KISS NIKOLETTA, EGRI EDIT

kissnikoletta200327@gmail.com, egriedit@yahoo.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető gondolatok

„Adj az éhezőnek egy halat, és egy napig lesz mit ennie. Adj neki egy halászhálót, és soha többé nem fog éhezni!” – Anne Thackeray Ritchie gondolata jól kifejezi az oktatás lényegét: az iskola nem pusztán az ismeretek átadásának színtere, hanem olyan készségek és képességek fejlesztésének terepe, amelyek segítségével a tanulók később önállóan boldogulhatnak az életben. Akkor tölti be leginkább nevelő szerepét, ha nem csupán a „halat”, azaz a tudásanyag átadását tekinti feladatának, hanem a „halászhálót” is a diák kezébe adja: az önálló gondolkodás és felfedezés eszközeit.

A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése az iskola egyik legfontosabb feladata. Ez nem csupán a matematika vagy a természettudományos tárgyak esetében fontos, hanem minden területen. A cél nem az, hogy a tanulók megtanulják a megoldást, hanem hogy megtanuljanak megoldásokat keresni. Ezáltal az iskola többé válik, mint egyszerű tudásraktár: olyan műhelyé, ahol a diákok saját „halászhálóikat” készítik el, azaz gondolkodásmódot, kreativitást és rugalmasságot sajátítanak el, amivel nemcsak az iskolai felmérőkre, hanem az élet kihívásaira is felkészülnek.

Számomra mindig érdekes kérdés volt, hogy a matematikaórák során megszerzett tudás hogyan kapcsolódik a való élethez. A matematikai problémák, amelyekkel a diákok találkoznak, gyakran szimulálják a valós élet kihívásait: ugyanazt a logikát, analízist és kreativitást igénylik, mint a mindennapi helyzetek megoldása. A kreativitás sokszor döntő szerepet játszik a probléma megoldásában, hiszen lehetőséget ad alternatív utak felfedezésére,

új összefüggések megtalálására, és olyan megoldások kidolgozására, amelyek elsőre nem nyilvánvalóak.

A kutatás célja annak feltárása volt, hogy az algebrai és geometriai mintázatokkal való foglalkozás miként fejleszti a 10–11 éves tanulók problémamegoldó gondolkodását és kreativitását. Különös hangsúlyt kapott annak feltárása is, hogy a két képesség milyen kapcsolatban áll egymással, és milyen mértékben befolyásolja egymást.

Elméleti háttér

A gondolkodás aktív és komplex mentális folyamat, amely rendszerezi és értelmezi a tapasztalatokat, új tartalmak létrehozásával segíti az ismeretszerzést és a problémamegoldást (Steiner, 2018). Nemcsak a konkrét élményekre, hanem korábbi megismerési folyamatokra is támaszkodik, így képes előre jelezni a várható eseményeket (Szigeti és mtsai, 1976). Lényege, hogy a jelenségek törvényszerűségeit tükrözi, új problémák megoldására törekszik, elvont és fogalmi módon ragadja meg a valóságot, valamint következtetések révén új ismeretekhez vezet (Geréb és mtsai, 1984). Ez egy belső folyamat, amely elvárásokat és előrejelzéseket fogalmaz meg (Oláh, 2006). Többféle gondolkodástípus különíthető el: Póschné (2015) fogalmi, képi és mozgásos, míg Geréb és mtsai (1984) asszociatív, megértő és problémamegoldó típusokat írnak le, melyek közül az utóbbi szorosán összefügg a kreativitással (Guilford, 1967). Kruglanski (2005) a zárt gondolkodást emeli ki, amely szűklátókörűséghez vezethet, míg Vajda (2001) és Póschné (2015) deduktív és induktív gondolkodást különböztet meg Arisztotelész logikai alapelveire építve.

A gondolkodási műveletek, mint az analízis, szintézis, absztrakció, generalizáció, analógia vagy összehasonlítás, segítik az összefüggések felismerését és az ismeretek alkalmazását (Salamon, 1995; Geréb és mtsai, 1984). Sternberg (2018) analitikus és heurisztikus gondolkodást különít el, melyek megfeleltethetők a konvergens (rendszerező) és divergens (ötletgeneráló) gondolkodásnak. A történelemben Platón és Szókratész a reflektív gondolkodást, Kahneman (2011) pedig a gyors, intuitív és a lassú, elemző folyamat kettősségét hangsúlyozta. A gondolkodásnak lehetnek zavarai is, amelyek alaki (pl. felgyorsulás, lelassulás) vagy tartalmi (pl. kényszergondolatok, téves eszmék) formában jelentkeznek (Geréb és mtsai, 1984). Fejlődésében a gyermekek kb. 10–11 évesen lépnek a konkrét műveletek szakaszába (Piaget, in: Zimbardo és mtsai, 2017).

A problémamegoldás során a gondolkodás akadályok leküzdésére irányul (Kürti, 1982), a feladatok lehetnek jól vagy rosszul definiáltak, rutin- vagy nem rutinfeladatok (Oláh, 2006), és több típust foglalnak magukba, mint transzformációs, elrendezési, induktív, deduktív vagy divergens problémák (Oláh, 2006; Revákné, 2015). A problémamegoldás konvergens (logikus, egyetlen megoldásra irányuló) vagy divergens (kreatív, sokféle megoldást kereső) módon történhet (Vajda, 2001), szakaszai pedig az előkészület, lappangás, megvilágosodás és ellenőrzés (Vajda, 2001), illetve Pólya (2010) szerint a megértés, tervekészítés, végrehajtás és kontroll. A megszokott megoldások elősegíthetik a rutin problémák hatékony megoldását, ugyanakkor akadályozhatják az új kihívások kezelését, mivel elvakítanak az alternatív lehetőségektől (Hebb, 1975).

A kreativitás, amely Allport nyomán került a pszichológiába (Fodor, 2008), az újszerű, eredeti megoldások létrehozását jelenti, legyen szó tudományos, művészeti vagy mindennapi tevékenységről (Bakk-Miklósi, 2010; Roşca, 1973). Guilford az intelligencia részeként értelmezte, Torrance a jóléttel hozta összefüggésbe, Taylor (1964) pedig új nézőpontok feldolgozása-ként írta le. A kreatív személyiségre nyitottság, kitartás, kíváncsiság, nonkonformitás, bizonytalanságtűrés és kockázatvállalás jellemző (Bakk-Miklósi, 2010; Vajda, 2001), ami egyszerre lehet innováció forrása és társas nehézségek oka, hiszen új ötleteik elfogadtatása gyakran kihívást jelent. A kreativitás megjelenhet különböző területeken, például a festészetben, főzésben vagy más alkotótevékenységekben, és magában foglalja a játékos belefeledkezést is, amelyet legjobban a gyermekek tevékenységei szemléltetnek (Besser-Sigmund, 1997).

A kutatás bemutatása

A kutatási minta, a hipotézisek és az alkalmazott eszközök ismertetése

A vizsgálat középpontjában a 10–11 éves gyermekek problémamegoldó gondolkodásának fejlesztése állt, amelyet algebrai és geometriai mintázatok segítségével valósítottam meg a matematikaórák keretében. Céлом nemcsak a problémamegoldó képesség és gondolkodásmód fejlesztése, hanem annak vizsgálata is volt, hogy mindez milyen hatással van a kreativitás alakulására. Emellett hangsúlyt kapott a gyerekek megismerési vágyának ösztönzése, a tapasztalatszerzés elősegítése és a készségek kialakítása.

A kutatás a gyergyószentmiklósi Vaskertes Általános Iskola két negyedik osztályában zajlott, a 2024-2025-ös tanévben. A kontrollcsoportot (IV.A) és a kísérleti csoportot (IV.B) egyaránt 27 tanuló alkotta. A nemek aránya azonos volt mindkét osztályban (13 lány és 14 fiú). A résztvevők átlagéletkora 10 év, a csoportokban szociálisan hátrányos helyzetű, valamint roma származású tanulók is szerepeltek.

Az alkalmazott vizsgálattal kapcsolatosan a következő hipotéziseket állítottam fel:

1. *A matematika órákon alkalmazott algebrai és geometriai mintázatokkal való foglalkozás növeli a 10-11 éves diákok problémamegoldó képességeit.*
2. *A matematika órákon alkalmazott algebrai és geometriai mintákkal való fejlesztés hatására nő a 10-11 éves gyermekek kreativitása.*
3. *A matematikai problémamegoldó képesség magasabb fejlettségi szintje magasabb kreativitással jár együtt.*

A kutatás során kvantitatív stratégiát alkalmaztam. Az adatgyűjtés eszközei a tudásszintmérő teszt és a Torrance-féle kreativitásteszt (TTCT) voltak. A vizsgálat három szakaszból állt: előmérés, beavatkozási program és utómérés. A beavatkozás tíz tanórai foglalkozást foglalt magában, amelyek során a tanulók algebrai és geometriai mintázatokkal dolgoztak. A foglalkozások célja az volt, hogy a tanulók különféle mintázatokat ismerjenek fel, megfogalmazzák a mögöttük húzódó szabályokat, majd saját mintákat alkossanak. A feladatok során a tanulók csoportban dolgoztak, közösen megfogalmazva a megoldási stratégiákat. A tanórákon vizuális, logikai és mozgásos tevékenységek egyaránt szerepeltek, például számsorok és geometriai formákból épített mintázatok vizsgálata, bűvös négyzetek, számpiramisok, hiányos számtáblázatok kitöltése a szabály felfedezése által.

A tudásszintmérő teszt 11 feladatot tartalmazott, amelyek különböző gondolkodási típusokat mértek: induktív, deduktív, algoritmikus, heurisztikus, kombinatorikus, analógiás, geometriai és vizuális gondolkodást. A maximálisan elérhető pontszám 100 volt.

A kreativitásteszt a TTCT „ismétlődő körök” feladatokból állt, amely 25 kör átalakítását és címadását kérte a tanulóktól. Az értékelés hét dimenzió mentén történt: eredetiség, részletgazdagság, rugalmasság, elaboráció, darabszám, címadás és képzelet.

A kutatás eredményeinek elmezése és kiértékelése

Tudásszintmérő teszt elemzése

Úgy az előmérés, mint az utómérés egyik részét egy tudásszintmérő teszt alkotta, amely a problémamegoldó gondolkodás szintjét mérte. A teszt mindkét alkalommal 11 feladatból állt, melyek között három induktív, öt algoritmikus, két deduktív, két heurisztikus, két kombinatorikus, egy analógias, egy geometriai és egy vizuális gondolkodással volt kapcsolatos. Ezekre maximálisan 100 pontot lehetett szerezni, amelyből 10 pontot a jelenlét ért.

A teszt alapján, ahhoz, hogy a IV. osztályos tanulókat minősítéssel értékelhessem, a pontszámokat négy kategóriába soroltam. Ezek a következők voltak:

- nagyon jó: 90 – 100 pont;
- jó: 70 – 89 pont;
- elégséges: 50 – 69 pont;
- elégtelen: 0 – 49 pont.

A kísérleti csoport előmérésének átlaga $M=71,31$ pont, szórása pedig $D=19,49$ pont volt. A kategóriák alapján nagyon jó minősítést ért el a kísérleti csoport 15%-a, azaz 4 tanuló, a jó kategóriába a tanulók 44%-a (12 fő) sorolható be, elégséges minősítést 22%-uk (6 tanuló) ért el, az elégtelen kategóriába pedig a csoport 19%-a (5 gyerek) került.

A kontrollcsoport előmérésének átlaga $M=59,58$ pont, szórása pedig $D=13,43$ pont lett. Itt a tanulók 4%-a (1 fő) nagyon jó, 26%-a (7 diák) jó minősítést ért el. Az elégséges kategóriába 48%-uk (13 tanuló) tartozott, míg a tanulók 22%-a (6 fő) elégtelen eredményt ért el.

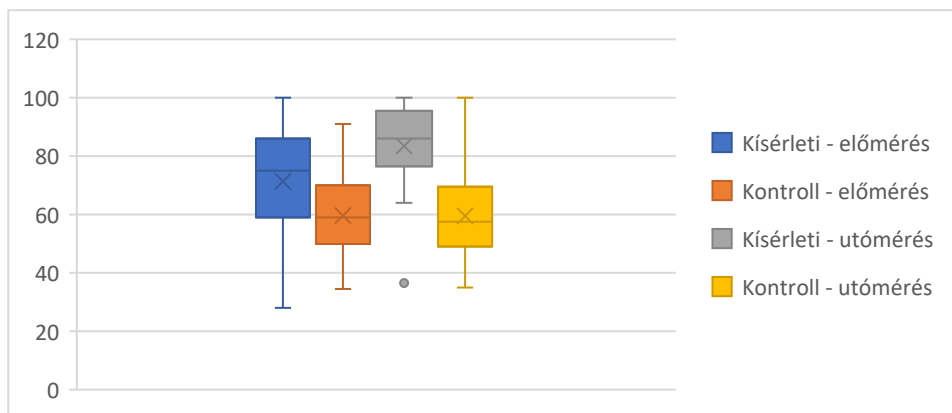
Az előmérésen azt tapasztaltuk, hogy kísérleti csoport valamivel magasabb szintről indult, ugyanis 12,19 ponttal nagyobb volt az átlaga, mint a kontrollcsoportnak.

A beavatkozást követően elvégeztem az utóméréseket. A kísérleti csoportot illetően az elért eredmények átlaga $M=83,44$ pont, a szórás pedig $D=14,45$ pont volt. Ez esetben a tanulók 44%-a (12 fő) nagyon jó minősítést ért el. Jó eredményt 10 tanuló, azaz 37%-uk szerzett. Az elégséges kategóriába 15% (4 tanuló) tartozott, míg elégtelen minősítést 4% (1 tanuló) kapott.

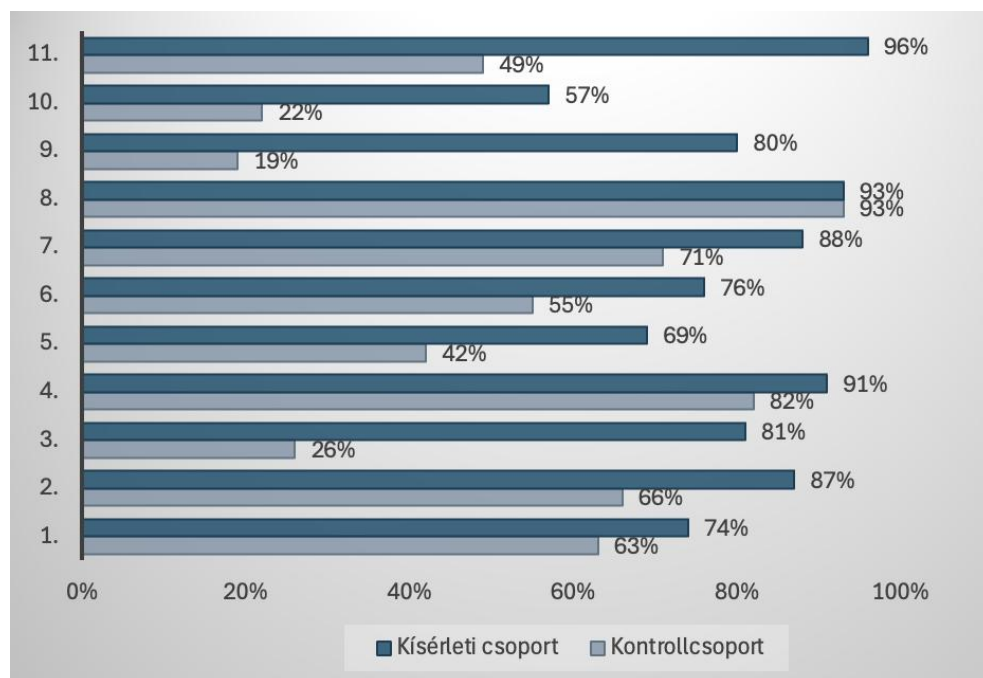
A kontrollcsoport utómérésének átlaga $M=59,5$ pont (egy kevéssel alacsonyabb az előméréshez képest), szórása $D=15,25$ pont lett. A kontrollcsoport teljesítményének eloszlása a következőképpen alakult: a tanulók 4%-a

(1 fő) nagyon jó, 26%-a (7 fő) jó, 41%-a (11 fő) elégséges, míg 29%-a (8 fő) elégtelen minősítést kapott.

A két csoport elő- és utóméréseinek könnyebb összehasonlíthatósága végett a mért adatokat dobozdiagrammal szemléltettem, amely az 1. ábrán látható.



1. ábra. A kísérleti és a kontrollcsoport elő- és utómérései



2. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport utóméréseinek feladatonkénti százalékos eredményei (tudásszintmérő teszt)

A teljesítményre vonatkozó utómérés eredményei szerint a kísérleti csoport tanulói szerre az egyes feladattípusokban is jobb eredményt értek el, mint a kontrollcsoportban résztvevők, kivéve a 8. feladatot, amely esetén azonos volt a teljesítmény. Ezt az 2. ábrával szemléltettem. Az előbbieknél tulajdonítható, hogy a kísérleti csoport átlagosan is jóval magasabb pontszámot ért el a mérésen, amely átlagosan 23,93%-kal (azaz 23,93 ponttal) jobb eredményt jelent.

Annak érdekében, hogy megvizsgáljam, vajon a csoportok között észlelt magas teljesítménykülönbség statisztikailag is lényeges-e, kétmintás t-próbát alkalmaztam - a normalitásra és a szóráshomogenitásra vonatkozó feltételek teljesültek -, mely szignifikáns különbséget mutatott a két csoport között ($t(52) = 5,90$, $p < 0,001$). Ez megerősíti, hogy a beavatkozás során használt algebrai és geometriai mintázatokkal való foglalkozás hatékonyan növelte a tanulók problémamegoldó gondolkodásának szintjét.

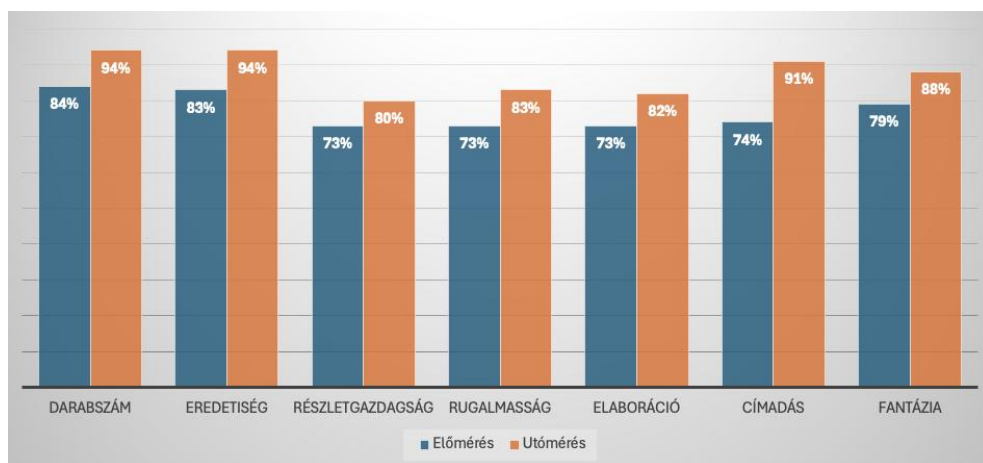
Kreativitást mérő teszt elemzése

A kísérleti csoportnál a tudásszintmérő teszt mellett egy Torrance tesztet is alkalmaztam az elő- és az utómérés során, amely a gyermekek kreativitásszintjének változását hivatott feltárni. A teszt a kreatív gondolkodás több dimenzióját értékelte, így komplex képet adott a tanulók fantáziájáról, eredetiségéről és gondolkodásbeli rugalmasságáról. Az értékelés hét szempont (kreativitásfaktor) alapján történt: eredetiség, részletgazdagság, darabszám, elaboráció, rugalmasság, címadás és képzelőerő. Minden szempont 5 pontot ért, így maximálisan 35 pontot lehetett elérni. Ezeket a pontszámokat minősítés szerint itt is kategóriákba soroltam a következőképpen:

- nagyon jó: 32 – 35 pont;
- jó: 25 – 31 pont;
- elégséges: 18 – 24 pont;
- elégtelen: 0 – 7 pont.

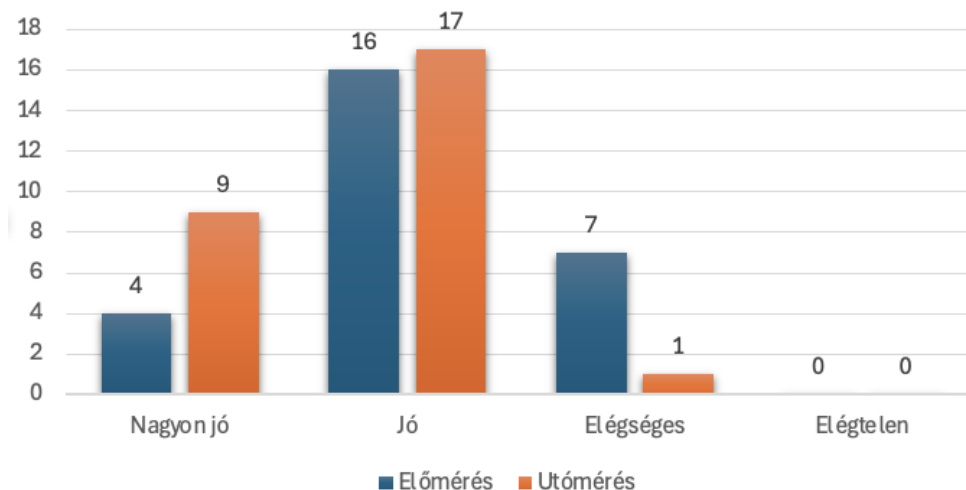
Az előmérés során a tanulók átlagosan 26,85 pontot értek el, ami a lehetséges maximum 77%-át jelenti, míg az utómérésben 29,78 pontos átlagot kaptunk, ami 85%-os teljesítménynek felel meg. Ez 8%-os növekedést mutat a két mérés között.

A fejlődés minden kritérium megfigyelhető volt. A 3. ábrán a kreativitásfaktorokra bontott változást látjuk az elő- és utómérés között.



3. ábra. A kísérleti csoport elő- és utómérésének eredményei a kreativitásfaktorok mentén

Azt is tapasztaltam, hogy a beavatkozás után a nagyon jó minősítésű tanulók aránya jelentősen megnőtt, a jól teljesítők eggyel többen lettek, míg elégséges minősítést is látványosan kevesebben kaptak, pontosan egy tanuló, lásd 4. ábra.



4. ábra. A kísérleti csoport elő- és utómérésének eredményei a minősítések alapján

Mindez arra utal, hogy a tíz alkalmas fejlesztési program hatékonyan segítette elő a gyerekek kreatív gondolkodásának kibontakozását.

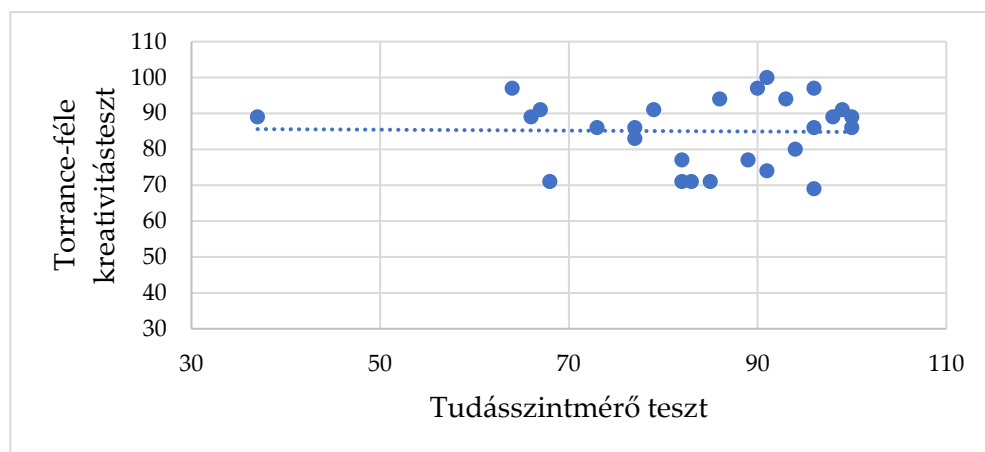
Páros t-próbával vizsgáltam meg a kísérleti csoport kreativitásának változását, és szignifikáns különbséget kaptam a két mérés vonatkozásában

($t(26)=3,80$, $p<0,001$). Ez arra enged következtetni, hogy nagy valószínűséggel a beavatkozás hatására javult szignifikánsan a kísérleti csoport teljesítménye.

A kapott eredmények tehát nemcsak statisztikai értelemben mutatnak előrelépést, hanem pedagógiai szempontból is fontos visszajelzést adnak: az algebrai és geometriai mintázatokkal végzett játékos, felfedező jellegű tevékenységnek nem csupán a matematikai probléma-megoldást, hanem a tanulók kreativitását is fejlesztik.

A problémamegoldó képesség és a kreativitás közötti kapcsolat vizsgálata

A két vizsgált változó – a matematikai problémamegoldó képesség és a kreativitás – kapcsolatának feltárására Pearson-féle korrelációs számítást végeztem a kísérleti csoport utómérési eredményei alapján. A változópárok értékeit az 5. ábra szemlélteti.



5. ábra. A tudásszintmérő teszt és a kreativitásteszt közötti kapcsolat

A kapott pontfelhőre egy majdnem nulla meredekségű vízszintes egyenes illeszthető. Láthatjuk, hogy a pontok homogén eloszlást követnek.

A korrelációs számítás során $r = -0,019$ korrelációs együtthatót kaptam. Az eredmény nem szignifikáns ($p = 0,925$), tehát a két változó között nem mutatható ki statisztikailag megbízható kapcsolat. Mivel a rendkívül alacsony r -érték gyakorlatilag korrelátlanságot jelez, a két változó korrelátlannak bizonyult.

A kapott eredmény arra enged következtetni, hogy a kreativitás és a problémamegoldó gondolkodás eltérő, de egymást kiegészítő képességek, amelyek fejlesztése külön-külön is fontos a tanulók gondolkodásának formálásában.

Következtetések

A kutatás igazolta, hogy az algebrai és geometriai mintázatokkal végzett tanórai tevékenységek pozitív hatással vannak a tanulók problémamegoldó gondolkodására és kreativitására. A mintázatok keresésén alapuló feladatok fejlesztik a szabályfelismerést, a logikai gondolkodást és az absztrakció képességét. Tapasztalatom alapján tanulók aktív részvétele, együttműködése és kíváncsisága is nőtt, motiváltabbá váltak a matematikai feladatok megoldásában.

Az első hipotézis, miszerint a matematika órákon alkalmazott algebrai és geometriai mintázatokkal való foglalkozás jelentősen növeli a 10-11 éves diákok problémamegoldó képességeit, beigazolódott, amelyet kétmintás t-próbával támasztottam alá ($t(26) = 5,90$, $p < 0,001$). A kísérleti csoport átlaga 23,93%-kal meghaladta a kontroll csoport átlagát.

A második hipotézis a matematika órákon alkalmazott algebrai és geometriai mintákkal való fejlesztés kreativitásra való pozitív hatását feltételezte. A kísérleti csoportra vonatkozóan az elő- és utómérésen alkalmazott Torrance-teszt eredményeinek összehasonlítása érdekében páros t-próbát használtam. A kapott értékek ($t(26)=3,80$, $p<0,001$) szignifikáns különbségre utalnak.

A harmadik hipotézisben feltételeztem, hogy a magasabb matematikai problémamegoldó képesség magasabb kreativitással jár együtt. Ezt a hipotézis nem sikerült alátámasztani. Az összefüggést korrelációs számítással ellenőriztem, ahol a Pearson-féle korrelációs együttható értéke $r = -0,019$ lett. Tehát, az eredmények alapján elmondható, hogy nincs összefüggés a kreativitás és a problémamegoldó gondolkodás képessége között, vagyis a matematikai problémamegoldás és a kreativitás részben eltérő kognitív folyamatokon alapul.

Összegzés

A kutatás és a szakdolgozat írása során rengeteg új ismerettel gazdagodtam. A témába való elmélyülés révén számos új fogalommal és elmélettel ismerkedhettem meg, amelyek nemcsak a szakmai tudásomat bővítették, hanem a gyakorlati munkámra is közvetlen hatással voltak. Az elmélet és gyakorlat összekapcsolása során valódi tapasztalatokat szerezhettem, amelyek megerősítettek abban, hogy jó úton járok a pályám során.

Különösen inspirálónak találtam a beavatkozások alkalmát, hiszen lehetőségem nyílt különböző, a gyakorlatban is alkalmazható módszerek és technikák bemutatására. Úgy érzem, hogy ezek a foglalkozások nemcsak a gyerekek számára nyújtottak új élményeket, hanem számomra is fontos szakmai fejlődést jelentettek. Öröm volt látni, hogy a tanulók kíváncsian, aktívan és lelkesen vettek részt a közös munkában. Számomra ez egyértelmű jele annak, hogy a kiválasztott téma releváns, jól illeszkedik a célcsoport igényeihez, és képes bevonni még azokat is, akik kezdetben kevésbé érdeklődtek az adott tantárgy, jelen esetben a matematika iránt.

Emlékezetes számomra, hogy még azok a tanulók is bekapcsolódtak a feladatokba, akik korábban kevésbé mutattak érdeklődést vagy éppen szorongással álltak a matematika felé. A pozitív változásuk, az aktív részvételük és a lelkesedésük számomra azt bizonyítja, hogy a megfelelő eszközökkel, kreatív és élményszerű megközelítéssel igenis el lehet érni minden gyereket. Ez rendkívül motiváló volt számomra, és megerősített abban, hogy a választott irány helyes.

Büszke vagyok az elért eredményekre, és különösen örömmel tölt el, hogy ezek nemcsak az én munkám, hanem a gyerekek aktív közreműködésének is köszönhetőek. Az együtt eltöltött idő során egy bizalmi, támogató légkör alakult ki, amely elősegítette a tanulók önkifejezését és fejlődését. Minden egyes alkalommal izgatottan és nyitottan érkeztem, törekedve arra, hogy a lehető legtöbbet kihozzam ezekből az alkalmakból, és úgy érzem, ez sikerült is.

Az ismétlődő feladatok során egyre inkább megerősödött bennem az érzés, hogy jó témát választottam. A gyerekek visszajelzései, az aktív részvételük, a közösen átélt sikerélmények mind hozzájárultak ahhoz, hogy ez az időszak maradandó nyomot hagyjon bennem.

Úgy érzem, hogy a folyamat során nem csupán ismereteket adtam át, hanem ennél sokkal többet: szemléletet, eszközt, lehetőséget. A tanulók nem

egyszerűen „készen kapták” a tudást, hanem megtanulhatták, hogyan fedezhetnek fel dolgokat önállóan, hogyan alkalmazhatják a már meglévő ismereteiket új helyzetekben. Ahogyan a közismert mondás tartja, melyet már a dolgozatomban bevezető fejezetében is megjelenítettem: „Ne halat adj az embernek, hanem tanítsd meg halászni!”. Én is arra törekedtem, hogy a diákok ne csak a pillanatnyi tananyag elsajátítására koncentráljak, hanem olyan gondolkodásmódot, problémamegoldó stratégiákat és önbizalmat közvetítsek, amelyek hosszú távon is hasznosíthatók számukra.

A beavatkozások során a tanulók nyitottabbá váltak az új megoldási stratégiák kipróbálására, bátrabban fogalmaztak meg hipotéziseket, és kreatív módon közelítették meg a problémákat. A kutatás során szerzett tapasztalatok alátámasztják, hogy a felfedezésre épülő, játékos, élményszerű tanulási helyzetek hatékonyan fejlesztik a gondolkodási képességeket és a tanulási motivációt.

A dolgozatomban összegzésének részét Ellis Paul Torrance idézetével zárom: „*A kreatív viselkedés gyógyító hatása, mint ahogy az ember problémáinak megoldása is az.*”

Irodalomjegyzék

- Bakk-Miklósi, K. (2010). *Neveléslélektan*. Ábel Kiadó.
- Besser-Sigmund, C. (1997). *Fedezze fel kreativitását!* Bioenergetic Kft.
- Fodor, P. (2008). *Személyiségpedagógia*. Ábel Kiadó.
- Geréb, Gy., Domján, K., Kiss, L., Balogh, K., Gergencsik, E. & Szilágyi, V. (1984). *Pszichológia*, Tankönyvkiadó.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x>
- Hebb, D. O. (1975). *A pszichológia alapkérdései*, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kruglanski, A. (2005). *A zárt gondolkodás pszichológiája*. Osiris Kiadó Kft.
- Kürti, J. (1982). *Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban*. Tankönyvkiadó.
- Oláh, A. (2006). *Pszichológiai alapismeretek*. Bölcsész Konzorcium.
- Pólya, Gy. (2010). *A problémamegoldás iskolája I.*, Typotex Kiadó
- Póschné Bróda, Á. (2015). *Pszichológia lélektan*, Műszaki Könyvkiadó Kft.

- Revákné Markóczi, I. (2015). *Természettudományos problémamegoldás kisiskolás korban*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Roşca, A. (1973). *A kreativitás*. Román Enciklopédiai Könyvkiadó, Bukarest.
- Salamon, J. (1995). *A megismerő tevékenység fejlődéslélektana*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Steiner, R. (2018). *Valóság és tudomány*. Genius Kiadó.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (Szerk.). (2018). *The Nature of Human Creativity*, Cambridge University Press.
- Szigeti, Gy., Vári, Gy., & Volczer, Á. (1976). *Filozófiai kislexikon*, Kossuth Könyvkiadó.
- Taylor, C. W. (1964). *Creativity: Progress and potential*. McGraw-Hill.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Prentice-Hall.
- Vajda, Zs. (2001). *Lélektankönyv*, Műszaki Könyvkiadó.
- Zimbardo, P., Johnson, R., & McVey, V. (2017). *Pszichológia mindenkinek*. Libri Könyvkiadó.

A román nyelvű szóbeli kifejezőképesség fejlesztése kooperatív technikákkal I-III. osztályos tanulóknál

LUKÁCS SZENDE, SZÁNTÓ BÍBORKA

lukacs.szende@yahoo.com, biborka.szanto@ubbcluj.ro
Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető

A kétnyelvűség napjainkban elterjedt, természetes jelenség, különösen Románia többnyelvű régióiban, ahol a magyar és román nyelv egymás mellett él a mindennapi kommunikációban és az oktatásban. Ez azonban kihívást és egyben lehetőséget is jelent a pedagógusok és tanulók számára. Hazánkban a két nyelv jelen van a mindennapi életben, az iskolai oktatásban. A legtöbb gyerek életében a két nyelv elsajátítása nem egy tudatos döntés, hanem egy természetes folyamat hiszen mind a családban, tágabb társadalmi térben, mind az iskolában találkoznak úgy a magyar, mint a román nyelvvel. Kutatások igazolják, hogy a kétnyelvű gyerekeknek jobb a figyelemmegosztásuk, rugalmasabbak a problémamegoldásokkal szemben, illetve hatékonyabb kommunikációs stratégiákat birtokolnak. Ezen előnyeiket felhasználva az iskolai tanulás során számos előnyre tehetnek szert, főként a csoportmunkák során, amikor társaikkal közösen kell dolgozniuk, így segíthetik őket. A kétnyelvű gyerekek gyakran töltenek be közvetítő szerepet az osztályközösségekben, azonban ez nem csupán egy automatikus megnyilvánulás, hanem tudatos pedagógiai támogatással, megerősítéssel érhető el. Megfogalmazódott bennem, hogy hogyan segíthetik a kétnyelvű gyerekek a társaik tanulását, fejlődését, beszédbátorságát. A kutatás során extrakurrikuláris tevékenységek keretében, kooperatív és reciprok tanítási-tanulási módszereket alkalmaztam, amelyek nemcsak a tanulás hatékonyságát növelték, hanem élményszerűvé is tették a nyelvhasználatot.

A kétnyelvűség

A kétnyelvűség meghatározására több elmélet is létezik. A minimalista szemlélet szerint, mely Diebold és Macnamara nevéhez fűződik, az tekinthető kétnyelvűnek, akinek az anyanyelvén kívül megjelenik egy másik nyelv eleme a kompetenciái között. Tehát ez alapján, az is kétnyelvűnek tekinthető, aki a másik nyelven nem képes megnyilatkozásokat tenni, azokat vagy legalább azok egy részét csak megérti. Egy másik minimalista megfogalmazás mentén, kétnyelvű az, aki bármelyik nyelvi készségben, legyen ez írás, olvasás, hangzó szöveg értése vagy annak alkotása, alapvető tudásra tett szert (Bartha, 2015). Ezzel ellentétben, a maximalista szemlélet alapján, kétnyelvűnek tekintik azon egyéneket, aki két különböző nyelvet anyanyelvi szinten beszél és azokat folyamatosan használja. Ezt az elméletet nevezik még „kettős monolingvis” elméletnek is, vagyis a kétnyelvű beszédfolyamata a két tökéletesen elsajátított nyelv összességéből jön létre (Bloomfield, 1933). A szigorúbb meghatározás értelmében, kétnyelvű beszélőnek csak azt nevezhetjük, aki teljes mértékben uralja és beszél mind a két nyelvet. Általában az értelmiségiek kétnyelvűsége felel meg ennek a meghatározásnak, azonban ennek a csoportnak a száma nem jelentős (Bálint, Fodor & Vremir, 2009). A kétnyelvű személy esetében megfigyelhető, hogy az egyik nyelv dominánsabb, vagyis az egyén nyelvi készségei fejlettebbek az egyik nyelven, mint a másikon. Ennek ellenére a szakirodalomban elterjedt a kiegyensúlyozott kétnyelvűség fogalma, amely olyan egyénere vonatkozik, akik mind a két nyelvet közel azonos, magas szinten képesek használni. Megkülönböztethetünk egyéni és közösségi kétnyelvűséget. Egyéni kétnyelvűség esetében két csoportot állíthatunk egymás mellé, melyek a balansz és a domináns. A balansz kétnyelvűség alatt azt a személyt értjük, akinél a két nyelv kompetenciaszintje közel azonos, míg a domináns kétnyelvűek esetében az egyik nyelv kompetenciaszintje magasabb szinten van a másik nyelvhez képest, uralkodó az egyik nyelv (Csontos, 2023).

A kétnyelvűség több szempont szerint is csoportosítható. Karmacsi a nyelvek elsajátításának ideje, az egyén kompetenciái alapján, a nyelvtudás szintje, a nyelvelsajátítás módja, az agyi reprezentáció, elrendeződés szerint, az identitás szempontjából, a kiterjedését tekintve, a jog és a gyakorlat összefüggése mentén, valamint szociokulturális hozzáállás alapján helyezte külön csoportokba (Karmacsi, 2007). Skutnabb-Kangas (1997, 1984) értelmezése mentén négy fő tényező mentén csoportosítható a kétnyelvűség: a nyelvi háttér vagy hovatartozás, az egyéni nyelvi identitás, a nyelvismeret

szibtje, illetve a nyelvhasználat funkciói. Hamers és Blanc felosztása szerint megkülönböztethetünk gyermekkori, serdülőkori és felnőttkori kétnyelvűséget. A gyermekkori kétnyelvűséget további két csoportra osztották, szimultán és konszekutív vagy szukcesszív (Csontos, 2003).

A magyar kisebbség helyzete Romániában

Erdély történelmi múltjának köszönhetően hosszú ideig nyelvileg és kulturálisan sokszínű régióként működött. Az erdélyi magyarok körében kialakult a magyar-román kétnyelvűség, mely népi kétnyelvűség. Ennek oka részben a román nemzetiségekkel való mindennapi kapcsolatokból és együttélésből fakad, részben pedig a társadalmi és intézményi környezetből, hiszen a román nyelv hivatalos státusza domináns szerepet tölt be. A román nyelv ismerete az itt élők számára nélkülözhetetlenné vált a közigazgatási ügyintézésben és az oktatás több területén is, így a kétnyelvűség folyamata egyrészt spontán, másrészt intézményileg indukált jelenség (Péntek & Benő, 2020). Lantos hangsúlyozza, hogy a román nyelv használata a magyar közösség társadalmi helyzetének szinte minden aspektusában megjelenik, úgy az oktatás, mint a gazdaság vagy éppen a politika reprezentációiban. A nyelv nemcsak kommunikációs eszköz, hanem az identitásképzés egyik alappillére is. Ebben az esetben, a kétnyelvűség nem választás kérdése, hanem a kisebbségi lét strukturális következménye, amelyet a történelmi tapasztalatok, az állami nyelvpolitikák, illetve az interetnikus viszonyok egyaránt formálnak. Romániában élő magyarok számára a román nyelv ismeret nem önkéntes tanulás eredménye, hanem sokkal inkább kényszerűségből és szükségszerűségből fakad. Az oktatási rendszer, a munkaerőpiac és a közigazgatási intézmények román nyelvű dominanciája olyan helyzetet teremt, amelyben a nyelvtudás hiánya társadalmi kirekesztődéshez vezethet (Lantos, 2021).

Román nyelv tanítása a magyar kisebbség számára

Az idegen nyelvek oktatásának elmélete az elmúlt idők során jelentősen megváltozott, melynek oka elsősorban a nyelvészeti, pszichológiai és pedagógiai kutatások eredményei, illetve a társadalmi-politikai környezet és az intézményeket érintő változások állnak. Ennek eredménye, hogy napjainkra a nyelvtanítás gyakorlata egyre inkább a tanulóközpontú megközelí-

tés irányába mozdul. A tanítási folyamat célkítűzéseit, különösen a nyelvhasználati szempontból, befolyásoló tényezők közé tartozik a tanulási környezet, a tanuló egyéni jellemzői, előzetes tudása, képességei, életkori sajátosságai, tanulásban szerzett tapasztalatai, alkalmaztaott stratégiái, motivációja, érdeklődése, valamint az elvárásai. A nyelvoktatás szemlélete alapján, az oktatás célja a kommunikatív nyelvoktatás, tehát az, hogy a tanuló képessé váljon jól kommunikálni a tanult nyelveken (Dóla, 2020).

„A romániai magyar anyanyelvű személyek számára a román második nyelv vagy környezeti nyelv. Azért nem tekinthető idegen nyelvnek, mert a magyarok rendszerint nem csak az iskolában vagy nyelvtanfolyamokon találkoznak vele, hiszen egész Románia területén hivatalos nyelv, és így bizonyos információk csak ezen a nyelven érhetők el” (Benő, 2012; idézi Már, 2015). A Romániában élő magyar gyerekek számára a román nyelv tanulása egy második nyelv tanulását jelenti. A nyelvtanulás első szakaszára leginkább az asszociatív tanulás jellemző. A hangsúly a szókincsbővítésen, a szavak lexikai megfeleltetésén van. A nyelvi elemek és szerkezetek elsajátítása fokozatosan történik, ezért ezt a fázist gyakran „interlanguage”-ként emlegetik, ami a köztes nyelvi állapotot vagy hozzávetőleges kommunikációs rendszert jelent. Ebben a szakaszban a kommunikációs készség még nem egységes, hanem változó, mivel a tanuló különféle helyzetekben folyamatosan újraalkotja meglévő tudását, illetve nyitott az új nyelvi, metanyelvi, valamint kognitív és metakognitív elemek megismerésére. A nyelvtanulás előrehaladtával már kevesebb szükség van az anyanyelvi közvetítésre, és a második nyelv fogalmi szinten történő feldolgozása válik meghatározóvá (Tódor, 2020).

Reciprok tanulási-tanítási módszer

A kooperatív tanulás egy oktatásszervezési keret, amely megadja a gyakorlati alapelveket, a szükséges attitűdöket, a módszertant. A pedagógus rugalmasan tudja kezelni az együtt-tanulás során felmerülő igényeket és szükségeket, hiszen nem a módszerekhez ragaszkodik, hanem a diákok közös tanulásához. A kooperatív tanulásszervezés felszabadítja a pedagógus fantáziáját, kibontakoztathatja kreativitását, szakmai tudását, annak érdekében, hogy rugalmasan alakítsa ki a kölcsönös tanulás feltételeit (Arató, Varga, 2008).

Úgy tartják, hogy az a legjobb módja a tanulásnak, ha tanítunk. A tanításnak univerzális jellege van, tehát bárki megtanulhat tanítani másokat az

emberi társadalomban, csak az a lényeg, hogy kipróbáljuk, melyik az a stratégia, amelyik jól működik számunkra és a körülöttünk lévők számára (Strauss, 2002; idézi Huszár-Samu, 2023). Ilyen tanulási módszer a reciprok módszer is, hiszen ez egy olyan kooperatív technika, amely során a tanulók átélhetik felváltva a tanár szerepét. A módszer Palincsar és Brown nevéhez fűződik. A módszer fokozza a tanulók önbizalmát, ellensúlyozza a hagyományos, frontális oktatás hátrányait, illetve a pedagógus így háttérbe kerül, és a gyerekek kerülhetnek vezető, irányító szerepbe. Az RTM egy olyan oktatási eljárás, amely a scaffolding (támogatott tanulás) elvére épül, illetve az együttműködésen alapuló tanulásszervezésre. Célja a szövegértés folyamatos nyomon követése és fejlesztése. Elméleti alapját Lev Vigotszkij proximális fejlődési zóna fogalma képezi, mely szerint az ismeretszerzés és a készségek elsajátítása társas interakciókban egy tapasztaltabb személy, lehet a pedagógus vagy egy diák, közvetítése által történik (Huszár-Samu, 2024). A szövegértés tanítása mentén négy fontos stratégiára alapoznak, ezek a: jóslás, kérdezés, tisztázás, összegzés. Ennek megfelelően négy szerepet osztunk ki a csoportokban, a tanulók közt: jós, kérdező, tisztázó és összefoglaló (Huszár-Samu, 2023). A gyerekek először a címet elemzik, átfutják a szöveget és megbeszélik, hogy miről szólhat a kapott szöveg vagy szövegrész. Feltérképezik a szöveggel kapcsolatos prekonceptióikat, ezáltal tisztulnak az olvasási célok. Ezt követően a csoportmunka során a gyerekek elosztják egymás közt a szerepköröket. A jós olyan mondatokat fogalmaz meg, mint: Azt gondolom..., Szerintem..., majd ő félhangosan felolvassa a szöveget a csoport tagjainak. A kérdező kérdéseket tesz fel a szöveggel kapcsolatosan, a szövegrészlet információinak felidézésére irányulóan. A kérdező segít elmélyíteni az olvasottakat, megérteni bizonyos részeket. A tisztázó az ismeretlen, nehéz fogalmakat magyarázza meg, míg az összefoglaló néhány mondatban összefoglalja a szöveg tartalmát a saját szavaival. Kiemel egy tételmondatot (Huszár-Samu, 2023).

Extrakurrikuláris tevékenységek

A tanórán és iskolán kívüli oktatásnak több megnevezése és értelmezése létezik. Magyarországon gyakori a „második iskola” kifejezés, amely a pedagógusok számára másodlagos jövedelemforrást, a tanulók számára pedig kiegészítő tanulási teret jelent. Szintén elterjedt fogalom az „árnyékokta-

tás” (Gordon Győri, 2008), amely a nem formális tanulás egyik formája: magánkeretek között működik, célja a tanulók felzárkóztatása, a formális oktatás hiányosságainak pótlása, főként a vizsgatantárgyakra fókuszálva. A pedagógia tudományban leginkább használt kifejezés az „extrakurrikuláris oktatás”, amely az iskolai tananyagon túli, fejlesztő és motiváló tevékenységeket foglalja magába. Báthory (1992) szerint ezek az iskolai tanulással egyenrangú szerephez kellene jussanak, mivel növelik a tanulók motivációját és lehetőséget adnak a differenciálásra. Az extrakurrikuláris tevékenységek közé tartoznak a tanulmányi, művészeti, sport- vagy közösségi programok, amelyeket a tanulók önkéntesen, saját érdeklődésből választanak (Páskuné Kis, 2014). A szakirodalom szerint (Báthory, Mayer, Pusztai, Bocsi) az extrakurrikuláris tevékenységek több szempontból csoportosíthatók:

- Céljuk szerint lehetnek felzárkóztató/korrektív (pl. korrepetálás, nyelvóra) vagy gazdagító jellegűek (pl. sport, művészet, vallásos programok).
- Helyszín szerint megkülönböztethetők az iskolai és az iskolán kívüli tanulási terek.
- Tartalmuk szerint lehetnek tanulmányokat támogató, mozgáskultúrát, zenei műveltséget fejlesztő, vallási, karitatív vagy iskolai közülethez kapcsolódó programok.

Az extrakurrikuláris oktatás a formális tanulás fontos kiegészítője: elősegíti a tanulmányi sikerességet, fejleszti a diákok kompetenciáit, közösségi élményt nyújt, és hozzájárul a személyiségük, kulturális tudásuk és iskolai elköteleződésük fejlődéséhez.

A kutatási probléma

A kutatási problémám arra irányul, hogy a hogyan lehet a kétnyelvű diákokat bevonva, kooperatív technikákat, ezen belül reciprok módszert alkalmazva megszerettetni a gyerekekkel a román nyelvet, a román órákat. A kétnyelvű diákok segítségükre lehetnek az egynyelvű gyerekeknek, bátorítva őket, hogy merjenek kommunikálni románul. A reciprok tanítási módszer használva lehetőség van erre a csoportos munkák során, hiszen egymás között a gyerekek szabadabban és bátrabban beszélnek, valamint egymást is

segítik, hiszen csak úgy lesznek sikeresek a tevékenység céljainak elérése során. A kutatásom vegyes korosztályú gyerekek körében végeztem, extracurriculáris tevékenységek során, és azon túl, hogy a gyerekek attitűdjét vizsgáltam a román nyelv és tanulás fele, kibáncsi voltam arra is, hogy ez a módszer mennyire hasznos, alkalmas a román nyelv tanítására, illetve bevezethető-e az iskolai tanításba. A reciprok tanulási-tanítási módszer használata egy olyan fejlesztési lehetőség, mely során a tanulók a közös munka révén bátrabban, szívesebben nyilvánulnak meg román nyelven. Fejlődik a szóbeli kifejezőképességük, az együttműködési készségük, kritikai gondolkodásuk, szövegértésük, felelősségtudatuk, ugyanakkor bővül a szókincsük. Segíti a román nyelv elsajátítását, kedvet kapnak a gyerekek a román nyelvhez.

A kutatásom során a következő hipotéziseket feltételeztem:

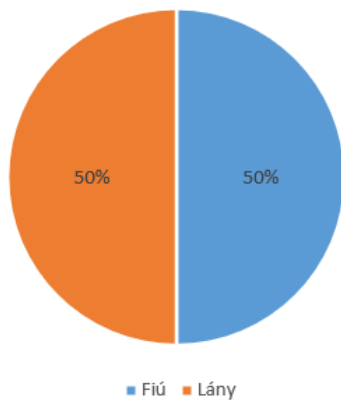
H.1. A kétnyelvű tanulók jelenléte a csoportmunkában növeli a társak motivációját és érdeklődését a román nyelv iránt.

H.2. A reciprok tanulási helyzetekben az egynyelvű gyermekek bátrabban használják a román nyelvet, mint a frontális oktatás során.

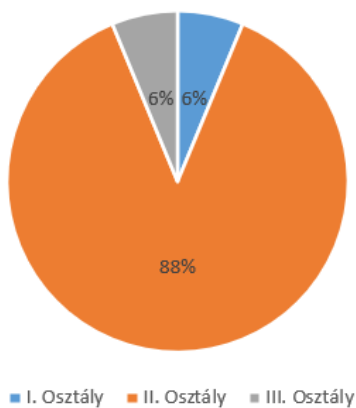
H.3. A gyerekek szívesebben vesznek részt román nyelvű interakciókban reciprok tevékenységek során.

A kutatás célcsoportja

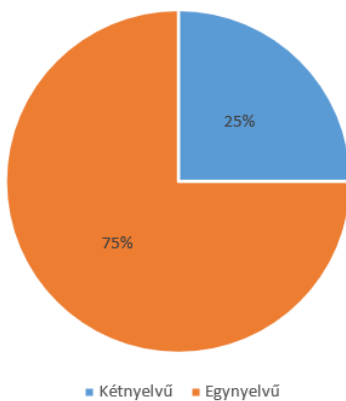
A kutatásom populációját a kézdivásárhelyi Nagy Mózes Főgimnázium I-III. osztályos tanulók egy csoportja alkotja. Olyan csoportokat hoztam létre a fejlesztő programom vizsgálatára, melyet négy darab 4-4 tagú csoport alkot, és mindegyikben van egy kétnyelvű tanuló, akiknek az egyik szülője román anyanyelvű, míg a másik magyar. Összesen tizenhat gyerek vett részt a fejlesztő programban. Nemek szerinti eloszlásban nyolc fiú, illetve nyolc lány vett részt, tehát 50-50% (l. 1. ábra). A gyerekek életkora változó, I. osztály és III. osztály közt van. A fejlesztő programban részt vevő tanulók közül egy gyerek I. osztályos, ez 6%-ot jelent, II. osztályból tizennégy tanulót vontam be, amely 88%-a a kutatás populációjának, és 6%-a volt III. osztályos, tehát egy tanuló (l. 2. ábra). A kutatás során egynyelvű és kétnyelvű gyerekek vettek részt. A tizenhat tanulóból tizenkét gyerek, 75% volt egynyelvű, valamint négy tanuló, 25% volt kétnyelvű (l. 3. ábra).



2. ábra. A gyerekek nemek szerinti eloszlása



3. ábra. A gyerekek életkor szerinti eloszlása



4. ábra. Egynyelvű és kétnyelvű diákok eloszlása

A kutatás módszerei, eljárásai és eszközei

A kutatásom egycsoportos kísérlet. A kutatási stratégia inkább kvalitatív, a tanulók attitűdjét először vizsgáltam egy általam írt kérdőívvel, majd megfigyeltem a tevékenységek során a gyerekek viszonyulását a román nyelvű csoportos feladatokhoz. Megfigyeltem, hogy hogyan fejlődik a román nyelvű szóbeli kifejezőképességük a reciprok tanuási helyzetek folyamán, és a kétnyelvű gyerekek miként segítik társaikat. Külön figyeltem a kétnyelvű tanulókat is, hogy ők hogyan tudnak segíteni a társaikon, hogyan élik meg ezt a feladatot. A megfigyelésem eszköze egy általam összeállított szempontrendszer. Külön szempontok szerint figyeltem a kétnyelvűeket, az egynyelvű diákokat, illetve a csoport munka légkörét is. Szempontok közt szerepel a gyerekek aktivitása, a segítségnyújtás, a beszédbátorság alakulása, a csoport hangulata, a közös munka, hogy bevonódnak-e a kétnyelvű gyerekek is. A hipotéziseim igazolásához és az adatok igazolásához először egy általam megfogalmazott kérdőívet töltöttek ki a gyerekek, mely az iskolai román órákhoz való viszonyukat, attitűdjüket vizsgálta, ugyanakkor kitért arra is, hogy mi az, amit szeretnek a román órákon és mit találnak nehéznek. A kérdéssor kilenc kérdésből állt. Ezt követően tíz olyan témát dolgoztunk fel a gyerekekkel reciprok tanulási-tanítási módszerrel, melyeket az iskolai tanulás során már érintettek, viszont úgy találtam ki ezeket, hogy érdekesebbek, interaktívabbak, humorosak legyenek számukra. A tevékenységek során megfigyeltem, hogy hogyan dolgoznak csoportban, hogyan segítik egymást, főként a kétnyelvű gyerekek az egynyelvű társaikat, illetve, hogy hogyan változik a viszonyulásuk a román nyelvhez, szívesebben, bátrabban szólalnak-e fel román nyelven. A beavatkozás utolsó alkalmával egy újabb kérdőívet töltöttek ki, melyet az előző mintájára fogalmaztam meg, viszont az általam tartott román nyelvű extracurriculáris tevékenységekre vonatkozóan vizsgáltam az attitűdjüket.

A fejlesztő program bemutatása

Az általam kidolgozott fejlesztő program során a következő tíz téma került feldolgozásra:

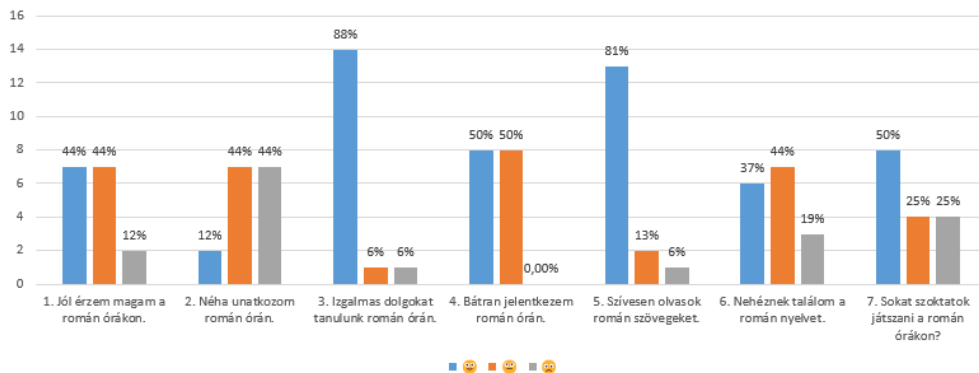
1. Școala mea de vis
2. Familia mea
3. Animalul meu preferat

4. Mâncarea mea preferată
5. Ce voi fi când voi fi mare?
6. Culori distractive
7. Sărbători
8. Corpul meu
9. Plantele
10. Vremea, anotimpurile

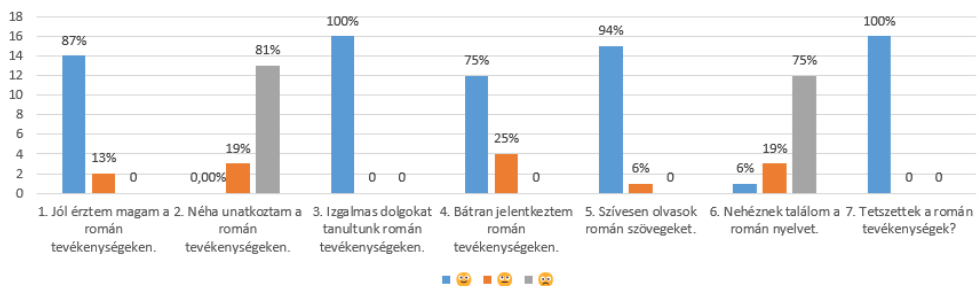
Minden téma feldolgozásához egy rövid, humoros, a gyerekek számára érthető szöveget alkottam meg. A tevékenységet egy bevezetővel kezdtük, amely ráhangolta őket a témára. Ezután csoportban elolvasták és feldolgozták a szöveget a reciprok tanulási-tanítási módszernek megfelelően. Megoldottak egy rövid, pár kérdésből álló feladatsort. Miután megbeszéltük a megoldásokat, válaszokat, egy levezető játékkal vagy feladattal zártuk a találkozást.

Eredmények bemutatása

Összehasonlítást végeztem a kérdőívek mentén, a beavatkozás előtti, illetve a beavatkozás utáni eredmények mentén. A program során a tanulók többsége kifejezetten élvezte, és ezek során jobban érezték magukat, mint a hagyományos román órákon. A tevékenységek játékos, élményalapú jellege pozitívan hatott a gyerekek bevonódására. A tanulók számára a román tevékenységek teljes mértékben izgalmasnak bizonyultak, míg a hagyományos románórákon is nagyrészt pozitív élményeik voltak, de ott némi érdeklődéscsökkenés is megjelent néhány tanulónál. A román tevékenységek jobban ösztönözték a tanulók bátor részvételét és olvasási kedvét, mint a hagyományos órák. A tanulók nagy része szívesen olvasott románul, különösen a játékosabb tevékenységek keretében. A reciprok tanítás jelentős pozitív hatással volt a tanulók román nyelvhez való viszonyára. Csökkent azon tanulók száma, akik nehéznek találják a román nyelvet. Ez az eredmény alátámasztja a reciprok tanítás hatékonyságát a nyelvtanulásban, különösen olyan nyelvek esetében, amelyeket a diákok idegenként tanulnak. A tanulói attitűd javulása elősegítheti a jobb teljesítményt és nagyobb motivációt a jövőben.



4. ábra. Beavatkozás előtt kitöltött kérdőív



5. ábra. Beavatkozás után kitöltött kérdőív

Következtetések a hipotézisek mentén

Mindhárom hipotézisem beigazolódt, tehát a beavatkozásom, a fejlesztő program alkalmi sikeresek voltak. A megfigyelések és tanulói visszajelzések egyértelműen azt mutatják, hogy a tanulásban kiemelt szerepet kapó nyelvi interakciók, a kétnyelvű tanulók aktív jelenléte, valamint a kooperatív tanulási helyzetek mind hozzájárulnak a román nyelvhasználat élményszerűbbé és hatékonyabbá tételéhez. A kétnyelvű tanulók nemcsak saját fejlődésük szempontjából voltak gazdagodtak ezeken a foglalkozásokon, hanem mint nyelvi modellek és segítők, közvetlen hatást gyakoroltak társaik motivációjára is. A csoportmunkák során láthatóvá vált, hogy jelenlétük ösztönözte a többi tanulót a román nyelv kipróbálására, hiszen a nyelvhasználat nem csupán feladatként, hanem élő kommunikációs helyzetként jelent meg számukra. A reciprok tanulási helyzetekben a gyerekek oldottabb légkörben,

egymást támogatva, kevésbé szorongva használták a román nyelvet, mint a frontális tanulási formákban.

Összegzés

Összegzésként megállapíthatom, hogy a kutatásom, a beavatkozásom sikeres volt. Beigazolódtak a feltételezéseim, megkaptam a keresett válaszokat. Úgy érzem, hogy egy olyan programot ültettem gyakorlatba, ami az iskolai oktatás során is nagy segítség lehet a pedagógusok számára, hiszen a gyerekek nehezen tanulják a román nyelvet, nem szeretik, és sokszor még otthonról sem kapnak megfelelő biztatást, támogatást, segítséget. Az eredmények alapján következtethető, hogy a tanulás-szervezés tudatos alakításával, a közvetlen nyelvhasználati helyzetek előtérbe helyezésével és a diákok aktív bevonásával jelentősen növelhető a tanulók nyelvi önbizalma, nyelvhasználati kedve és eredményessége. A kutatás azt is igazolta, hogy a közösségi tanulás, a pozitív csoportdinamika és a nyelvi együttműködés kulcsfontosságú szerepet játszanak a román mint második nyelv sikeres oktatásában.

Irodalomjegyzék

- Arató, F. & Varga, A. (2008). *Együtt-tanulók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Bálint, E., Fodor, D., Vremir, M. (2009). Iskola és kétnyelvűség viszonya Tordán. In E. Bálint & J. Péntek (Szerk.), *Oktatás: nyelvek határán. Közelkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról*. (11-14). Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége.
- Bartha, K. (2015). *Kétnyelvű kisiskolás gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai*. Doktori Disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Bloomfield, L. (1933). *LANGUAGE (BLOOMFIELD)PB*. HarperCollins Publishers.
- Csontos, T. (2023). Kétnyelvűség kisgyermekkorban. *Magyar Református Nevelés: Református Pedagógiai Szaklap*, 20, 99–109.
- Dóla, M. (2020). *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. L'Harmattan Kiadó.
- Huszár-Samu, N., & Steklács, J. (2022). A reciprok tanítási módszer elemeinek jelentősége az olvasás–szövegértés tanítás eredményességének fejlesztésében. *Anyanyelvi Kultúrákövetítés*, 1, 21–30. <https://doi.org/10.33569/akk.2945>
- Kagan, S. (1999). *Kooperatív tanulás*. Kagan.

- Karmacsi, Z. (2007). *Kétnyelvűség és nyelvsajátítás*. PoliPrint.
- Lantos, B. (2021). A magyarok helyzete Erdélyben – problémák és lehetőségek. *Kisebbségi Szemle*, 2 (pp. 115-119)
- Már, O. (2015). A román nyelv mint nem anyanyelv oktatása Romániában. *Anyanyelv-Pedagógia*, 2., 86–89. <https://doi.org/10.21030/anyp.2015.2.9>
- Páskuné Kis, J. (2014). Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetség-gondozásban. *Génius Műhely* 2.
- Péntek, J., & Benő, A. (2020). *A magyar nyelv Romániában (Erdélyben)*. Gondolat Kiadó.
- Tódor, E. M. (2020). *Predarea-învățarea limbii române ca limbă maternă: o alternativă a lingvisticii aplicate*. Scientia Kiadó.

Szociális attitűdök megítélése roma és magyar kisiskolásoknál

MIKLÓS GRÉTA-ABIGÉL, DÓSA ZOLTÁN

abigelmiklos@gmail.com, zoltan.dosa@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető

Senki sem születik előítéletekkel vagy gyűlölettel mások bőrszíne, származása vagy vallása kapcsán, ugyanis ezek a szocializáció során kialakuló attitűdök. Már kisgyermekkorban elkezd kialakulni az a belső attitűdrendszer, amely meghatározza, hogyan viszonyulunk másokhoz, miként kezeljük a konfliktusokat, és hogyan illeszkedünk be emberi közösségekbe. Az iskolai környezet kiemelt szerepet játszik ezen szociális attitűdök formálásában, mivel a pedagógiai színtéren zajló gyakorlatok, a kortárskapcsolatok, és az a társadalmi közeg, melyet egy színes osztályközösség biztosít, egyaránt hozzájárulnak a gyermekek értékrendjének, önképének és másokhoz való viszonyulásának alakulásához.

Különösen fontos kérdés, hogy miként hatnak ezekre az attitűdökre a szociális és kulturális különbségek, valamint a szegregált oktatás. A roma és magyar gyermekek szociális attitűdjeinek vizsgálata lehetőséget nyújt arra, hogy feltárjuk, milyen társadalmi mechanizmusok formálják a kisebbségi és többségi csoportok közötti viszonyokat már fiatal korban, és milyen tényezők segítik vagy gátolják a nyitottság, az együttműködés és a társadalmi elfogadás kialakulását.

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a különbségeket és hasonlóságokat egy szegregált roma osztály és egy többségi magyar osztály tanulóinak szociális attitűdjeiben. Különös figyelmet fordítottunk a társas előítéletekre, a társadalmi elfogadásra, a társas beilleszkedésre, a konfliktuskezelésre és az önbizalomra, annak érdekében, hogy átfogó képet kapjunk arról, miként alakulnak ezek a szociálpszichológiai és pszichológiai jelenségek eltérő társadalmi közegben.

A romák társadalmi helyzete, identitása és szocializációja

A különböző etnikumok együttélési viszonyai folyamatosan változnak, így a roma közösségek és a többségi társadalom viszonya sem statikus. Kutatások rámutatnak, hogy a romák egyre inkább elszigetelődnek, társadalmi integrációjuk nehezített, miközben felerősödnek ellenükben az előítéletek és a sztereotípiák. A többségi társadalom gyakran a romák körében tapasztalt bűnözői vagy deviáns jelenségekre összpontosít, és ezekből von le általánosító következtetéseket, ami tovább erősíti a kirekesztést és a romák társadalmi marginalizációját. Ez a folyamat azonban nem csak a többségre, hanem a roma közösségekre is negatív hatással van: az elutasítás és bizalmatlanság a mindennapi életben, az oktatásban és a munkaerőpiacon egyaránt érezteti hatását, és tovább mélyíti a leszakadást (Bíró & Oláh, 2002).

Az identitás meghatározása a romák esetében rendkívül összetett folyamat, amely magában foglalja a történelmi, társadalmi és kulturális tényezőket, valamint a közösségi és egyéni önazonosságot. A belső meghatározás az egyén közösségi hovatartozásából és hagyományaihoz való kötődéséből ered, míg a külső, a többségi társadalom által alkotott definíció gyakran fizikai megjelenésre, nyelvhasználatra és életmódra épül, és így sztereotípiákhoz vezethet (Fleck & Rughinis, 2008; Zamfir & Zamfir, 1993). A romák identitását jelentősen befolyásolta a történelmi kirekesztés és az asszimilációs politika is, mely a szocializmus idején a roma kultúra eltűnését célozta, a többségi társadalomba való beolvadás érdekében (Achim, 1998; Fleck & Rughinis, 2008).

Annak ellenére, hogy napjainkban Romániában már hivatalosan is elismerik a romákat mint nemzeti kisebbséget, politikai képviselőjük továbbra is gyenge, és az identitás megőrzése szoros kapcsolatban áll kultúrájuk, nyelvük és közösségi hagyományaik fenntartásával (Majtényi & Majtényi, 2012; Zamfir & Zamfir, 1993).

A romák elsődleges szocializációs közegének a család számít, ahol a gyermekek elsajátítják a társadalmi normákat, értékeket, viselkedési mintákat és a közösségi élet szabályait (Bagdy, 2004; Szabóné Kármán, 2010). A roma családok jellemzően nagycsaládos struktúrában működnek, és a gyermekek nevelése nem csupán a szülők feladata, hanem a tágabb család és közösség aktív részvétele révén történik. Az érzelmi kötődés, a közösségi élet és a hagyományok átadása alapvető szerepet játszik a gyermekek fejlődésében, az informális tanulás révén pedig olyan készségeket sajátítanak el, amelyek a mindennapi élethez és a közösségben való boldoguláshoz szükségesek.

sek. A szocializáció azonban jelentős mértékben függ a család anyagi helyzetétől és életkörülményeitől, hiszen a szegénység, a bizonytalan lakhatás és az alacsony iskolázottság gyakran korlátozza a gyermekek iskolai előremenetelét, hosszú távú lehetőségeit és társadalmi mobilitását is. A nemek szerepe, a család hierarchiája és a hagyományos értékek hangsúlyozása szintén meghatározó a szocializációban. A lányokat gyakran már fiatal korban a női szerepekre, a fiúkat pedig a munkára és a családfői szerepre készítik fel. A gyermekek mindennapi életét nagyfokú szabadság, a szülői tiltások és büntetések hiánya, valamint a zárt közösségi normák és az idősek tisztelete határozza meg (Szabóné Kármán, 2010, 2020).

Az oktatás biztosítása és az oktatáshoz való hozzáférés terén a romák integrációja különösen nagy kihívást jelent. A gyermekek gyakran alacsony iskolai részvétellel, rossz felszereltséggel és otthoni támogatás hiányával kezdik az iskolát, ami hátrányos helyzetük további mélyüléséhez vezet. A pedagógusok képzettsége és a roma kultúrára vonatkozó ismeretek hiánya, valamint a szegregált oktatás, a hátrányos megkülönböztetés és a kirekesztő attitűdök csak tovább nehezítik a tanulási folyamatot (Jakab, 2023; Jász, 2016; Fenyvesi, 2007). Az óvodai részvétel alacsony aránya és az intézményi támogatás hiánya már a tanköteles kor kezdetén hátrányos helyzetet teremt, amely a gyermekek egész tanulmányi pályájára kihat. Ennek következményeként a lemorzsolódás aránya igen magas, a felnőttkori iskolázottság alacsony, ami hosszú távon egyértelműen a munkanélküliség, a szegénység és a társadalmi kirekesztettség fokozódásához vezet (Vass, 2002; Kovács & Bíró, 2023).

Összességében a romák társadalmi helyzete, identitása, családi szocializációja és oktatási integrációja szoros összefüggésben áll, és egy rendkívül komplex problémakört alkot, amelyben a történelmi, társadalmi, kulturális és gazdasági tényezők egyaránt jelentős szerepet játszanak. A roma gyermekek társas fejlődését és társadalmi integrációját nem lehet elkülönítve vizsgálni, hiszen a család, a közösség és az oktatási intézmények kölcsönhatásai együttesen határozzák meg mindennapi életüket és jövőbeli lehetőségeiket.

Attitűdök és értékek szerepe a szocializációban

Az attitűdök és értékek fogalma szorosan összekapcsolódik, mégis megkülönböztethetők egymástól. Az értékek olyan tudatosan vállalt alapel-

Amint az 1. ábrán látható, Bronfenbrenner ökoszisztéma-modellje jól szemlélteti, hogy a gyermek fejlődésére nemcsak a közvetlen családi környezet hat, hanem tágabb társadalmi és kulturális rendszerek is, amelyek közvetve vagy közvetlenül alakítják az értékrendet. Ugyanakkor azt is figyelembe kell vennünk, hogy a mai társadalomban a család hagyományos szerepe átalakulóban van, így az értékek közvetítésében egyre nagyobb súlyt kapnak más szocializációs színterek, például az iskola, a kortárs csoportok, a média, és ezen belül a digitális világ (Berta, 2010; Bolgár, 2018).

Az attitűdök funkciói és kialakulása

Az attitűdöket több szakirodalom is úgy tárgyalja, mint társadalmilag meghatározott, de egyénileg megélt beállítódások, melyek kulcsszerepet játszanak abban, hogyan viszonyulunk személyekhez, csoportokhoz, eseményekhez (Csepli, 2003; Atkinson és mtsai, 1995). Funkcióik közül kiemelkedik a társadalmi környezethez való alkalmazkodás, a pszichológiai önvédelem, az érték kifejezés és a tudásfunkció. Ezek révén az attitűdök segítik az egyént abban, hogy eligazodjon a társadalmi térben, megőrizze identitását, és értelmet adjon tapasztalatainak (Csepli, 2003).

Különösen fontosak a szociális attitűdök, vagyis azok a beállítódások, amelyek más emberekhez és társadalmi jelenségekhez való viszonyulásunkat határozzák meg. Ezek alapvetően irányítják közösségi viselkedésünket, hozzájárulnak ahhoz, hogy egy közösség tagjának érezzük magunkat, és alakítják társas kapcsolataink minőségét is (Atkinson és mtsai, 1995; Nagy, 2010).

A gyermekkor kiemelten érzékeny időszak az attitűdök alakulása szempontjából. Az óvodáskorban a gondolkodás még egocentrikus, a viselkedés gyakran érzelmileg vezérelt, míg kisiskoláskorra fokozatosan megjelenik az empátia, az érzelmek szabályozása és a tudatosabb társas viszonyulás is. Így az iskolai környezet ebben az életszakaszban különösen meghatározó, hiszen a kortársak és pedagógusok visszajelzései erőteljesen hatnak, illetve formálják a szociális attitűdöket (Bakk-Miklósi, 2010).

Az attitűdök vizsgálata során számos nehézségbe is ütközhetünk, hiszen nem mérhető közvetlenül. Ebből az okból kifolyólag az attitűdök mérésére különböző skálákat alkalmazhatunk. A legelterjedtebb skálaszerű mérési módszer és eszköz, a Likert-skála, amely lehetővé teszi a pozitív vagy negatív viszonyulások mérését különféle állításokhoz kapcsolódó válaszok

alapján. Az ilyen eszközök nemcsak az attitűdöket teszik láthatóvá, hanem rávilágítanak a mögöttük húzódó értékrendszerekre is (Dósa & Péter, 2018).

Szegregáció és szegregált oktatás

A szegregáció társadalmi jelenségként mindig is része volt az emberi közösségek működésének. Győri Péter meghatározása szerint a szegregáció „az egymástól valamilyen módon megkülönböztethető társadalmi csoportok olyan, településen belüli, lakóhely szerinti térbeli elkülönülése, amely társadalmi tényként jelenik meg a társadalom tagjai számára” (Győri, 1980, 76. o.). Az imént említett meghatározás jól érzékelteti, hogy a szegregáció nem pusztán egyéni döntések sorozata, hanem mélyebb társadalmi struktúrák és folyamatok következménye egyaránt.

Az oktatás világában a szegregáció különösen érzékeny területnek számít, hiszen itt az eltérő társadalmi és etnikai háttérrel rendelkező gyermekek elkülönítése nemcsak a mindennapi tanulási folyamatokat befolyásolja, hanem hosszú távon meghatározza a társadalmi mobilitás lehetőségeit is. Az iskolai szegregáció alatt azt a gyakorlatot értjük, amikor különböző származású vagy társadalmi helyzetű diákokat más-más intézménybe, osztályba vagy tanulócsoportba irányítanak. Ennek hátterében állhatnak formális döntések, mint például intézményi szabályozások, de gyakran spontán folyamatok is erősítik, mint például a szabad iskolaválasztásból adódó „fehér menekülés”, amikor a nem roma szülők elviszik gyermekeiket azokból az intézményekből, ahol magas a roma tanulók aránya (Kertesi & Kézdi, 2005a, 2005b).

A szegregált oktatásnak több formája és sajátossága is ismertetett a szakirodalmak között, hiszen az iskolai szegregáció több szinten is megjelenhet. Egyrészt létezhet iskolák közötti szegregáció, amikor bizonyos települések intézményeiben felülreprezentált egy-egy társadalmi vagy etnikai csoport. Másrészt megjelenhet az iskolán belüli szegregáció is, amikor egy intézményen belül külön osztályokat vagy csoportokat alakítanak ki, gyakran roma tanulók számára. Emellett a szegregáció formáját jelentheti a speciális intézményekbe irányítás, valamint újabban a magántanulói státuszba helyezés is, amely a problémásnak tartott, speciális igényű diákok elkülönítését szolgálja (Németh, 2005).

Bakos Ferenc (1977) szerint a szegregáció lényegét az adja, hogy bizonyos gyermekeket kulturális, társadalmi vagy biológiai adottságaik alapján választanak el a többségi tanulóktól. Ez a különválasztás hosszú távon az

elkülönítettek oktatási lehetőségeinek beszűküléséhez vezet, hiszen a szegregált oktatási formák általában alacsonyabb színvonalú szolgáltatásokat nyújtanak. Az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) kutatásai is arra a következtetésre jutottak, hogy a szegregáció szinte elkerülhetetlenül együtt jár az oktatási minőség romlásával, ami nemcsak az egyének, hanem a társadalom egészének fejlődését is hátráltatja (Hámoriné Váczy, 2014).

Nem hagyható figyelmen kívül az a tény sem, hogy a szegregált oktatás különösen súlyosan érinti a roma gyermekeket, akik már eleve hátrányos társadalmi helyzetből indulnak. A szegregáció nemcsak az oktatási minőséghez való hozzáférésüket korlátozza, hanem az etnikai alapú diszkrimináció élményével is szembesíti őket, ami hosszabb távon csökkenti önbizalmukat, szűkíti társas kapcsolataikat és beszűkíti lehetőségeiket a társadalmi mobilitásban (Bihari, 2021). A szegregált intézmények pedagógiai munkáját különböző alapvető feltételek hiánya miatt, gyakran alacsonyabb színvonal jellemzi, ami negatívan hat a tanulók teljesítményére, csökkenti a továbbtanulási esélyeket, és hozzájárul a peremhelyzet újratermelődéséhez (Kertesi & Kézdi, 2005a, 2005b).

Bár rövid távon az elkülönített oktatás előnyösnek tűnhet, mint például kisebb csoportlétszám vagy azonos háttérrel rendelkező tanulók együttnevelése miatt, a kutatások egyértelműen kimutatták, hogy hosszú távon a szegregáció káros hatású. Elmondható, hogy a szegregált oktatás nemcsak az egyének tanulmányi eredményeit és önbizalmát gyengíti, hanem a társadalmi egyenlőtlenségek fennmaradását is erősíti. A szegregáció ezért nem csupán oktatási, hanem mélyen társadalmi probléma, amelynek kezelése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a roma és nem roma gyermekek számára egyaránt esélyegyenlőséget biztosító oktatási rendszer jöjjön létre.

A kutatási probléma és célkitűzések

Az iskola nem csupán a tudás átadásának helyszíne, hanem a szocializáció egyik legfontosabb színtere is. Itt találkoznak először a gyermekek a családon kívüli világgal, itt tanulják meg az együttélés szabályait, és itt formálódik folyamatosan bennük az a kép, amelyet önmagukról és másokról alkotnak. A kisiskolás kor különösen érzékeny életszakasz, hiszen ebben az

időszakban alakulnak ki azok a szociális attitűdök és készségek, amelyek később meghatározzák a társas viszonyulásokat, az empátia szintjét és megnyilvánulási formáit, a konfliktusok kezelésének módját, és a társadalmi beilleszkedés sikerességét.

A szakirodalom számos formában tárgyalja a szegregáció fogalmát és következményeit. Amint korábban említettük, Győri (1997) szerint a szegregáció a tanulók elkülönítésének gyakorlata, amely tartósan akadályozza az integrációt. Bakos (2007) ugyanakkor arra mutat rá, hogy a szegregáció nemcsak fizikai elválasztás, hanem az esélyek csökkentése is, amely hosszú távon a társadalmi kirekesztést erősíti. Kertesi és Kézdi (2009) empirikus vizsgálataikban bizonyították, hogy a roma gyermekek elkülönítése súlyosan rontja munkaerőpiaci kilátásaikat, és fenntartja a hátrányos helyzet újratermelődését. Németh (2012) pszichológiai megközelítésben a stigmatizációt és a társas kirekesztést emeli ki, amelyek súlyos érzelmi és motivációs következményekkel járnak. Hámoriné (2006) szerint a hátrányos helyzetű gyermekek gyakran indokolatlanul kerülnek speciális osztályokba, ahol kevesebb lehetőségük van fejlődni. Bihari (2008) a szegregációt a társadalmi kohézió gyengülésének egyik legfőbb okaként azonosítja, míg Puskás és Szőnyi (2009) kutatásai alapján az elkülönítés a pedagógiai kudarcokhoz és a társadalmi előítéletek újratermeléséhez vezet.

Összegezve, a szegregáció több szinten is megnyilvánulhat:

- *Intézményi szegregáció*, amikor roma és nem roma gyermekek külön iskolákba járnak.
- *Osztályszintű szegregáció*, amikor ugyanazon intézményen belül külön osztályokat hoznak létre.
- *Rejtett szegregáció*, amikor formálisan vegyes csoportok működnek, de a pedagógiai gyakorlat, az elvárások és az interakciók láthatatlan falakat emelnek a tanulók közé.

A hatások sajnos minden esetben kedvezőtlenek. A roma gyermekek-nél alacsonyabb tanulmányi teljesítmény, gyengébb önbizalom, szűkebb társadalmi mobilitási lehetőségek és erősebb kirekesztettség mutatható ki. A nem roma gyermekek számára a szegregáció azt eredményezi, hogy kevesebb tapasztalatot szereznek a kulturális sokszínűségről, így fokozottan hajlamosak előítéletes vagy kirekesztő attitűdök kialakítására.

A kutatásunk ebből a problémakörből kiindulva azt vizsgálja, hogy milyen társadalmi és kulturális tényezők formálják a roma és magyar kisis-

kolások szociális attitűdjeit, és ezek miként nyilvánulnak meg az iskolai mindennapokban. A vizsgálat célja kettős: egyrészt feltárni az empátia, előítéletesség, konfliktuskezelés, segítőkészség és önbizalom, tehát általában a társas véleményalkotás alakulását a két csoportban, másrészt gyakorlati szempontból hozzájárulni egy befogadóbb és támogatóbb iskolai környezet megteremtéséhez.

Hipotézisek

Kutatásom során összesen öt hipotézist állítottunk fel, melyek tükrözik a roma és magyar kisiskolások szociális attitűdjeivel kapcsolatos előzetes feltevézéseinket. Ezek a következők:

1. Szignifikáns különbség figyelhető meg a roma és a magyar kisiskolások szociális attitűdje között, az eltérő szociális háttér okán.
2. A roma osztályba járó diákok és a magyar osztályba járó diákok eltérően vélekednek más etnikai csoportokról, mert eltérő társadalmi és csoporthelyzetük hatással van az előítéleteikre.
3. A roma és a magyar kisiskolások között eltérés mutatkozik az empátikus viselkedésben és a segítőkészségben, mert a szociális tanulás és a családi, közösségi minták különbözőségei befolyásolják az alakuló társas készségek minőségét.
4. A két csoport eltérő módon kezeli a konfliktusait, mert a társas normák, otthoni minták és a közösségi élmények befolyásolják a problémamegoldó stratégiák alakulását.
5. A magyar kisiskolások nagyobb önbizalommal rendelkeznek az iskolai közösségben, míg a roma kisiskolások szorosabb csoportkohéziót mutatnak, mert az eltérő szociokulturális környezet különböző módon támogatja az egyéni érvényesülést és a közösségi összetartozás érzését.

Vizsgálati minta és módszertan

A vizsgálat helyszínéül a csíktaplocai Xántusz János Általános Iskola két alegységét választottuk. Összesen 46 tanuló vett részt: 24 roma és 22 magyar nemzetiségű kisiskolás (harmadik és negyedik osztályosok). A két csoport szociális háttere jelentősen eltért: a roma gyerekek többsége bizonytalanabb egzisztenciális környezetből érkezett, míg a magyar diákok stabilabb,

magasabb iskolai végzettségű szülői háttérrel rendelkeztek. A minta kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy ugyanazon településen belül, eltérő oktatási közegben tanuló gyermekek kerüljenek összehasonlításra. Ez lehetővé tette, hogy a különbségek a szociokulturális háttérből, és ne az eltérő földrajzi adottságokból fakadjanak.

A kutatás vegyes módszertani megközelítésre épült. A kvalitatív szakaszban megfigyelések és pedagógusokkal folytatott informális interjúk egészítették ki az adatokat. A kvantitatív szakaszban a *Mellékletben* látható, korábbi vizsgálatok eszközeinek adaptálásával, 25 tételből összeállított, ötfokú Likert-skála szerű kérdőívet töltöttek ki a tanulók, amely az empátia, előítéletesség, konfliktuskezelés, segítőkészség és önbizalom dimenzióit mérte.

A kérdőív összeállításakor több, a kisiskolások társas és érzelmi késégeit vizsgáló elméleti modellre és korábbi mérőeszközre támaszkodtam. Bar-On (1997) érzelmi intelligencia-modellje különösen meghatározó volt az érzelemszabályozás és a frusztrációkezelés dimenzióinak kialakításában; ennek mintájára kerültek be olyan állítások, mint például: *„Ha dühös vagyok, néha kiabálok vagy odacsapok”* és *„Ha valami nem sikerül, inkább újra próbálok, és nem leszek mérges”*. Goleman (1995) szociális kompetenciára vonatkozó elmélete az empátia, a segítőkészség és a proszociális viselkedés mérését támogatta, így a kérdőívben olyan tételek szerepelnek, mint: *„Ha valakit bántanak, kiállok mellette”* vagy *„Ha két barátom összeveszik, próbálok segíteni nekik kibékülni”*. Hámorné (2006) munkái alapozzák meg a konfliktuskezelés és az együttműködés iskolai helyzetekben megjelenő formáit, ennek nyomán kerültek a kérdőívbe a következő állítások: *„Ha összeveszek valakivel, igyekszem beszélgetéssel megoldani a problémát”* és *„Ha valaki csúfol, visszavágok neki”*. Németh (2010) a gyermekek iskolai szocializációjára és az önbizalom, teljesítményhelyzetekhez való viszony összefüggéseire helyezi a hangsúlyt. Ezek a megállapítások inspirálták az önértékelésre és önbizalomra vonatkozó tételeket, például: *„Úgy érzem, hogy jó vagyok valamiben”*, *„Szívesen felemelem a kezem az órán, ha tudom a választ”* és *„Ha hibázom, nem adom fel, hanem újra próbálok”*. A kérdőív tehát nem egyetlen korábbi mérőeszköz átvétele, hanem több, gyermekkorra vonatkozó elméleti modell és empirikus vizsgálat szintézise, saját megfogalmazásban, a kisiskolások nyelvi és kognitív sajátosságaihoz igazítva. A tételek így mérik az empátia, segítőkészség, konfliktuskezelés, önbizalom és proszociális viselkedés dimenzióit, miközben a kérdőív kezelhető és érthető marad a kísérleti minta számára.

A vizsgálat több szakaszban zajlott. Az első lépést az iskolavezetéssel és tanítókkal folytatott egyeztetések jelentették. Ezt követte az osztályok előzetes megfigyelése, amely elősegítette a bizalom kialakítását a gyerekekkel. A kérdőívek kitöltése azonos körülmények között, a pedagógusok jelenlétében történt, de minden diák önállóan dolgozott. Az adatok kódolása biztosította részünkről az objektív összehasonlíthatóságot.

Eredmények és értelmezés

Az összesített adatokat leíró statisztikákkal és páros t-próbával elemeztük. Az eredmények részben igazolták, részben pedig cáfolták a hipotéziseket, ugyanis az általános attitűdök tekintetében nem mutatkozott szignifikáns eltérés a két csoport között, hiszen a roma csoport átlagos összpontszáma 103,17, míg a magyar tanulóké 103,18 lett. A páros t-próba p-értéke 0,0996 volt, amely magasan meghaladja a 0,05-ös szignifikanciahatárt, így tehát statisztikailag sem mutatkozott szignifikáns eltérés. Továbbá az etnikai csoportokhoz való viszonyulásban sem volt szignifikáns különbség, bár a roma gyerekek egyes esetekben nyitottabbnak bizonyultak, hiszen az ő átlaguk 20,4, a magyaroké 19,8 volt, de a p-érték viszont itt 0,201 volt, ami szintén nem igazol szignifikáns különbséget. Az empátia és segítőkészség szintjén a magyar tanulók kissé magasabb értékeket mutattak, 16,6 volt a válaszaik átlaga, míg a roma gyerekéké csak 15,2. Az elvégzett t-próba p-értéke is erősítette az eredményt, mivel ez 0,037 lett, ami tehát szignifikáns különbséget jelez. A konfliktuskezelés terén a roma gyerekek gyakrabban reagáltak impulzívan, itt esetükben 14,75 lett az átlag, míg a magyar diákok visszafogottabb stratégiákat alkalmaztak és 18,45-ös átlagot értek el. Ebben az esetben a p-érték 0,001, ami egyértelműen szignifikáns eltérést mutat. Végül pedig az önbizalom és csoportkohézió tekintetében markáns eltérések mutatkoztak, mivel a magyar tanulók erősebb önbizalommal, a roma gyerekek szorosabb közösségi összetartással rendelkeztek. A p-érték is rendkívül szignifikáns különbséget mutat, hiszen annyira alacsony, hogy még a 0,01-et sem érte el.

A vizsgálat teljes mértékben rávilágított arra, hogy a roma és magyar kisiskolások közötti különbségek elsősorban az egyes dimenziókban jelennek meg, nem pedig az általános attitűdökben. A szociokulturális háttér erős hatást gyakorol a társas viselkedésre, ugyanakkor az életkori sajátosságok részben kiegyenlítik az eltéréseket. A pedagógiai gyakorlat számára ez azt

jelenti, hogy tudatosan kell támogatni az érzelmi önszabályozás és a közösségi érzékenység fejlődését.

A roma gyermekeknél erősebb közösségi összetartás és nagyobb hajlandóság mutatkozott a felnőttek segítségének igénybevételére. Konfliktushelyzetekben gyakrabban jelentek meg impulzív vagy agresszív reakciók, amelyek háttérben a bizonytalanabb szociális környezet, a szűkösebb erőforrásokért való versengés és a társadalmi státusból fakadó frusztráció állhat.

A magyar kisiskolások esetében az empátia és segítőkészség magasabb szintje, valamint a békésebb konfliktuskezelés a stabilabb családi háttérrel és az iskolai elfogadottsággal magyarázható. Az erősebb önbizalom szintén a gyakori sikerélmények és a pozitív megerősítések következménye.

Érdekes eredmény, hogy az általános attitűdök szintjén nem mutatkozott szignifikáns eltérés a két csoport között, ami arra utal, hogy a gyermekek alapvetően nyitottak társaik iránt, és a különbségek inkább a konkrét szociális helyzetekben válnak láthatóvá.

A vizsgálat megerősíti, hogy a roma és magyar tanulók között meglévő eltérések mögött elsősorban környezeti és társadalmi tényezők állnak, nem pedig veleszületett különbségek. A pedagógusok szerepe ezért kulcsfontosságú, mert tudatos fejlesztő munkával mérsékelhetők az attitűdbeli eltérések. A roma gyerekeknél különösen fontos az érzelemszabályozás és a konstruktív konfliktuskezelés tanítása, míg a magyar tanulóknál az önbizalom mellett a közösségi érzékenység fejlesztése lehet cél. Hosszabb távon mindez hozzájárulhat az előítéletek csökkentéséhez és a befogadóbb társadalom kialakításához.

Összegzés

A kutatás célja annak feltárása volt, hogy milyen eltérések figyelhetők meg a roma és a magyar kisiskolások szociális és érzelmi dimenzióiban, illetve attitűdjeikben. A vizsgálat középpontjába olyan területek kerültek, mint az elfogadás, empátia, konfliktuskezelés, segítőkészség és önbizalom. Ezen dimenziók mentén öt hipotézist fogalmaztam meg, amelyek közül háromra statisztikai bizonyítékot is találtuk, kettő azonban nem igazolódott be. A kérdőíves módszerrel gyűjtött adatok és a statisztikai elemzések lehetővé tették a két csoport közötti különbségek empirikus vizsgálatát.

Magyarázatunk szerint az általános hipotézis helytállóságának megkérdőjelezése részben annak köszönhető, hogy túlságosan átfogó, széleskörű volt a megfogalmazás, és nem minden vizsgált attitűd mutatott eltérést.

Ugyanakkor a beigazolt hipotézisek egyértelműen jelezték, hogy a társadalmi és kulturális tényezők jelentős mértékben befolyásolják a gyermekek szociális attitűdjeit, és ezek a különbségek már az iskolai mindennapokban is tetten érhetők.

A vizsgálat eredményei szerint a roma tanulók körében erősebben érvényesült a közösségi összetartás és a felnőttek segítségének igénybevétele, ugyanakkor társas kapcsolataikban gyakrabban fordult elő impulzívabb vagy agresszívebb reakció. Ezzel szemben a magyar kisiskolásokra inkább az empatikus viselkedés, a kiegyensúlyozott érzelemszabályozás és a hatékonyabb konfliktuskezelés volt jellemző. Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy a roma gyermekek számára különösen fontos lehet olyan fejlesztő pedagógiai gyakorlatok alkalmazása, amelyek támogatják az érzelmek konstruktív kifejezését és a társas együttműködést.

Elméleti szempontból a kutatás hozzájárulhat a gyermekkori szociális fejlődés etnikai különbségeinek megértéséhez, különösen a hátrányos helyzetű tanulók esetében, akik gyakran kevesebb figyelmet kapnak a neveléstudományi vizsgálatokban. A tanulmányunkban bemutatott eredmények ugyanakkor gyakorlati üzenettel is bírnak, hisz a pedagógusoknak tudatosan kell alakítaniuk az eltérő kulturális háttérből érkező diákok pszichoszociális képességeit és készségeit, mivel ezek alapvetően meghatározzák a tanulók iskolai sikerességét és társadalmi beilleszkedését.

A jövőbeni kutatások számára, úgy gondoljuk, indokolt lenne a vizsgálat nagyobb elemszámú mintán való megismétlése, amely kiterjedhetne különböző korosztályokra és több településen tanuló diákokra is. Emellett egy hosszabb távú, longitudinális vizsgálat lehetőséget nyújtana annak feltérképezésére, hogy a gyermekek attitűdjei, szociális képességei és érzelmi fejlődése milyen irányban változik az idő múlásával. Egy ilyen mélyreható kutatás hozzájárulhatna ahhoz, hogy pontosabban megértsük a társadalmi és kulturális tényezők hosszú távú hatását, és hatékonyabb pedagógiai stratégiák szülessenek a befogadóbb, előítéletmentesebb iskolai környezet kialakítására.

Irodalomjegyzék

- Achim, V. (1998). *Țiganiii în istoria României*. Editura Enciclopedică
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., & Bem, D. J. (1995). *Pszichológia*. Osiris Kiadó
- Bakk-Miklósi, K. (2010). *Neveléslélektan*. Ábel Kiadó

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi Health Systems
- Berta J. (2010): A 12-17 évesek érték- és modellpreferenciái a médiahasználat függvényében https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/46268/Kd_12344.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bihari, I. (2021). Az iskolai szegregáció szerepe a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok lemaradásában. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 12(32), 67-88. <https://doi.org/10.19055/ams.2021.05/31/4>
- Bíró, A. Z., & Oláh, S. (2002). Roma népesség a székelyföldi településeken. In J. Bodó (Ed.), *Helykeresők. Roma lakosság a Székelyföldön: Tanulmányok* (pp. 11-48). Pro-Print Könyvkiadó
- Bolgár, J. (2018). A reintegrációban részt vevők elégséges (kívánatos) pedagógiai-pszichológiai paraméterei. *Társadalomtudomány*, 11(1), 142-156. https://epa.oszk.hu/02400/02463/00038/pdf/EPA02463_hadtudomanyi_szemle_2018_01_142-156.pdf
- Csepeli, Gy. (2003). *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó
- Dósa, Z. & Péter, L. (2018). *A pedagógiai kutatás alapjai*, Kolozsvári Egyetemi Kiadó
- Fenyvesi, I. (2007). *Evoluția educației romilor în România: Evaluare a țării și direcțiile de acțiune strategice ale Fondului de Educație pentru Romi*. Roma Education Fund
- Fleck, G. & Rughinis, C. (2008). *Come Closer: Inclusion and Exclusion of Roma in Present-Day Romanian Society*. Bucharest: Human Dynamics
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books
- Hámoriné Váczy, Zs. (2014). *Integrált Pedagógiai Rendszer Oktatási Segédanyag* https://www.aranyoskozszolg.ininet.hu/letoltesek/integralt_pedagogiai_rendszer.pdf
- Jakab, J. (2023). *Roma gyermekek oktatása – pedagógusi attitűdök vizsgálata a Csíki-medencében (Hargita megye, Románia)*. Doktori Disszertáció. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/9672966e-96ca-441e-9105-2b1eba03c6f7/content>
- Jász, E. (2016). A cigányság helyzete az oktatásban. In F. Szilágyi (Eds.), *Roma népesség Magyarország északkeleti határtérségében* (pp. 127–145). Faculty of Science and Technology, University of Debrecen
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2005a). Általános iskolai szegregáció, I. rész. *Közgazdasági Szemle*, 52(4), 317–355.

- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2005b). Általános iskolai szegregáció, II. rész. *Közgazdasági Szemle*, 52(5), 462–479.
- Kovács-Bíró, B. (2023). Előny a gyerekeknek az óvodai oktatás-ósztól a középcsoport is kötelező. <https://maszol.ro/belfold/Elony-a-gyerekek-az-ovodai-oktatas-osztol-a-kozepcsoport-is-kotelezo>
- Majtényi, B., & Majtényi, Gy. (2012). *Cigánykérdés Magyarországon 1945-2010*. Libri Kiadó https://kisebbsegkutato.tk.hun-ren.hu/uploads/files/olvasoszoba/romaszovegtar/Ciganykerdes_magyarorszagon_1945_2010.pdf
- Nagy, E. (2010). Az attitűd fogalmának meghatározása, tárgya és összetevői. *Pszichológia távoktatás - Szociálpszichológia*. <https://pszichologia.szeszterke.ro/az-attitud-fogalmanak-meghatarozasa-targya-es-osszetevoiv>
- Németh, A. & Boreczky, Á. (1997). *Nevelés, gyermek, iskola: A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József Könyvkiadó
- Németh, Sz. (2005). A roma tanulók iskolai sikerességének esélyei. *Szakcikk Adatbázis*, 3(3), 7–12. <https://szakcikkadatbazis.hu/doc/4621714>
- Szabóné Kármán, J. (2020). A cigány/roma gyermekek, családok. In O. Endrődy, B. Svarka, & Zs. Lassú (Eds.), *Sokszínű pedagógia* (pp. 191-210). Eötvös Kiadó https://www.academia.edu/44368981/A_CIG%C3%81NY_ROMA_GYERMEKEK_CSAL%C3%81DOK
- Vass, I. (2002). A roma gyerekek nevelése Romániában. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(11).
- Zamfir, E., & Zamfir, C. (1993). *Țigăniile între ignorare și îngrijorare*. Alternative <https://bibliotecadesociologie.ro/en/download/zamfir-elena-zamfir-catalin-eds-1993-tiganiile-intre-ignorare-si-ingrijorare-bucuresti-alternative/>

MELLÉKLET

Kérdőív a kisiskolások társas attitűdjének vizsgálatára

Kedves Tanuló!

Ez a kérdőív azt méri fel, hogy hogyan viselkedsz különböző társas helyzetekben másokkal, például a barátaiddal vagy az osztálytársaidal. Olvasd el figyelmesen az első oszlopban levő kérdéseket, majd jelöld meg X-szel azt a választ, amelyik a legjobban illik rád! Ha nem vagy biztos benne, nyugodtan gondolkodj egy kicsit. Nincsenek jó vagy rossz válaszok, csak az a fontos, hogy őszintén válaszolj mindegyik kérdésre!

Minden kérdésnél öt válaszlehetőség közül kell kiválasztanod egyet:

- Soha – ha egyáltalán nem szoktál így csinálni.
- Ritkán – ha nagyon kevésszer fordul elő.
- Néha – ha előfordul, de nem túl gyakran.
- Gyakran – ha sokszor így van, de nem minden esetben.
- Mindig – ha minden alkalommal így teszel.

Gondold át a válaszaidat és ne kapkodj! Ha valamit nem értesz, kérdezz tőlem bátran!

Köszönöm, hogy kitöltöd!

Nemed: fiú lány

Kérdés	Válaszlehetőségek				
	Soha	Ritkán	Néha	Gyakran	Mindig
1. Szeretek együtt játszani minden osztálytársammal, függetlenül attól, honnan jött.					
2. Fontosnak tartom, hogy mindenkit ugyanúgy kezeljek, függetlenül a bőrszínétől vagy szokásaitól.					
3. Ha valaki más, mint én, először tartok tőle.					
4. Szívesen barátkozom olyan gyerekekkel, akik más szokásokkal rendelkeznek.					
5. Szerintem mindenki ugyanolyan értékes, függetlenül attól, hogy milyen családból jön.					
6. Ha összeveszek valakivel, igyekszem beszélgetéssel megoldani a problémát.					

Kérdés	Válaszlehetőségek				
	Soha	Ritkán	Néha	Gyakran	Mindig
7. Ha valaki megbánt, próbálok nyugodtan reagálni, nem kiabálok vagy ütök.					
8. Ha két barátom összeveszik, próbálok segíteni nekik kibékülni.					
9. Ha valaki csúfol, visszavágok neki.					
10. Ha valakivel nézeteltérem van, inkább segítséget kérek egy felnőttől.					
11. Ha dühös vagyok, néha kiabálok vagy odacsapok.					
12. Ha valaki elrontja a játékomat, mérges leszek és rászólok.					
13. Ha valaki nem enged be a játékba, akkor direkt bosszantom.					
14. Ha valakit bántanak, kiállok mellette.					
15. Ha valami nem sikerül, inkább újra próbálok, és nem leszek mérges.					
16. Szeretek új dolgokat kipróbálni, még akkor is, ha először nem megy jól.					
17. Úgy érzem, hogy jó vagyok valaminben.					
18. Ha hibázom, nem adom fel, hanem újra próbálok.					
19. Szívesen felemelem a kezem az órán, ha tudom a választ.					
20. Ha valaki kritizál, nem szomorodom el rögtön, hanem elgondolkodom rajta.					
21. Szeretek csoportban dolgozni és együttműködni másokkal.					
22. Könnyen be tudok illeszkedni új társaságba.					
23. Ha látom, hogy valaki egyedül van, odamegyek hozzá és meghívom játszani.					
24. Ha új osztálytársam érkezik, kedvesen fogadom.					
25. Szeretek beszélgetni és játszani más gyerekekkel.					

A korai beszédfejlesztés fontosságának megítélése a szülők körében

OLÁH – BADI CINTIA, BARABÁSI TÜNDE

olahbcintia@gmail.com, tunde.barabasi@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

1. Bevezetés

Napjainkban egyre gyakrabban találkozhatunk beszédhibás gyermekkel. Ugyanilyen gyakran hallhatjuk, a „*még rá ér*” vagy a „*majd kinövi*” kifejezést szülőktől, amikor gyermekük beszédképessége eltér kortársaitól és logopédiai fejlesztést javasolnak számára. Rendkívül fontosnak tartjuk, hogy időben, az az már koragyermekkorban elkezdődjön a logopédiai fejlesztés, hogy kiküszöbölhető legyen a beszédhibás kisiskoláskorú gyermekek növekvő létszáma az iskolákban. Ebben a korban több negatív következményt is maga után vonhat a beszédhiba megléte, mint az írás és olvasás elsajátításának nehézsége, a kommunikációs helyzetektől való szorongás, de még a szociális interakciókat is gátolhatja. A logopédusok tapasztalata szerint, a folyamatosan változó nyelvi környezet és a digitalizáció következtében egyre csak nő a beszédhibás gyermekek aránya, viszont kevés a szakember, vagy az a szülő, aki örömmel fordul logopédushoz. Tehát kutatásunk célja tudatosítani a szülőkből, hogy nagy jelentőséggel bír a korai felismerés és a megfelelő, időben elkezdett logopédiai fejlesztés, ezért fontos, hogy a szülő ismerje a beszédfejlődés menetét, illetve, hogy rendszeresen konzultáljon az óvodapedagógussal gyermeke aktuális beszédállapotáról. Továbbá tanulmányunk arra (is) hivatott, hogy népszerűsítse és igazolja a logopédus, mint gyógypedagógusi szakmai ágazat jelentőségét.

2. Elméleti háttér

A korai beszédfejlesztés jelentősége kiemelkedő a gyermekek nyelvi és kommunikációs képességeinek fejlődésében, mivel a beszéd nem csupán az

információátadás eszköze, hanem alapvető szerepet tölt be a kognitív, szociális és emocionális fejlődésben is. Az ember beszéde születésétől fogva egész életén át fejlődik. A koragyermekkor tekintve a gyermek környezete kiemelkedően fontos szerepet tölt be ebben, mivel a gyermek utánozza a szülőket és beszédmintákat vesz át, de ahhoz, hogy a gyermek megfelelően tudja elsajátítani a beszédet, bizonyos feltételeknek teljesülniük kell, vagyis ép idegrendszerrel, ép hallással és ép beszédszervekkel kell rendelkeznie (Montágh és mtsai., 1994).

A beszédfejlődés folyamatát több jól elkülöníthető szakasz jellemzi: az újszülöttkori reflexszerű sírástól kezdve a kiáltozáson, gagyogáson, utánzáson keresztül a beszédértésig és végül az önálló beszéd kialakulásáig (Kovács, 1990). A beszédfejlődés előrehaladtával, az első életév végére megjelennek az első szavak, amelyek kezdetben főként szükségletek kifejezésére szolgálnak. A szókincs kezdeti lassú bővülését követően a gyermek a „szótárrobbanás” időszakában jelentős mennyiségű új szót sajátít el, és képessé válik egyszerű mondatok alkotására (Danis és mtsai., 2011).

Amennyiben a beszédfejlődés jelentősen elmarad az életkorhoz képest, miközben egyéb fejlődési területeken nincs lemaradás, megkésett beszédfejlődésről beszélünk. Ennek hátterében állhatnak környezeti tényezők, anatómiai rendellenességek, például szájpadhasadék, illetve neurológiai vagy pszichológiai problémák (Gósy & Abari, 2023).

A korai beszédhibák, mint az élettani pöszeség és dadogás, a beszédfejlődés természetes velejárói, melyek a beszédszervek és a nyelvi készségek érésével általában spontán megszűnnek. A pöszeségre akkor tekintünk beszédhibaként, ha a gyermek tartósabb ideig nem képes a helyes artikulációra, torz ejtés és hangcsere jellemzi beszédét. Ennek oka lehet a beszédszervek ügyetlensége vagy rendellenessége, a hallási észlelés zavara, de még a megkésett beszédfejlődés is. Ezzel szemben a beszédzavar, mint a dadogás és hadarás, az agyi beszédközpont eltérő működésből fakad, és kihatással van a verbális beszédre és a nyelvi működésre egyaránt (Montágh és mtsai., 1994).

A fejlesztési folyamat több szinten zajlik, ahol a család, a pedagógus és a logopédus együttműködése nélkülözhetetlen. A szülő szerepe a gyermek nyelvi fejlődésének folyamatos megfigyelése, a nyelvi környezet gazdagítása, valamint a szakemberek javaslatainak következetes alkalmazása (Rosta 2015). A pedagógus az óvodai nevelés keretein belül támogatja a gyermek nyelvi fejlődését, példamutató, választékos beszédmódjával és életkorhoz igazodó fejlesztő játékok alkalmazásával, különös figyelmet fordítva a be-

szédhibás gyermekekre, valamint elősegítve a család és a szakemberek közötti kommunikációt (Bartók és mtsai., 2020). A logopédus feladata a beszédhibák részletes feltérképezése, diagnózis készítése, egyéni terápiai terv kidolgozása és kivitelezése, amely során folyamatosan méri és értékeli a fejlődést, de fontos, hogy motiválja a gyermeket érdekes fejlesztő játékok alkalmazásával (Magyar & Tóthné, 2011).

Összefoglalva, a korai fejlesztés kiemelt szerepet tölt be a 0-5 éves gyermekek fejlődési elmaradásainak korai felismerésében és kezelésében, különösen a beszéd- és pszichomotoros területeken. A nyelvi képességek fejlődése szoros kapcsolatban áll a kognitív és mozgásos fejlődéssel, ezért a fejlesztés komplex, több területet érintő tevékenységeket foglal magába (Bodnárné Novák, 2021). A beszédfejlesztés célja az artikuláció, szókinccs és kommunikációs készségek fejlesztése, amely nélkülözhetetlen a gyermek társas beilleszkedéséhez és önkifejezéséhez. Az eredményes fejlesztéshez elengedhetetlen a pedagógus, a logopédus és a család aktív együttműködése (Tomori, 2022).

3. Kutatásmódszertani adatok

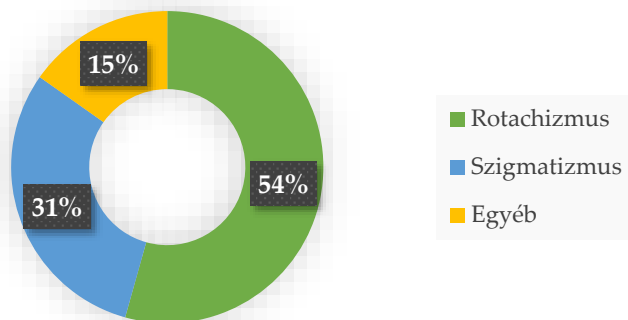
Manapság rengeteg az olyan gyermek, aki valamilyen beszédhibával vagy beszédzavarral lépi át az iskola kapuját, mivel még mindig vannak olyan szülők, akik nem tulajdonítanak nagy jelentőséget a koragyermekkorban megjelenő beszédfejlődési elmaradásoknak vagy beszédhibáknak. Ennek okán nem fordulnak azonnal szakemberhez, ha a „*még rá ér*” vagy a „*majd kinövi*” felfogás jellemző a szülőre. Ezért is szükséges szülőként ismerni a beszédfejlődés normál menetét, hogy az élettani beszédhibákon túlmenő problémákra több figyelem fordítódjon. A korai fejlesztés lehetőséget kínál a kortársaktól eltérő beszédképességű gyermekeknek a kiteljesedésre, csökkenti a beszédfélelmet és növeli a beszédkedvet, ezáltal támogatva a szociális kapcsolatok alakulását is. Kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy *a szülők mennyire érzik szükségesnek és fontosnak a korai beszédfejlesztést*. Fontosnak láttuk elkülöníteni, hogy az adott szülő gyermeke beszédhibás-e vagy sem, mivel úgy véljük, hogy ez igencsak befolyásoló tényező lehet. További célunk, bemutatni mennyire jelentős a korai felismerés és a célzott logopédiai terápia, illetve kiemelni azt, hogy a beszédfejlesztés vonatkozásában (is) az óvodapedagógus és a logopédus munkája a szülővel való együttműködés során teljesebbé válik igazán.

Az alapvető feltételezésünk az volt, hogy a beszédhibás gyermekek szülei szerint, fontos szakemberhez fordulni a beszédfejlődési probléma gyanúja esetén. További hipotézisként megfogalmaztuk, hogy a gyermek testvérsorban elfoglalt helye alapján nő a szülő beszédfejlődésről való tájékozottsága, illetve, hogy a szülők válaszai alapján szoros kapcsolat van az első szavak megjelenésének időpontja és a beszédhiba megléte között.

A kutatási módszerünk az ankét, mely kérdőíves felmérésként a nagycsoportos gyermekek szüleinek vélekedésére fókuszált. Olyan romániai magyar óvodapedagógusokhoz juttattuk el az online kérdőívet, akik jelenleg nagycsoportos gyermekekkel foglalkoznak, ők pedig egy szülői értekezlet keretén belül továbbították a szülőknek, függetlenül attól, hogy az adott szülő gyermeke beszédhibás vagy ép beszédképes. A kérdőívet 101 nagycsoportos gyermeket nevelő szülő töltötte ki. A másik kutatási módszerünk pedig a szóbeli kikérdezés, így egy strukturált interjú keretén belül beszélgettünk egy székelyudvarhelyi logopédussal.

4. A kutatás eredményei

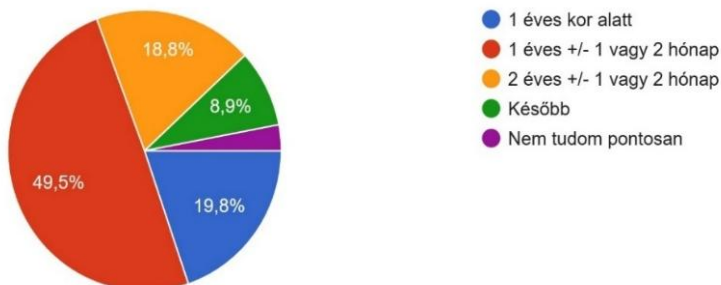
A kutatásunk eredményeit tekintve, az 1. ábrán látható perccdiagram a nagycsoportos gyermekek körében legjellemzőbb beszédhibákat mutatja be, amely a szülők válaszai alapján lett összeállítva.



6. ábra. Beszédhibák eloszlása

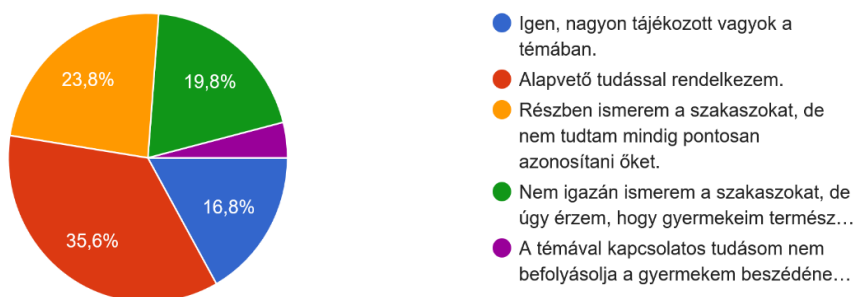
A kitöltők közül 52 személy gyermeke nem beszédhibás, míg 49 szülő jelölte, hogy a gyermeke beszédhibás és pontosította, hogy mely kategóriába sorolható be. Jól látható, hogy a leggyakoribb beszédhiba a rotachizmus, ami

dominál 54%-al. Ezt követi, 31% -al a szigmatizmus, mint selypítés. Az egyéb alatt a következő hibák értendők, pl. *ny, ty, gy, f, k, g, l* hangok, viszont a 49 válaszból csupán 15%, tehát alig néhány ilyen hangot jelöltek a szülők.



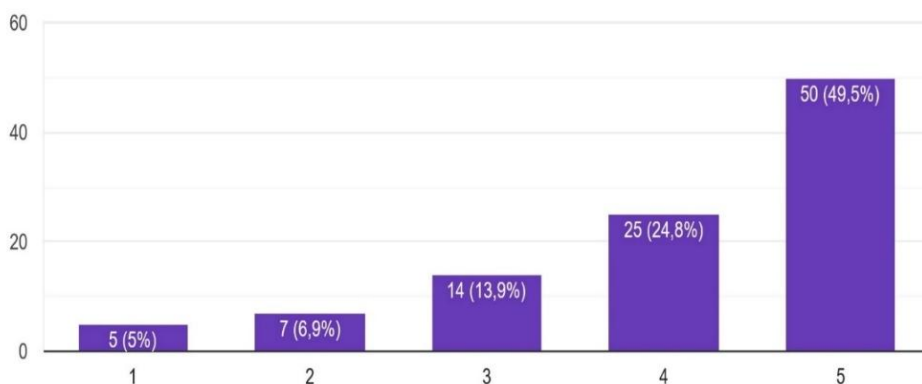
7. ábra. Az első szavak megjelenése

A 2. ábra az első szavak megjelenésének idejét mutatja. A kitöltők gyermekeinek közel a fele, az az 49,5%-a 1 éves +/- 1 vagy 2 hónap korában mondta ki első szavait. Szorosan egymás mellett helyezkedik el az ábrán a 2 éves +/- 1 vagy 2 hónap-al a 19,8% és az 1 éves kor alatti 18,8%. Míg csak nagyon kevés 8,9%-nál fordul elő, hogy 2 évnél is később indult meg a gyermek beszéde és csupán csak 4% jelölte meg a *Nem tudom pontosan* válaszlehetőséget. Ez pozitív adat, mivel a gyermekkori beszédfejlődéssel kapcsolatos szakirodalmak is ezt az életkort adják meg az első szavak megjelenésének optimális időszakaként, továbbá kitérnek arra is, hogy ha a gyermek később kezd el beszélni, mint az optimális időszak, fennáll a lehetőség arra, hogy beszédkézsége elmaradotabb legyen kortársaihoz képest, ami a szociális interakciót és az iskolai teljesítményét is negatívan befolyásolhatja (Kovács, 1990).



8. ábra. A beszédfejlődés szakaszainak ismerete

A 3. ábra a beszédfejlődés szakaszainak ismeretét mutatja. A szülők válaszai alapján 35,6% *Alapvető tudással rendelkezik*, 23,8% *Részen ismeri a szakaszokat*, 19,8% *Nem igazán ismeri* és 16,8% jelölte azt, hogy *Nagyon tájékozott a témában*. Az eredmények alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy valóban megfigyelhető, hogy a szülők többségének nincs elegendő ismerete a korai beszédfejlődésről, mivel egyre több gyermek kerül az iskolába beszédhibásként, ami megelőzhető lenne, ha a szülőnek lenne egy alapvető ismerete arról, hogy mit kellene a beszédfejlődés különböző szakaszaiban a gyermekének produkálnia, így a hiányosságok figyelmeztető jelek lehetnek számára és a megfelelő időben tudna szakemberhez fordulni.



4. ábra. A szakemberhez fordulás fontosságának megítélése

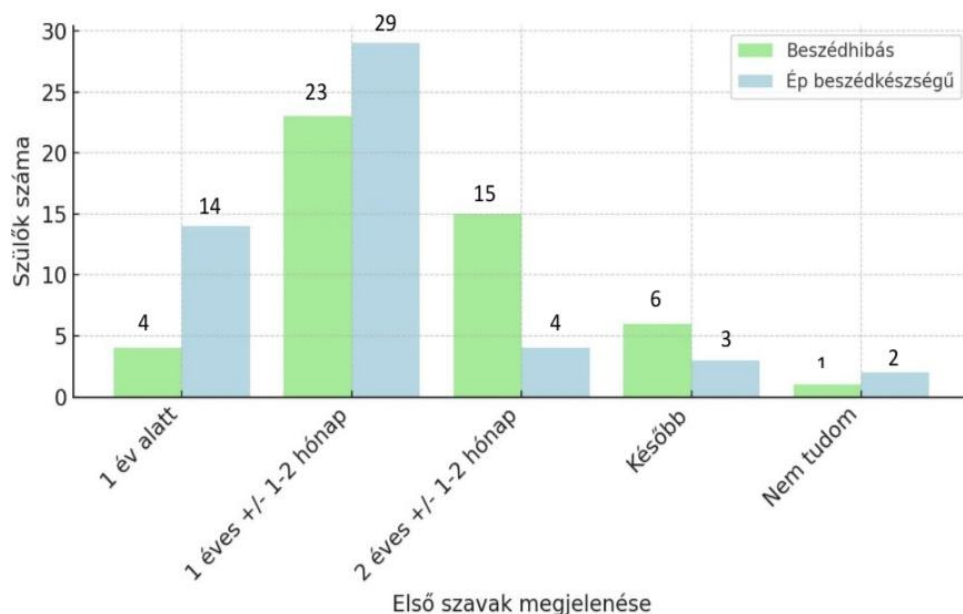
A 4. ábra a szülők szerinti szakemberhez fordulás megítélését szemlélteti. Az adott kérdésre vonatkozóan 1-től 5-ig terjedő skálán kellett bejelölnie a szülőnek azt az értéket, amely megmutatja, mennyire fontos számára a szakemberhez fordulás, ahol az 1= Egyáltalán nem fontos, 5= nagyon fontos kategóriát jelöli. Az látható, hogy a válaszadók fele az 5 kategóriát és 24,8% a 4 kategóriát választotta, így az mondható el, hogy a szülők szerint fontos a korai beavatkozás és szakemberhez fordulás. Ezt a válaszok átlagértéke is alátámasztja, ami 4,11.

Az interjú célja annak feltárása volt, hogy miként látja napjainkban egy logopédus a szülők korai beszédfejlesztéssel kapcsolatos attitűdjét, valamint, hogy milyen javaslatokat fogalmaz meg a logopédus a szülők számára a gyermekek beszédfejlődésének támogatására. Az interjúadatokból kiderült, hogy legkésőbb öt éves korban el kell kezdeni a logopédiai fejlesztést, különösen, ha a gyermek beszédfejlődésében jelentős elmaradás tapasztalható. A szülői

késlekedés oka gyakran a „majd kinövi” hozzáállás, az információhiány vagy anyagi nehézségek. A logopédus hangsúlyozta, hogy a terápia eredményessége nagymértékben függ a szülő együttműködésétől és az otthoni gyakorlás rendszerességétől. Bizonyos otthoni szokások, mint a túl hosszú cumihasználat, a folyamatos háttérzaj vagy a túlzott digitális eszköz-használat, kifejezetten hátráltathatják a fejlődést, míg a meseolvasás, a fejlesztő játékok és a mozgásos tevékenységek, például hintázás, futás vagy egyensúlygyakorlatok, elősegítik azt. Az interjú megerősítette Magyar & Tóthné (2011) állítását, miszerint a korai felismerés, a szülő–pedagógus–logopédus együttműködése elengedhetetlen a sikeres terápiahoz. A logopédus véleménye szerint a modern, digitális környezet számos kihívást állít a beszédfejlés elé, ezért a szakemberek szerepe a jövőben tovább fog erősödni.

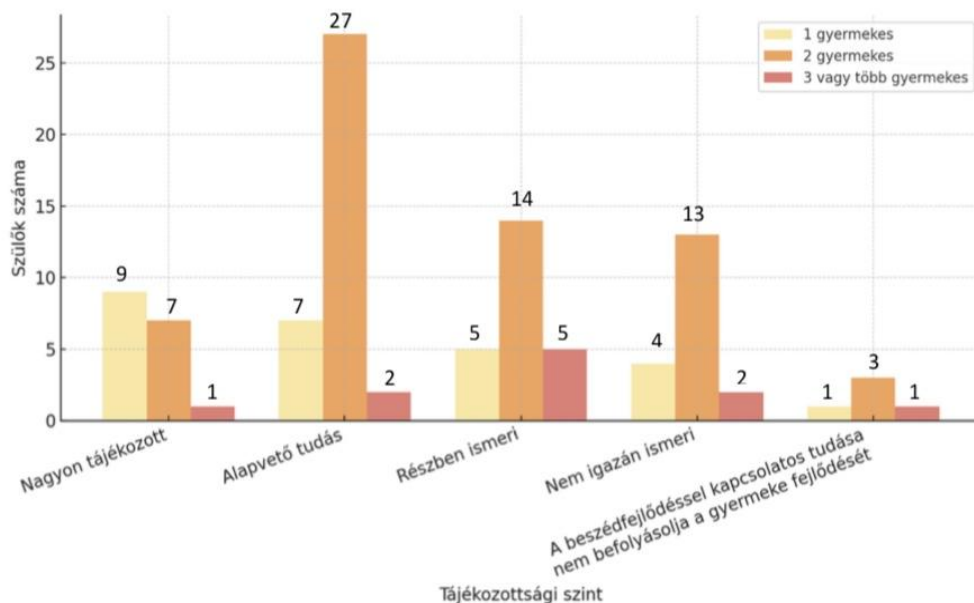
5. Következtetések

Az első hipotézis, miszerint *a szülők válasza alapján szoros kapcsolat van az első szavak megjelenésének időpontja és a beszédhiba megléte között* beigazolódott. A kérdőív 7. kérdésére (Van-e már felismert beszédhibája a nagycsoportos gyermekének?), illetve a 11. kérdésére (Milyen életkorban kezdte el mondani az első szavait gyermeke?) kapott válaszokat használtuk fel és rendszereztük. Ezt követően Khi-négyzet próbát végeztünk, hogy megnézzük van-e összefüggés az első szavak megjelenésének ideje és a későbbi beszédprobléma kialakulása között. Az eredmény szignifikáns kapcsolatot mutatott, mivel a Khi-négyzet értéke 13,87 és a p értéke pedig 0,0077, tehát $<0,05$. Ezt követően, azt is megnéztük milyen erős a kapcsolat a két változó között, ezért a Cramér V mutatót is alkalmaztuk. Ennek eredményeként 0,37-et kaptunk, ami azt mutatja, hogy közepes erősségű a kapcsolat. Ebből és a szülők válasza alapján, arra következtetünk, hogy azok a gyermekek, akik két éves korukban, vagy annál később kezdtek el beszélni, nagyobb eséllyel lesznek beszédhibásak, mint azok a gyermekek, akiknek egy éves koruk körül indult meg a beszéde. Tehát a beszédhiba megléte függhet az első szavak megjelenésének idejétől, így ennek értelmében a beszédfejlés korai szakasza hatással van a későbbi beszédhibák kialakulásának esélyére, ezért fontos, hogy a megkésett beszédfejlődésű gyermeket mielőbb logopédushoz irányítsuk.



5. ábra. Az első szavak megjelenése és a beszédkészség állapota

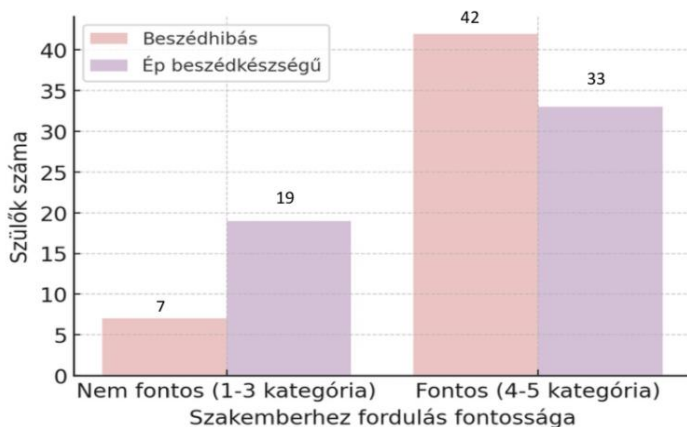
A második hipotézissel azt feltételeztük, hogy *a gyermek testvérsorrendben elfoglalt helye alapján nő a szülő beszédfejlődéssel kapcsolatos tájékozottsága*. Ez alatt azt értjük, hogy a családokon belül a gyermekek számának növekedésével a szülők tapasztaltabbak a beszédfejlődéssel kapcsolatosan, oly módon, hogy a testvérsorrend alapján a később született gyermekek szülei már magasabb tájékozottsági szinttel rendelkezhetnek, mint azok a szülők, akik első gyermeküket nevelik. Ez a hipotézis nem igazolódott be. Ugyancsak Khi-négyzet próbát végeztünk, hogy megnézzük van-e összefüggés a tájékozottság mértéke és aközött, hány gyermekes szülőről van szó. A statisztikai próba elvégzéséhez a kérdőív 4. kérdésének (Hány gyermekes szülő?), és a 10. kérdésének (Ismeri a beszédfejlődés szakaszait?) válaszait használtuk fel. Az eredmény nem mutat szignifikáns kapcsolatot, mivel a Khi-négyzet értéke 12,05 míg a p értéke 0,094 így az nem <0,05-nél. Tehát következtetésként levonható, hogy a beszédfejlődés szakaszainak ismerete és a témában való tájékozottság mértéke egyénfüggő, és nem a gyermekek száma határozza meg ennek mértékét. Az egy gyermekes szülő is lehet épp olyan tájékozott, mint egy többgyermekes szülő, de az sem kizárt, hogy tájékozottabb és jobban ismeri gyermeke beszédfejlődésének mentét, mint azok a szülők, akik egynél több gyermekkel rendelkeznek.



6. ábra. A tájékozottság mértéke a családon belüli gyermekek száma szerint

A harmadik hipotézis, mi szerint **a beszédhibás gyermekek szülei szerint, fontos szakemberhez fordulni a beszédfejlődési probléma gyanúja esetén is**, beigazolódott. A kérdőív mentén elkészített összesítő diagram (4. ábra) alapján az volt látható, hogy a válaszadó szülők több, mint fele fontosnak tartja a szakemberhez fordulást, viszont szükségesnek láttuk, hogy különbséget tegyünk a beszédhibás és az ép beszédképességű gyermekek szüleinek válaszai között. Ezért beszédhibás és nem beszédhibás gyermekkel rendelkező szülőcsoportokat alakítottunk ki, figyelembe véve a kérdőív 7. kérdésének (Van-e már felismert beszédhibája a nagycsoportos gyermekének?), valamint a 17. kérdésének (Fontosnak tartja-e, hogy már a beszédfejlődési probléma gyanúja esetén szakemberhez forduljon?) válaszait. Ismét Khi-négyzet próbát végeztünk és a statisztikai próba elvégzése után szignifikáns eredményt kaptunk, tehát a Khi-négyzet értéke 6,53 és a p értéke 0,010 vagyis $<0,05$. Ennek alapján arra következtetünk, hogy azok a szülők, akiknek gyermeke nem ép beszédképességű, szignifikánsan nagyobb arányban tartják fontosnak, hogy szakemberhez forduljanak, már a beszédprobléma gyanúja esetén is. Bár az összesítő diagram alapján az volt látható, hogy a válaszadók

fontosnak tartják a szakemberhez fordulást, mégis jelentős különbség figyelhető meg a beszédhibás és az ép beszédképesű gyermekek szüleinek vélekedésében.



7. ábra. A szakemberhez fordulás fontosságának megítélése

6. Összegzés

Összegzésként elmondhatjuk, hogy kiemelt figyelmet szükséges fordítani, már koragyermekkorban is a beszédfejlődési rendellenességekre és beszédhibákra, mivel a megfelelő időben elkezdett, célzott logopédiai terápia meghatározó jelentőséggel bír. A kutatásunk során igyekeztünk minél részletesebben bemutatni a beszédfejlődés megfelelő és rendellenes menetét, a megkésett beszédfejlődés és az élettani beszédhibákon túlmenő, komplexebb beszédhibákat, mind a pöszeség és beszédzavarokat, mind a dadogás és hadarás, valamint ismertetni milyen tényezők állhatnak a háttérükben, illetve, hogy milyen negatív következményeket vonhatnak maguk után. Számos kapcsolódó szakirodalom bizonyította már, hogy a koragyermekkorban beszédhibák nem megfelelő időben elkezdett terápiaja, az iskolába lépéskor több negatívummal járhatnak együtt a gyermek számára. Azon túlmenően, hogy tanulási nehézségei lehetnek, könnyen peremhelyzetre szorulhat és beszédfélelem is kialakulhat, így szociális téren is akadályokba ütközik (Kovács, 1990). Mindezek tudatában hangsúlyozzuk, hogy mennyire fontos, a szülő tájékozottsága a gyermeke beszédfejlődését illetően, továbbá, hogy elismerje a logopédus munkáját, mivel ezek képezik az első lépést gyermeke rendellenes beszédfejlődésének optimalizálásában.

Irodalomjegyzék

- Bartók, É. (szerk.), Antal, A., Balásy, R., Baricz, E., Cerghedi, A., Gergely, A., Jakab, E., Kacsó, E., Kocsis, C., Szilágyi, R., & Varga, E. (2020). *Logopédiai módszertani útmutató óvónőknek*. OSLI Kft.
- Danis, I., Farkas, M., Herczog, M., & Szilvási, L. (Szerk.). (2011). *A koragyermekkori fejlődés természete – Fejlődési lépések és kihívások*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Biztos Kezdet Gyerekesély Projekt.
- Dósa, Z., & Péter, L. (2018). *A pedagógiai kutatás alapjai*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Gósy, M., & Abari, K. (2023). Későn beszélni kezdő gyermekek beszédfeldolgozási sajátossága. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(4–5). <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.4.1>
- Kovács, E. (szerk.). (1990). *Logopédiai jegyzet I*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Magyar, A., & Tóthné Asztali, A. (2011). *Bevezetés a logopédiába*. https://docplayer.hu/2913148-Bevezetes-a-logopediaba.html#google_vignette
- Montagh, I., Montagné Riener, N., & Vinczéné, B. E. (1994). *Gyakori beszédhibák a gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Rosta, K. (2015). A nyelvi fejlődés folyamata, az eltérő nyelvi fejlődés korai felismerése és terápiája. *Gyermeknevelés: Tudományos Folyóirat*, 3(2), 121–130.

A művészetterápia eszköztárának alkalmazhatósága nem terápiás céllal a pedagógusok és pedagógusjelöltek eszköztárában

ORBÁN IMOLA

Ökumené Doktori Iskola, Kolozsvár
imola.orban@bobita.ro

1. Bevezetés és személyes motiváció

A tanulmány célja feltárni és megvizsgálni, hogy a vizuális művészet és művészetterápia kapcsolatrendszeréből mi emelhető be pedagógiai közegbe, illetve milyen helyi és nemzetközi kezdeményezések léteznek, amelyek rávilágítanak arra, hogy miként integrálhatóak művészetterápiás eszközök és technikák, nem-klinikai, terápiás céllal (különösen a kisiskolások személyiségfejlesztő tanóráin és a vallásórákon) valamint rámutatni arra, kutatási eredményekre alapozottan, hogy hogyan támogathatja a művészeti tér idő és eszköztár a pedagógusok jóllétét és szakmai identitásának formálódását valamint, hogyan biztosít egy kreatív önismereti útat. Élménypedagógusként, lelkipáterként művészetterápiás szemléletű önismereti csoportvezetői minőségben, pasztorálpszichológiai háttérrel végzett kutatásaim és módszervizsgálataim révén azt tapasztaltam, hogy a vizuális, taktilis és narratív folyamatok egyszerre teremtenek biztonságos teret és időt az önkifejezésre, önismereti témák feldolgozására és közösségi kapcsolódásra, A művészetterápiás szemlélet számomra nem csupán módszertan, hanem olyan rendezőelv, amely a jelentéskeresésre, a megfigyelésre és az értő visszhangra, visszacsatolásra épít. E meggyőződést empirikus megfigyelések, módszerek vizsgálata és a szakirodalom egyaránt megerősítették (Malchiodi, 2011). Az elmúlt 15 évben ezen koncepció alapján több mint 200 pedagógusnak szerveztünk művészettel facilitált önismereti tréningeket, és olyan képzéseket amelyek a vizuális alkotófolyamatokat integrálja kisiskolásoknak és kamaszoknak szervezett személyiségfejlesztő csoportfoglalkozásokon, tanórai és tan-

órán kívüli tevékenységekre alapozottan. A résztvevőkkel készült interjúkban két résztvevő pedagógus visszajelzése is jelzi, hogy a vizuális művészeti eszköztár ismerete és alkalmazása különleges helyet és szerepet kap a pedagógusok önismereti munkájában, akárcsak az élménypedagógia, drámapedagógia, Kett pedagógia amelyek elterjedtebbek, könnyebben elérhetőek pedagógus közösségekben. „Kellott egy döntés, hogy felvállaljam az alkotás alapú képzést (festegetést), azonban már az első órákban, olyan kíváncsiság ragadt magával, hogy eltűnt minden kétség. Letettem a terem küszöbén, a megfelelő készszeremet, az eddigi félelmeimet, ami az aktív művészeti tevékenységhez alkotáshoz kapcsolatosan mindig jelen volt bennem, hiszen kisgyerekként folyamatosan kudarcot vallottam a rajzórakon. Volt itt flow élmény, de tudatosan építkezhettem is. Önismereti munkához nagy bátorságot kaptam” (K. A. 22). „A kezdő beszélgetések után, csak leültem saját történetem mellé, amely most időszerű, foglalkoztat, Eddig több alkalommal körbejártam a témát, kollégákkal barátokkal, de csak hiányzott még valami, ahhoz, hogy felszabaduljak. A művészetterápiás műhelygyakorlatban elhalkult minden szó. Folyt a festék, és mesélt, új mintákat véltem felismerni, a történetem mély rétegeiben. A 45 perc után tudatosodott bennem egy olyan erőforrásom amire régóta rá se néztem, közelebb kerültem egy egészséges megküzdést kínáló folyamathoz. Megkönnyebültem” (D. M. 42).

Antalfai Márta a Katarzisz Komplex Művészetterápia módszer kidolgozó szakembere, a módszer hatásmechanizmusának vizsgálatánál, beemeli egy olyan hallgató vallomását, aki a képzőművészeti előképzettsége alatt szerzett tapasztalatait a művészetterápiás tapasztalataival hasonlítja össze: a művészeti nevelés tendenciájú feladatokból hiányzott az „alkotás lelkesége, a művészet ereje”, amit a Katarzisz Komplex Művészetterápia elsajátítása során élményszinten megtapasztalhatott (Antalfai, 2016).

2. A művészettel nevelés és fejlesztés a 21. században (fogalomtisztázás és történeti kontextus)

Kiss Virág pszichológus–művészetterapeuta vizsgálata a művészet fogalmából indul ki, és külön súlyt helyez a művészeti nevelés (művészetpedagógia) és a művészettel/„a művészet által” történő nevelés fogalmi és tartalmi megkülönböztetésére. E megkülönböztetéseket Joseph Beuys és Erdély Miklós művészetpedagógiai gondolkodására támaszkodva elemzi: Beuys

„társas szobrászat” koncepciója és – gyakran idézett – tétele, miszerint „minden ember művész”, illetve Erdély nyitott, kísérletező, interdiszciplináris pedagógiai gyakorlata egyaránt azt üzenik, hogy az alkotás nem kizárólag szakmai kiváltság, hanem általános emberi potenciál. Kiindulópontként így jelölhető meg egy közös állítás: minden emberben benne rejlik a képesség, hogy megformáljon valamit – “legyen az kép, tárgy, saját hivatás, életút vagy akár társas viszonyok” (Kiss, 2010, p.21), azaz a művészi (képi–anyagbeli) önkifejezés elemi emberi szükséglet. Ezt az antropológiai tapasztalatot a legkorábbi vizuális emlékek – például az őskori barlangrajzok – is alátámasztják. Mégis, a művészet „közelsége” és „távolsága” sokakat – köztük pedagógusokat – elbizonytalaníthat. Gyakoriak a gátló hiedelmek („nincs elég előképzettségem”, „nem vagyok tehetséges”), amelyek szűkítik a bevonódás lehetőségét. A művészethez kapcsolható hiedelmekkel, mítoszokkal a későbbiekben is foglalkozunk. Ehhez társul egy másik dilemma: a művészet és gyógyítás történetileg is létező kapcsolata miatt sokan tartanak attól, hogy az iskolai térben alkalmazott művészeti eszközök „terápiává” válnak. A fogalmi tisztázás ezért kulcsfontosságú: a művészeti nevelés és a művészettel nevelés elsődleges célja pedagógiai (kompetenciafejlesztés, személyiség- és közösségfejlesztés, jelentésalkotás), míg a művészetterápia klinikai vagy tanácsadói keretben, terápiás céllal zajlik, megfelelő képesítéssel és szakmai határok között. Az iskolai–közösségi gyakorlatban tehát művészetalapú, nem terápiás módszerekről beszélünk: ezek biztonságos keretek között támogatják az önkifejezést, a reflexiót és a tanulást, miközben világosan elválnak a klinikai beavatkozásoktól.

A művészet és gyógyítás kapcsolódása már a 18–19. században felkeltette azon szakemberek figyelmét akik hosszas betegségből felépülő klienseiknél megfigyelhették, a zene, a rajzolás, kézművesség, kertészkedés pozitív hatásait, majd újabb mérföldkő volt a pszichiátriai betegek vizuális alkotásaival kapcsolatos tapasztalatok, azonban a művészetterápiás kifejezést “art therapy” a brit Adrian Hill művész nevéhez köthetjük (1942). Hill saját szanatóriumi gyógyulási tapasztalatai nyomán írja meg 1945-ben az *Art Versus Illness: A Story of Art Therapy* (Művészet vagy betegség: A művészetterápia története) című munkáját. A művészetet pedig klinikai közegben az 1940–1960-as években Margaret Naumburg, és Edith Kramer ismertetik el, így a művészetterápia intézményesülése is megkezdődött. Kiss Virág A művészetnek a művészetterápiában két aspektusát írja körül. Az egyik a művészet mint szublimáció a második meg a művészet mint kommunikáció, és hangsúlyozza, hogy a két funkció nem szétválasztható egymástól (Kiss, 2010). A

21. század felsőoktatási gyakorlatban mindehhez olyan fókuszok is társulnak, mint az Art Brut/outsider művészetekkel való találkozás: például a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karán különféle kurzusok és projektek teret adnak a „nyers” kifejezőmód pedagógiai és kurátori értelmezésének. Mindez arra mutat rá, hogy a 21. századi képzőművészet nyitott az egzisztenciálpszichológiai és filozófiai témák felől érkező kérdésekre, s közben a lelki tartalmak képi megformálását is legitim kifejezési útként kezeli. Az ilyen tapasztalatok - bár nem terápiás célúak - érdemben támogatják a vizuális műveltség és a művészeti kifejezőképesség fejlődését, valamint segítik a hallgatókat és pedagógusjelölteket abban, hogy a különböző pszichológiai tematikákhoz kapcsolódó alkotásokat és alkotói pozíciókat ítélezésmentesen, pedagógiai keretben tudják megközelíteni (<https://art.pte.hu/hu/esemenyek/kiallitas/hogy-latva-lassanak-art-brut-kiallitas-muzeum-galeria-2024-11-29>). Havasi Virág a művészetterápia és művészetpszichoterápiás fogalmakat használja: „Az első esetben a hangsúly az alkotási folyamaton van, ennek tulajdonítható a terápiás hatás, a második esetben pedig az alkotáson, mely elősegíti a kommunikációt a páciens és terapeuta között” (Havasi, 2017 p.149). Azonban ez a kettősség – ahogy már láttuk Kiss Virág fogalomtisztázásánál – együtt hat az alkotó folyamatokba belépő egyénre, csoportra egyaránt.

3. Nemzetközi intézkedések, javaslatok, szabályozások, kezdeményezések a művészet-nevelés, művészet-lélekgyógyítás hatásterületeit érintően

Ha tovább időzünk és a 21. században történő művészeti oktatást és művészettel nevelés fogalmának tágítása mellett, találunk olyan nemzetközi intézkedéseket is amelyek hangsúlyozzák, hogy a művészet nem szabad csak periférikus eleme legyen az oktatásnak, hanem a közjó és kapcsolódási tér szerepet is kell betöltsön, ahol az egyén kibontakozásának és a közösségi együttélésnek nélkülözhetetlen erőforrásává válhat, ezáltal könnyebben megvalósítható a kultúra és oktatás stratégiainak egymáshoz való kapcsolódásai, amely egyben a pedagógia holisztikus szemléletének hangsúlyozását is jelenti.

Az UNESCO a művészet összekötő szerepét így fogalmazza meg: „A művészet, a maga teljes sokszínűségében, az egyén fejlődését szolgáló átfogó nevelés elengedhetetlen része, a művészeti oktatás által támogatott készségek, értékek és viselkedésmódok ma minden eddiginél fontosabbak. Ezek a

kompetenciák – a kreativitás, az együttműködés és a problémamegoldás – fejlesztik a rugalmasságot, elősegítik a kulturális sokszínűség és a véleménynyilvánítás szabadsága megbecsülését és elősegítik az innovációt és a kritikus gondolkodást. A művészet felgyorsítja a társadalmi befogadást és a toleranciát multikulturális, összekapcsolt társadalmainkban. A művészet közelebb hoz minket egymáshoz. Egy festmény, egy műtárgy, egy ősi zenei darab rengeteget elmond a civilizációk történelméről és azokról a kötelékekről, amelyek összekapcsolják őket. Arra ösztönöz minket, hogy érezzünk és megértsük, mi az, ami összeköti az emberiséget a kultúrák és kifejezések sokféleségében, és ezzel hozzájárul a szebb, fenntartható jövőnkhez (<https://unesco.hu/hirek/muveszeti-neveles-nemzetkozi-hete-2023-107496> p. 9). Ezek az állásfoglalások, jól rezonálnak a holisztikus pedagógia alapelveivel, mert mindkettő az egész embert (kognitív–érzelmi–szociális–testi–spirituális dimenziók) tekinti a nevelés tárgyának

A tanórai keretekbe ágyazott témák művészeti eszközökkel történő feldolgozása egyértelműen a transzdiszciplinaritás irányába mutat: a szövegek és képi narratívák, a megfigyelések és a szimbólumok integrált használata nemcsak tartalmi átkötéseket teremt a tantárgyak között, hanem pszichés válaszokat is mozgósít. Ezek a válaszok, a jelentésalkotástól az érzelemszabályozásig, az adaptív megküzdést erősítik, és gazdagítják a tanulók erőforrás-repertoárját.

Vizsgálatunkban a résztvevői visszajelzések is alátámasztották, hogy a személyiségfejlesztő órák mellett, az anyanyelvi nevelés és a vallásórák témakörei is eredményesen gazdagíthatók vizuális művészeti eszközökkel és technikákkal, amennyiben a feladatok, életkori sajátosságokhoz és tantervi célokhoz is illesztettek.

A vizuális művészetterápiás technikákban alapképzettséggel és megfelelő attitűddel rendelkező pedagógusok (mindannyian részt vettek legalább egy 30 órás, gyakorlatközpontú képzésen) vezetésével négy csoportban vizsgáltuk a vizuális alkotófolyamatok alkalmazási lehetőségeit a személyiségfejlesztő tanórákon. A nonfiguratív vizuális feladatok hozzájárultak ahhoz, hogy a tanulók többsége 3–4 alapérzelmet képes legyen képi formában megjeleníteni, majd rövid, koherens reflexióban megfogalmazni. Előutó összevetésben (hat, egymásra épülő, vizuális művészetalapú alkalom után) a csoport 67%-ánál volt kimutatható a vizuális kifejezőkészség javulása. Ezt a tendenciát a tanulói alkotások kritériumalapú elemzése, valamint a kísérő rövid szövegek tematikus (kvalitatív) kódolása is alátámasztotta.

A tanulói visszajelzések két kiemelt tényezőt hangsúlyoztak: (1) a választási lehetőségek bővülését (szabad rajz, festés, élményzenélés, mozgás), amely több belépési pontot biztosított a feladatokhoz; (2) az élményszerűséget és játékosságot, amelyek a részvételi kedvet és a bevonódást növelték. Az esztétikai minősítés mellőzése, a pszichológiai biztonság érzetét erősítette (nyugodt tér és idő), miközben az ön- és társas elismerés („rácsodálkozás” egymás munkájára) minden kísérleti csoportban jelen volt.

Mindez a **neurodiverzitás** szempontjából is kulcsfontosságú, hiszen a képi-tárgyi kifejezés csökkenti a kizárólag verbális teljesítményre épülő oktatás kényszereit, és teret biztosít a különböző idegrendszeri sajátosságokkal élő tanulók kibontakozásának. A művészetre alapozott foglalkozások esetében a tanulási környezet tervezése elkerülhetetlen fontossággal bír. Ehhez az **UDL irányelvek is megfogalmazódtak** (Universal Design for Learning) amely kognitív idegtudomány kutatásaira alapozottak. Rugalmas, és kreatív tanulási környezetet és tanulási terek fejlesztését helyezi fókuszba, amelyek figyelembe veszik az egyéni tanulási különbségeket. Ehhez szervesen kapcsolódik Mező Katalin megfogalmazása miszerint “az élmény nélküli iskola, nemhogy lélektelen, de “kreativitás gyilkos” lélekölő hely csupán” (Mező, 2015 p.53). Az oktatási gyakorlatban gyakran az élménypedagógiára hivatkozik az intézmény vagy a pedagógus, amikor az órákat az pörömteli, tapasztalati tanulás és a „jelen idejű” bevonódás szervezi. Hasonló hatás figyelhető meg a nem terápiás, iskolai keretek között alkalmazott művészet-alapú eszköztár esetében is: a vizuális–zenei–mozgásos feladatok érzelmi jóllétet támogatnak azáltal, hogy segítik a pozitív érzelmek felismerését és megélését. Az érzelmi jóllét tipikus összetevői a békesség, hála, elégedettség, öröm, remény, kíváncsiság, valamint az „itt és most jól érzem magam” élménye. A pozitív pszichológia szemléletében Martin Seligman a fókuszot a problémákról a személyes erősségekre, a boldogságra és az emberi kiteljesedésre helyezi; PERM-modellje szerint a „virágzás” (flourishing) az érzelmek (P), bevonódás (E), pozitív kapcsolatok (R), értelem/jelentés (M) és teljesítmény/eredmény (A) együtteséből bontakozik ki (Seligman, 2011/2016; 2018). A tapasztalati és művészet-alapú tanulás sajátossága, hogy e dimenziók közül többet egyszerre mozgósít: egyszerre teremt pozitív érzelmi klímát, növeli a bevonódást, erősíti a kapcsolódást, és jelentést kapcsol a tanulói tevékenységhez, ami végső soron a fenntartható teljesítményt is támogatja.

Antalfai Márta a vizuális alkotás örömdimenzióját nem mellékhatásnak, hanem a változás egyik kulcsmechanizmusának tekinti. Az alkotói folyamat – különösen strukturált, biztonságos keretben – új belső „térképeket”

nyit meg: az érzelmi állapotok és erőforrások felismerhetővé, áttekinthetővé válnak. A saját élményű munka sikerélményt és önismereti előrelépést hozhat, miközben az idegrendszeri szabályozás szintjén is egyensúlyteremtő hatás figyelhető meg (a jobb–bal féltekei működések integrációja). Antaljai szerint a művészetterápiák képesek „újrarendezni a pszichés energiákat”, harmonizáló, „ünnepi” teret kínálnak: kielégítik a szépség iránti igényt, időlegesen kiemelik a hétköznapiakból, és hozzáférést adnak a transzcendens jelentésszintekhez. A kreatív tevékenység játékossága önmegerősítő („önjutalmazó”) (Antaljai,2007) folyamatként működik; ez aktiválhatja azokat a készségeket is, amelyek a hétköznapi környezetben alulstimuláltak maradnak. A módszer így impulzust ad az önmegvalósításhoz (Havasi,2017): az alkotásban az egyén találkozik önmagával, saját jelképein keresztül ráismer belső tartalmaira, és ezek, megfelelő kísérés mellett, integrálódhatnak a személyiségbe.

Ha ezt a szemléletet az iskolai gyakorlatban, művészettel facilitált tevékenységekre vetítjük, természetes módon kapcsolódik a UDL (Universal Design for Learning) elveihez. A művészetek „közel tartása” azt jelenti, hogy a pedagógus már a tervezéskor többféle bevonzási útvonalat (érdeklődés, motiváció), többféle reprezentációt (kép, hang, mozgás, tárgy) és többféle kifejezési módot (rajz, kollázs, vagy mozgásalapú tevékenységek) kínál, úgy, hogy ezek illeszkedjenek a teljes csoport variabilitásához (kiemelkedő tehetség, kétnyelvűség, átmeneti leterheltség, szorongás, illetve fogyatékkal élő tanulók). Ezek teljesítése hozzájárul, ahhoz, hogy a vizuális és egyéb non-verbális nyelvekre támaszkodó feladatok biztonságos, előre jelezhető keretek között teret adjanak az önfeltárásnak, az önjutalmazó élménynek és a fokozatos önmegvalósításnak, miközben megőrzik iskolai, nem terápiás céltételezésüket. Megfogalmazható tehát, hogy e célok teljesítéséhez a élménypedagógia (mint tapasztalati tanulási keret) és a művészetterápiás jellegű, de nem terápiás eszköztár együttesen járul hozzá a leginkább: egyszerre növekedik a bevonódást, bővítik a hozzáférési pontokat, és legitim, differenciált kifejezési tereket teremtenek minden tanuló számára.

4. Vizuális művészeti programok iskolai kereteken belül és más civil kezdeményezésekben

Az élménypedagógia és a művészettel facilitált programok kivitelezéséhez szükséges pedagógusi kompetenciák feltárására kismintás, feltáró jellegű, keresztmetszeti felmérést végeztünk. Huszonkét olyan pedagógust kérdeztünk meg önkitöltős, félig strukturált kérdőívvel, akik rendszeresen integrálnak művészettel facilitált tevékenységeket a munkájukba. A mintavétel kényelmi jellegű volt egy meghatározott szakmai hálózatból; az önbeválláson alapuló szakmai háttér-információk átfedéseket is tartalmazhattak. A válaszadók közül 4 fő rendelkezett képzőművészeti iskolai végzettséggel, 6 fő jelzett pszichodráma- és drámapedagógiai tapasztalatot, míg 12 fő több élménypedagógiai képzést teljesített. A kvalitatív kérdések a facilitátori döntésekre (keretezés, témaválasztás választás, reflexióvezetés) és a szimbolikus–metaforikus nyelv használatára irányultak. A bemeneti–kimeneti mérések keretében a pedagógusok által vezetett, hat alkalomból álló rövid programszakaszok előtt (T1) és után (T2) kritériumalapú értékelő táblázattal elemeztük a tanulói alkotásokat és ehhez kapcsolódó mutatókat. (vizuális kifejezőkészség, felszabadultság, a figuratív és nonfiguratív elemek jelenléte, mediumok használatának bátorsága, önreflexió minősége) ehhez hozzárendeltük a tanulók önreflexióit a téma, és vizuális alkotó folyamatra alapozva. A pedagógusok önértékelő kérdőíve a keretezés, a választási lehetőségek nyitása, a médiumok kezelése és a reflexióvezetés kompetenciaérzetének változását rögzítette. A többforrású adatrögzítés (tanulói produktum + tanulók önreflexiója) pedagógusi önértékelés) módszertani háromszögeletet biztosított. Az adatok alapján a játékalapú és élménypedagógiai gyakorlatokban szerzett tapasztalat – különösen a metaforikus és szimbolikus eszközök tudatos használata – összefüggésben állt azzal, hogy a pedagógusok magabiztosabban terveztek és vezettek vizuális művészetre épülő, nem diagnosztikus tevékenységeket (szabad választású technikák, nyitott végű feladatok, strukturált megosztás). Következtetésünk szerint azok a pedagógusok, akik élménypedagógiai tevékenységeket bonyolítanak le, jellemzően olyan szimbolikus–metaforikus nyelvi kompetenciát építenek ki, amely – más alapkészségekkel kiegészülve – eredményesen támogatja a vizuális művészetre alapozott foglalkozások megszervezését és facilitálását. Limitációként jelezzük a kismintát, az önszelektív torzítás lehetőségét, valamint hogy a kompetenciaváltozások önbeszámolón és rövid távú kimeneti mutatókon

alapultak; ezek jövőbeni, nagyobb mintán végzett, kontrollált vizsgálatokkal erősíthetők meg.

A fiatal pedagógusok, pszichológusokkal együttműködve és a kortárs vizuális képzőművészet témáira érzékenyen, egyre gyakrabban alkalmaznak művészettel facilitált tevékenységeket olyan programokban, műhelyekben és táborokban, amelyek a lelki jóllétet támogatják és önismereti folyamatokat indítanak el. Ezek a kezdeményezések többnyire jól körülhatárolt célcsoportokra szerveződnek (pl. ifjúsági fesztiválok, keresztény ifjúsági táborok, női csoportok, roma gyermekeknek szóló programok), és jellemzően megfelelő szakmai háttérrel valósulnak meg (meghívott szakemberek, előadók, műhelyvezetők). Minden esetben szükséges azonban az etikai keretek világos rögzítése (informált beleegyezés, önkéntesség, adatvédelem, továbbírási protokoll), valamint a több alkalmas csoportfolyamatokat vezető szakemberek szupervíziójának biztosítása.

Magyarországon és nemzetközi szinten több, nagy múltú kezdeményezés ismert; az elmúlt bő tizenöt évben Romániában és Erdélyben is számos civil projekt zárult sikerrel. E téren külön említést érdemel a Magyarországon a MOL-Új Európa Alapítvány Gyermekgyógyító pályázata és MOL Románia- A Közösségért Alapítvány által támogatott Gyermekgyógyító program, amelyben civil szervezetek pályázati úton valósíthatnak meg művészet- és élményalapú, gyógyító-támogató projekteket; a program keretrendszerrel és minőségi elvárásokat is ad, ami a szakmai átláthatóságot és a fenntarthatóságot erősíti. A szakmai konferenciák, találkozók és módszerleírásokat közlő kiadványok mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a komplex, művészetterápiás szemléletű jó gyakorlatok megosszák tapasztalataikat, és érdemi párbeszéd alakuljon ki a pszichológusok, művészek, pedagógusok iskolák és más segítő szakemberek között. A tapasztalat azt mutatja, hogy egyre több pedagógus nyitottan és tudatosan figyel a civil szférából és a terápiás közegekből érkező módszertani impulzusokra. Ez nem pusztán technikai bővülés, hanem szemléletváltás: a tanórán kívüli jólléti, szorongáscsökkentő programokkal való élő kapcsolat révén az iskola olyan erőforráshálózathoz fér hozzá, amely képes fogható támogatást adni a szorongó, érzékeny, átmeneti megterhelést hordozó tanulóknak. A pedagógus ebben a modellben kapcsolati híd és facilitátor: biztonságos, nem ítélező tanulási teret tart; felismeri a szorongás jeleit; nem diagnosztizál, de jelzi és összeköti a gyermeket és családját az iskolapszichológussal, a szociális-egészségügyi szolgáltatókkal vagy a megfelelő civil műhelyekkel. A gyakorlatban egy ilyen

folyamat három pillérre épül. Először, az osztálytermi mikro-beavatkozásokra, másodsor, iskola-közösség partnerségre amely révén a pedagógus feltérképezi a környék civil és egyházközei erőforrásait (művészeti műhelyek, ifjúsági programok, lelki kísérés), és átlátható útvonalat kínál a csatlakozáshoz (szülői tájékoztatás, beleegyezés, visszacsatolás). Harmadik pillér a kompetencia- és határkezelés témáját érinti ahol világossá válik, mi az iskola nem klinikai feladata, és határterülete és mi az, amit külső szakember (pszichológus/terapeuta) lát el; a pedagógus továbbirányít, együttműködik, és visszajelzési kört tart fenn.

Ugyanakkor a képzőművészet és a művészetterápiához kapcsolódó tevékenységek metszetében időnként szakmai feszültségek figyelhetők meg: képzettségi elvárások és kompetencia-határok mentén más-más szemlélet találkozik (pszichiáterek, pszichológusok, művészettel facilitált foglalkozásokat vezető szakemberek, pedagógusok). Tapasztalataink szerint ezek a „ráncoz” szakmai közös terekben kisimulnak, A feszültségek oldását segítheti, ha a szerepek és célok (oktatás/prevenció, önismereti–személyiségfejlesztési cél, illetve terápia) világosan el vannak különítve, és olyan nem-direktív, választásra épülő eszközöket használunk, amelyeknél a résztvevő a saját jelentésalkotásának gazdája. Ilyen közös nevező lehetnek, az OH asszociációs kártyák A műfajt a kanadai képzőművész Ely Raman kezdeményezte a hetvenes évek közepén; az első, klasszikus The OH Cards kiadvány 1982-ben jelent meg, és 88 képkártyát kombinál 88 szókerettel Az OH „etikett” kifejezetten a biztonságos térre és az autonómiára épít: nincs „külső” megfejtés, csak az húzhat és értelmezheti a saját kártyáját, aki a képpel dolgozik; a többiek nem írhatják felül az ő jelentését. E szabályok (megszólalási kör, be nem szólás, nem-interpretív jelenlét, önkéntesség) az iskolai és civil műhelyekben is jól használható pszichológiai biztonságot teremtenek. A műfajon belül több tematikus pakli is elterjedt, A COPE-kártyái például megküzdési mintázatok tudatosítását segítik krízis-stressz helyzetekben; a kártyaválasztás és a narratív megosztás új jelentések és cselekvési lehetőségek felé terelhetnek. Egy másik újszerű kezdeményezés amely szintén a segítő szakmán belüli párbeszédet támogatja a csíkszeredai Lélekműhely civil szervezet által szervezett Pszichoszereda nevet viselő rendezvény, eseménysorozat. Az előadássorozatok, és műhelymunkák teljesen nyitottak, nemcsak szakembereknek, hanem szülőknek, civil felnőtteknek és kamaszoknak egyaránt. A 2025 szeptemberében szervezett rendezvény egy újabb „kötőjelt” formált a kortársművészet és pszichológia közé. Egy kortárs képzőművész kiállításra is

sor került, ahol az alkotók, pszichológiai témákra készült alkotásaikat mutatták be. A tárlat megnyitása után a művészetterápiás barangolásra is sor került, ahol a pszichológia és a művészet közös útjai kerültek feltérképezésre és tudatosítására. (Orbán Imola Lélekszínező műhelyek- előadása)

5. Mítoszok, hiedelmek a művészetről pedagógusnézőpontból

Saját műhelytapasztalataink azt jelzik, hogy sok pedagógus gyermekkori, negatív iskolai élmények (kudarcos „megmutatás”, esztétikai minősítés, „szép–nem szép” dichotómia) miatt tartózkodik az aktív alkotófolyamatok vezetésétől. A háttérben több, tartós hiedelemrendszer áll; ezeket érdemes nevén nevezni és átkeretezni. A legelterjedtebb hiedelmeket összegyűjtöttük, és mindegyik mellé rövid átkeretezést rendeltünk, hogy láthatóvá tegyünk a mítoszokban rejlő rejtett előfeltevéseket és korlátokat, valamint kijelöljük azokat a gyakorlati, fejlesztő alternatívákat, amelyek a pedagógiai térben valódi megoldást kínálnak. Célunk nem az ítékezés, hanem a tudatosítás és párbeszéd: a hiedelmek elengedése csökkenti a tanári szorongást, növeli a kreatív érnhatóságot és a tanulói bevonódást, teret adva a biztonságos, választásalapú, vizuális tanulásszervezésnek.

1. hiedelem: „A művészet tehetség kérdése. Átkeretezés:” a vizuális eszköztár amely tanulható és differenciálható. A cél az önkifejezés és jelentésalkotás, nem a műtermi minőség. Gyakori tévhit, hogy a „szép rajz” a pszichés egészség jele, illetve hogy a „csúnya kép” patológiát sejtet. A nem-klinikai közegben a képek nem diagnózisok, hanem tanulási és önreflexiók felhívások. A hetvenes évek posztmodern művészetelmélet szerint nem dönthető el egyértelműen ki tekinthető tehetséges alkotónak” (Kárpáti, 2005 p.159). Kárpáti Andrea rámutat: a posztmodern képzőművészet tág keretei között minden képi nyelv legitim; ebből következően pedagógiai elsőrendűségű, hogy a tanulók korán, különösen serdülőkorban, valós szabadságot kapjanak a képi önkifejezésben. Ugyanez a tapasztalat kiemelten fontos a pedagógushallgatóknál is, mert a saját élményű, vizuális művészeti tapasztalatok későbbi tanári gyakorlatukban a nem minősítő visszajelzést és a vizuális sokféleség elfogadását alapozza meg.

2. hiedelem: „A szabad alkotás kaotikus.” Átkeretezés: A kreatív szabadság nem struktúrátlanság, hiszen jól kijelölt keretek között zajlik (idő, tér, eszközök), előre jelzett lépésekkel. A tanári facilitálás ritmust és átláthatóságot ad (Finkel, D., & Bat Or, M. 2020).

3. hiedelem: „A művészetterápia csak diagnózist szolgál” Átkeretezés: iskolai közegben a kép közvetítő felület, nem diagnosztikai eszköz. A pedagógus nem „olvassa le” a személyiséget a rajzról; jelentéskísérést végez: teret ad a tanuló saját értelmezésének, a megosztást biztonságosan facilitálja, és, ha a tartalom túllépi a pedagógiai kereteket, jelzi és továbbirányítja a megfelelő szakemberhez. A rajzdiagnosztika történetileg a projektív módszerek körébe sorolható, azonban a kortárs szakirodalom mind erősebben hangsúlyozza: az iskolai, nem-diagnosztikus környezetben a képek elsődleges funkciója az externalizáció és a párbeszéd megnyitása, nem pedig patográfiai következtetések levonása. A művészetterápiás szemlélet ezért a képet „köztes tárgyként” használja, amely mentesíti a gyermeket a túlzott önfeltárás terheitől, és fokozatos, erőforrás-központú reflexiót tesz lehetővé.

4. hiedelem: „A kifestő feladat biztonságosabb.” Átkeretezés: a kifestő szűkíti a jelentésalkotást. A saját kép (választási lehetőséggel) erősíti a kontrollélményt és a bevonódást, csökkenti a teljesítményszorongást.

5. hiedelem: „A fiúk nem szeretnek rajzolni.” Átkeretezés: Amikor a vizuális önkifejezés több csatornán kínál belépést (kollázs, fotóterápiás munkák, mozgásos nyomhagyás), a fiúk is könnyebben kapcsolódnak. Kárpáti Andrea munkái rámutatnak, hogy a serdülők vizuális nyelve sajátos szimbólumrendszert, kiterjedt médiaműveltséget és digitális kifejezésformákat mozgat; mindez a tanulói önkifejezés fejleszthetőségének irányait is kijelöli. “Victor Löwenfeld szerint a kamaszoknak készülő rajzpedagógiai programoknak a fiataloknak a mindennapi problémáikról és az őket körülvevő vizuális környezetről és annak megváltoztatási lehetőségeiről kell szólnia” (Kárpáti, 2005, p.219).

6. hiedelem: „A művészet időt vesz el az alapkészségektől.” Átkeretezés: A vizuális feladatok nem időrablók, olyan médiumok amelyek egyszerre aktiválják a verbális és nonverbális narratívákat, a gondolkodási (elemzés, problémamegoldás, rendszerezés) és a szociális kompetenciákat (együttműködés, érvelés, perspektívaváltás). Megfelelő keretezéssel a művészeti elemek nem „különórás”tevékenységek, hanem a tananyagba szervesen integrálható tanulásszervezési formák, amelyek tartalmi célokat szolgálnak, miközben a kulcskompetenciákat is fejlesztik és a szociális-érzelmi tanulás részét képezik

7. hiedelem: „A pedagógus nem nyúlhat ‘művészetterápiás’ elemekhez.” Átkeretezés: nem klinikai, művészetalapú facilitálás alkalmazható – világos célokkal (oktatás/prevenció/önismereti tér), kompetencia- és etikai háttérrel, terápiás ígéret nélkül.

Ha művészetterápiás eszköztárról beszélünk többnyire a kamaszok vizuális nyelvére esik a hangsúly. Azonban érdemes az alsótagozatosok vizuális nyelvről is említést tenni, és összefoglalni melyek azok a művészettel nevelési stratégiák amelyek hozzájárulnak majd kamaszkorban az önkifejezést támogató alkotó folyamatokhoz

A 7–9 éves (séma-szakasz) gyerekek stabilizálják a jelképes ábrázolást 9–11 évesek rajzán pedig (kibontakozó realizmus) megjelenik a tér-arány és részletérzékenység. A tanító első feladata ezek észrevétele és tudatosítása és a visszajelzéseknél a képi nyelv legitimálása, Az önkifejezést segítő eszköztár bővítése (vonal, folt, szín, textúra, kompozíció). Önbizalom ad a gyerekeknek arra, hogy játszanak a médiumokkal. Ez lebontja a „nem tudok rajzolni” gátat. A cél most nem a „szép”, hanem a közlés és az ötletek kivitelezhetőségének terep biztosítása. A képi anyagokkal (kártyák, fotók) való munka pedig az asszociációs képességeket erősíti. A vizuális műveltséget támogató tevékenységek közül a „Kép-duma” gyakorlat nagyon hatékony, a képnarrációk fejlesztéséhez. A visszacsatolásnál alkalmazott facilitatori kérdések biztonságos megosztási protokollt kell kövessenek. Az improvizált kiállítások, és „tárlatlátogatás” a rácsodálkozások és egymás alkotása melletti megállások terepén valósulhatnak meg, szintén szakszerű facilitatori kérdésekkel keretelve.

6. A művészetterápia szerepe a személyiségfejlesztésben

A művészet-akár befogadó (receptív), akár aktív, cselekvő, alkotó formában -egyszerre szól az észhez, a szívhez és a testhez. Személyiségfejlesztő hatása nem „ráadás”, hanem az élmény, a jelentésalkotás és a kapcsolódás természetes kísérője, miközben formát adunk egy belső tartalomnak, kognitív (fogalmi-problémamegoldó), affektív (érzelmi-szabályozási) és szociális (kapcsolati-kommunikációs) folyamatok lépnek működésbe.

Szilágyiné Szemkeő Judit tanulmányában Luigi Giussani (1922–2005) olasz katolikus pap és pedagógust idézi aki nevelésfelfogásában, hangsúlyozza, hogy a művészeti nevelés túlmutat a technikai készségek fejlesztésén, a nevelő és a nevelendő közös úton haladnak, amelynek értelmét és irányát egy tágabb rendeltetés jelöli ki. Ahogy az idézet fogalmaz: „A nevelő és a nevelendő közös utazásra kapott meghívást, amelyet rendeltetésük végső célja határoz meg” (Sallai, 2008). E gondolat szervesen illeszkedik a művészetpedagógia és a művészetterápiás szemlélet metszetébe: a pedagógus nem „kész

válaszokat” ad, hanem kíséri a jelentéskeresést, ami a megérteni és megértetni hálójából bontakozik ki. A megértés akkor történik, amikor a gyermek belső élményeiről saját nyelvén képes beszélni, a megértetés pedig akkor, amikor ehhez a felnőtt érzékeny, hiteles visszhangot ad. A kisgyermekek számára ez a „saját nyelv” elsődlegesen vizuális nyelvi formát ölt, vonalak, foltok, színek, anyagminőségek szintjén, a képek hordozzák a jelentést.

7. Művészetterápiás folyamatokban megtapasztalható önismereti utak és témák pedagógusok számára

A művészet érzelmi hozzáférhetőséget ad, úgy a gyerekeknek mint a felnőtteknek olyan „köztes teret”, ahol a belső tartalom képpé válik, megfoghatóvá a produktum által és megoszthatóvá, hiszen csoporton belül születik az alkotás.. A vizuális alkotótevékenység során az ismétlődő mozdulatok -például a rétegezés, dörzsölés, vágás–ragasztás - lehorgonyozzák a figyelmet, csillapítják a túlzott éberséget, és utat készítenek a szelíd önszabályozásnak.” Mindez akkor bontakozik ki leginkább, ha a képi élményekhez az érzések validálása is teret kap. Ehhez a csoportvezető facilitáló kérdései és megerősítései szükségesek „Rendben van, hogy most ezt érezd”, „Jogod van szomorúnak lenni.” „Melyik rész segített az alkotás során, hogy egy keveset megkönnyebbülj?” A validálás azonnal csökkenti a szociális fenyegetettség érzetét, növeli a biztonság élményét (koregulatív hatást ér el) a művészetterápiás térben és időben Egy ilyen művészettel facilitált tevékenység esetében is fontos kihangsúlyozni az „érzelem-jogokat”: „Jogod van érezni, Jogod van keveset megosztani, nemet mondani”, „Jogod van választani eszközt és technikát”, „Jogod van jelezni, ha pihenőt kérsz”, „Jogod van segítséget kérni”. A megértés kapcsolódik az „Aha!”-élményhez, azáltal, hogy a kép mögötti összefüggés hirtelen kirajzolódik, a jelentés összeáll. Ilyenkor az érzélem intenzitása is lecseng, kezelhetőbbé válik.

A műalkotás, akár csak a művészetterápiás produktum egyszerre személyes és közösségi üzeneteket hordoz. Ilyenkor a kollektív képalkotás rezonanciája valósul meg

Az alkotási folyamat végén a személyes jel akár egy tágabb szimbolikus rendbe illeszkedik, az egyéni seb vagy feszültség – a Fujimura-féle kint-sugi szemléletéhez hasonlóan – felvállalt történetté válik. A művészetterápiás folyamatokban megtapasztalt önismereti utakon a narratív alkotások

nagyon gyakoriak és fontos jelentőséggel bírnak. A narratív alkotás, időbeliséget és ok-okozati viszonyokat sejtet: szereplőt és helyzetet jelöl, „előtte-utána” kérdéseket hív elő, motívumot ismétel, feszültséget hordoz sőt rejtélyt tart fenn épp annyira, hogy gondolkodásra készítse az alkotót és a szemlélőt egyaránt. A képi narratíva két úton építi a gondolkodást: egymásutániságban (képsor) és egyidejűségben, amikor egy képben több időbeliség jelentkezik (kollázsok). A művészetterápiás produktum egyszerre személyes és közösségi üzenetet hordoz, a kép a saját történeten túl is képes jelentést közvetíteni, mert gyakran ráérezdül a kollektív tudattalan archetípusmintázataira. Ez a közös képtár magyarázza, hogy egy egyéni rajz mások számára is érthető és átélhető lesz, ami erőteljesen formálja a csoporton belüli kapcsolódást és kommunikációt. A vizuális művészettel facilitált csoportfolyamatokban a pedagógusok önismereti témái a pályaciklusok ritmusához igazodva rajzolódtak ki, sok esetben koregulációs kérdések (az adás–kapás egyensúlyának keresése, a ráhangolódás és határtartás finomhangolása) kerültek előtérbe; visszatérő motívum volt a rutin és megújulás feszültsége, a kapcsolati hálókból zajló történések személyes lenyomata, valamint a különféle szerepek összehangolása (család–munka, tanári–mentori–kollegiális szerepek). E folyamatokban a képi externalizáció kíméletes nyelvet ad a megfogalmazáshoz, a közös megosztás pedig olyan értő visszhangot teremt, amelyben a személyes tapasztalat közös jelentéssé érhet, és a pályaidentitás rugalmasabban tud alkalmazkodni a mindennapi kihívásokhoz.

8. Összegzés

A dolgozat alapállítása szerint a művészet „közel tartása” nem esztétikai luxus, hanem pedagógiai szükséglet: jelentésalkotást, kapcsolódást és jólétet visz a nevelési folyamatba. Iskolai, nem terápiás keretben a vizuális és intermodális (kép–szöveg–hang–mozgás) eszközökkel facilitált munkamód olyan didaktikai repertoárt kínál, amely szervesen illeszkedik a személyiség-fejlesztő tevékenységekhez. Az érzelmi hozzáférés biztosítása, a kreatív problémamegoldás gyakorlása és a vezetett önreflexió nem külön „program”, hanem a tanulás-szervezés természetes része:

A pedagógus szakmai és személyes önfeltáró folyamataiban a művészetterápiás tudás és tapasztalat kulcsfontosságúnak mondható. A képi externalizáció (a feszültség „kívülre helyezése”), az asszociatív narratíva (je-

lentésképzés), a strukturált megosztás (lezárás), valamint a művészeti mádi-umokkal való munka (testközeli szabályozás) együttesen pufferhatást hoz létre. Ennek következménye a fenyegetésérzés mérséklődése, a tapasztalatok rendeződése, a kreatív énhatékonyság növelése és a pályáértelem újratermelődése, mindez a kiegészítő-megelőzés egyik leghatékonyabb útja. A művészetrel facilitált tanulási terek így szakmai fenntartó erőforrássá válnak, növelik a bevonódást (flow), erősítik a kapcsolati klímát (pszichológiai biztonság), és a mindennapi pedagógiai gyakorlatnak tartós jelentést adnak, amely a teljesítményt nem kimeríti, hanem fenntarthatóvá teszi.

Irodalomjegyzék

- Antalfai, M. (2007). *Gyógyítás és személyiségfejlesztés vizuális művészet-pszichoterápiával*. Lélekben Otthon Közhasznú Alapítvány.
- Antalfai, M. (2016). *Alkotás és kibontakozás: A Katarzisz Komplex Művészetterápia elmélete és gyakorlata*. Lélekben Otthon Közhasznú Alapítvány.
- Ayalon, O. (2012). *Metaphoric Cards: An Effective Tool in Therapy*. OH Cards Institute. <https://www.oh-cards-institute.org/wp-content/uploads/2012/07/Ofra-Ayalon-Metaphoric-Cards-An-Effective-Tool-in-Therapy.pdf>
- Finkel, D., & Bat Or, M. (2020). The open studio approach to art therapy: A systematic scoping review. *Frontiers in Psychology*, 11, 568042. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.568042>
- Havasi, V. (2017). A művészetterápiák és alkalmazási lehetőségeik a szociális szférában, valamint a szociális munkások képzésében. *Szellem és Tudomány*, 8(1), 55–66.
- Hill, A. (1945). *Art Versus Illness: A Story of Art Therapy*. G. Allen & Unwin.
- Kárpáti, A. (2005). *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Kiadó.
- Kiss, V. (2010). Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*, 20(10), 34–41.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2011). *Handbook of Art Therapy* (2nd ed.). Guilford Press.
- Mező, K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör.

- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Sallai, É. (Szerk.). (2008). *Művészetek szerepe a személyiségfejlesztésben: Nemzetközi művészeti nevelési konferencia kiadványa*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola.

A bábos drámapedagógiai foglalkozások hatása az előkészítő osztályos tanulókra

PÁL ANDREA, PÉTER LILLA

palandrea541@gmail.com, peter.lilla@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető gondolatok

Kutatásunk kiindulópontja annak felismerése volt, hogy a bábjáték pedagógiai eszközként különleges lehetőséget kínál a tanulási folyamat gazdagítására. Pedagógiai munkánk során világossá vált számunkra, hogy a báb, mint közvetítő eszköz, hatékonyan oldja a feszültséget, segíti a kommunikációt és támogatja egy biztonságos, játékos tanulási környezet megteremtését. A báb nem csupán kiegészítő elemként jelenik meg a tanórákon és foglalkozásokon, hanem aktív szereplővé válik, aki képes megragadni a gyermekek figyelmét, és a tanulást egy különleges, „mintha” világba emelni. A gyermeki reakciók – figyelem, érdeklődés, mosoly – megerősítik módszerének hatékonyságát, és rávilágítanak arra, hogy a báb valódi hidat képez pedagógus és gyermek között. Ebből a felismerésből született meg kutatásunk alapgondolata: ha a bábhasználat ennyire erőteljes élményt és támogatást nyújt, akkor milyen hatással lehet a gyermekek érzelmi, szociális és kommunikációs fejlődésére. A bábjáték a „mintha” játék egyik különleges formája, amely lehetőséget teremt különböző szerepek kipróbálására, érzelmek megfogalmazására és szituációk feldolgozására. Móka meghatározása szerint minden olyan kreatív tevékenység, amely „mintha” szituációkra épül, drámajáték, így a bábjáték szervesen illeszkedik a drámapedagógiai módszerek körébe (Móka, 1993).

Kutatásunk célja annak feltárása, hogy a báb és a drámapedagógiai foglalkozások miként hatnak a gyermekek érzelmi intelligenciájára, kommunikációs önbizalmára és a csoportdinamikára. Eredményeinkkel szeretnénk hozzájárulni ahhoz, hogy az élményalapú tanulás mint motiváló és aktivizáló módszer nagyobb hangsúlyt kapjon a mindennapi pedagógiai gyakorlatban ösztönző, kreatív önkifejezést támogató, valamint a társas kapcsolatok mélyítését elősegítő tanulási forma.

A báb és a bábjáték szerepe a pedagógiában

A bábjáték önálló műfaj, illetve színművészet minden ágával egyenrangú társnak tekinthető. Jellemző rá a komplexitás és a formai gazdagság, akárcsak a színjátékra. Solymos szerint a bábjáték pont a komplexitása miatt alkalmas eszköz a pedagógiai célkitűzések megvalósítására (Solymos, 1979). A bábu, egy cselekvésben/tevékenységben résztvevő anyagból formált képzőművészeti alkotás, gyakorlatilag egy plasztikus (térbeli) tárgy. A játékban, a drámafolyamatban a megjelenítendő karakter formája. A bábu létrejötte pillanatától alkotója által meghatározott kész karakter. A báb tárgy természetéből adódóan immanens mozgás és a mozgathatóság jellemző rá. Valamint a bábu, mivel egy animált figura, amely megelevenedik a mozgatója által, ezért antropomorf jelleget képvisel. A lételeme a bábunak az nem más mint a metaforikusság és a metamorfózis. A báb metaforikussága révén többet mond, mint, amit a formája sugall, metamorfózisa pedig lehetővé teszi, hogy a néző szeme láttára változzon át valami mássá. Ez a két tulajdonság teszi a báb művészetet különlegessé és izgalmassá. A metamorfózis pedig a bábu sajátossága, amely lehetőséget ad arra, hogy a néző képzeletére bízva a változásokat, ezáltal pedig sokkal szabadabb művészi eszközzé válik, mint egy élő színész, tehát a báb alakja, formája, funkciója megváltozhat a játék során (Láposi & Arany, 2013).

Az alkalmazott bábjáték halmazához tartozik a pedagógiai bábjáték, nem a reprodukcióra irányuló, hanem céljellegetű funkcióra építő tevékenység. A pedagógiai bábjáték az oktatási nevelési folyamatnak az eszköze (Láposi & Arany, 2013). A bábjáték érdekességéből adódóan jelentős a pedagógiai munkában, mivel ha valami érdekes az a gyermek érdeklődését felkelti. Ha valami felkelti az érdeklődést az spontán figyelmet biztosít, és ez hatékonyabb és kevésbé fárasztó, mint az irányított figyelem. A bábjátékot pont annak az eszköznek tekinthetjük, amelynek segítségével játékos formában hatunk a gyermek érzelmi életére, és képesek lehetünk tartósan fenntartani a spontán figyelmet (Szép, 2000).

A bábjáték remek időtöltés, ráadásul pozitív hatással van a gyerekek fejlődésére is. A bábjáték komplexitásából adódóan sokoldalú fejlesztési lehetőségeivel különböző területeken alkalmazható. Szép (2000) a bábjáték alkalmazásának három fő területét különbözteti meg. Az egyik az oktatási intézmények nevelési tevékenységén belül használatos bábjáték, amely során a gyermekek személyiségfejlődése az értelmi, erkölcsi, esztétikai és a poli-

technikai, vagyis a gyakorlatban hasznosítható műszaki ismereteket és készségeket fejlesztő nevelésen keresztül valósul meg. Továbbá a pszichológiai területen is alkalmazzák a bábjátékot, ahol elsősorban terápiás eszközként szolgál. (Szép, 2000).

A drámapedagógia lényege

A drámapedagógia játékos, oldott légkörben segíti a résztvevők önismeretét és önelfogadását. Olyan személyiségfejlesztő csoportmódszer, amely során a nevelő által irányított dramatikus cselekvés révén fejlődnek az egyén ismeretei, készségei, képességei és társas kapcsolatai (Palásthy, 2003). A színházi dráma és a drámajáték kapcsolata nyilvánvaló: mindkettő illúzióra, konfliktusra, feszültségre és átlényegülésre épít, lehetőséget ad az érzelmek kiélésére, a feszültség levezetésére, és az emberi cselekvést esztétikai formába emeli. A színházi dráma kötöttebb, míg a drámajáték spontánabb, performance-szerű. A drámapedagógiában a szituáció vagy produkció nem cél, hanem eszköz a játékos személyiségének megismeréséhez és fejlesztéséhez. (Palásthy, 2003).

A személyiségfejlesztés területei az iskolában

Goleman amerikai pszichológus és az érzelmi és társas intelligencia kutatója meghatározása szerint, *az érzelmi intelligenciával* az a fajta képesség, amely által felismerjük az érzelmek jelentését és kapcsolatait, illetve gondolkodjunk és problémákat oldjunk meg mindezek alapján. Az érzelmi intelligencia (EQ) olyan intelligenciaforma, amely nemcsak az egyén saját érzései azonosításának és kezelésének képessége, hanem a mások érzelmeinek felismerésének képessége is (Goleman, 1997).

A beszédbátorság és az anyanyelvi kompetencia fejlesztése: a kommunikatív szerepjáték során a résztvevők egy kitalált szerepbe helyezkednek, és a szerep szemszögéből, céljaihoz és szóhasználatához igazodva oldanak meg egy helyzetet. Ez fejleszti a kommunikációs kompetencia kognitív és szociális területeit, a társismeretet és az empátiát. A rögtönzött szerepjátékban a szituáció ismert, a résztvevők maguk alkotják meg a szereplőket, cselekményt, dialógusokat és kommunikációs célokat. Ezen készségek fejlesztésére a bábjáték használata is kiválóan alkalmas, mivel lehetővé teszi a szerepek biztonságos, játékos kipróbálását.

Zsolnai kiemeli, hogy a *szociális kompetencia fejlődése* gyermekkorban különösen befolyásolható. A társas fejlődés kétoldalú: a gyermekek egyszerre integrálódnak közösségükbe és differenciálódnak egyéni személyiségükké. Ennek egyik oldala a szocializáció, amely során elsajátítják a társadalmi normákat és értékeket, a másik pedig a személyiségalakulás, amikor sajátos érzéseiket és viselkedésmódjaikat alakítják ki a változatos helyzetekhez reagálva (Zsolnai, 2017).

A bábos drámapedagógiai foglalkozások hatása az előkészítő osztályos tanulókra

Kutatásunk célja annak bizonyítása, hogy a bábos drámapedagógiai foglalkozások fejlesztő hatást gyakorolnak az előkészítő osztályos gyermekek érzelmi intelligenciájára. Emellett vizsgálni kívánjuk, hogy e foglalkozások miként segítik a gyermekek kommunikációs önbizalmának erősödését és a megszólalással kapcsolatos félelmeik oldását. További célunk feltárni, hogy a közös bábkészítés és a drámapedagógiai tevékenységek milyen módon járulnak hozzá az osztályközösség csoportdinamikájának fejlődéséhez, az együttműködés erősítéséhez és a társas kapcsolatok pozitív alakulásához.

A kutatás problémaköre

A kutatásunk alapfeltevése, hogy a bábos drámapedagógiai foglalkozások hatékonyan támogatják az előkészítő osztályos gyermekek kíváncsiságának, érdeklődésének és kitartásának fejlődését. A bábjáték, mint oktatási-nevelési eszköz kiemelkedő jelentőségű, mivel érdekessége révén képes fenntartani a gyermekek spontán figyelmét, ami ebben az életkorban az irányított figyelem fejletlensége miatt különösen fontos. A kutatás egyik kiindulópontja az a pedagógiai tapasztalat, hogy az óvoda és az iskola közötti átmenet gyakran nehézséget jelent a tanítók számára; ebben a folyamatban a bábok játékosága és élményszerűsége támogató szerepet tölthet be. Ugyanakkor a vizsgálat arra is választ keres, miként fejleszhető tudatosan a gyermekek önismerete, érzelmi biztonsága és feszültségkezelési képessége, hiszen a bábos és drámapedagógiai módszerek játékos keretet biztosítanak az önkifejezéshez, az érzelmek feldolgozásához és a kommunikációs önbizalom erősítéséhez, ezáltal elősegítve a sikeres iskolai beilleszkedést.

A kutatás középpontjában az alábbi kérdéskör áll: hogy a bábos drámapedagógiai foglalkozások alkalmazásával elősegíthetjük-e az előkészítő osztályos gyermekek érzelmi intelligenciájának fejlődését, növelhetjük-e kommunikációs önbizalmukat, csökkenthetjük a megszólalással kapcsolatos félelmeiket, valamint pozitív hatást gyakorolhatunk-e a csoport szociális dinamikájára.

A kutatási probléma alapján a következő hipotéziseket állítottuk fel:

H1. A bábos drámapedagógiai foglalkozások fejlesztik az előkészítő osztályos gyermekek érzelmi intelligencia szintjüket.

H2. A bábok használata növeli a gyermekek kommunikációs önbizalmát, és csökkenti a megszólalással kapcsolatos félelmeiket.

H3. A bábkészítés, illetve a drámapedagógiai foglalkozások alkalmazása fejlesztik a csoport szociális dinamikáját.

Kutatás terepe és mintavétele

A kutatást Kobátfalván, a Gálfi Sándor Általános Iskolában végeztük egy előkészítő osztályban. Az osztály összesen 12 főből áll, nemek szerint egyenlő arányban: 6 fiú és 6 lány. A gyermekek életkora 6 és 7 év között mozog.

A vizsgálati mintát tehát egy homogén, kis létszámú csoport alkotja. A csoport tagjai az iskola általános tanrendje szerint tanulnak, de a kutatás/beavatkozás ideje alatt bábos drámapedagógiai foglalkozásokban vettek részt. A gyermekek többsége vidéki, falusi környezetben él, amely sajátos szociokulturális jellemzőkkel bír, és hatással lehet a gyermekek kommunikációjára, szociális készségeinek fejlődésére, illetve tanulási motivációjára is.

Kutatási stratégiák és módszerek. A kutatás menete

Kutatásunk stratégiája kvalitatív jellegű, mivel célunk a gyermekek szociális-érzelmi, illetve kommunikációs fejlődésének mélyebb megértése a bábos drámapedagógiai foglalkozások hatására. Ez a stratégia lehetővé teszi az élményszerű tapasztalatok, valamint a viselkedések és interakciók részletes vizsgálatát.

A kutatás során a következő módszereket alkalmaztuk:

- megfigyeléssel feltérképeztük a gyermekek viselkedését, érzelmi reakcióit és társas interakcióit;

- a „Postás játék” alkalmazásával szociometriát végeztünk a csoporton belüli kapcsolatok és a szociális dinamika mérésére;
- kérdőívet használtunk a gyermekek kommunikációs önbizalmának és megszólalással kapcsolatos félelmeinek felmérésére;
- általunk készített Likert-skála segítségével mértük a gyermekek érzelmi intelligencia szintjét;
- interjúmódszerrel pedig az élményfeldolgozást és személyes tapasztalatokat gyűjtöttük.

A kutatás metodológiáját az 1. táblázatban foglaltuk össze:

1. táblázat. A kutatás metodológiája

Kísérlet	Kvázikísérlet (önkontrollos kísérlet, vagyis egycsoportos)
Mintavétel	Kényelmi mintavétel
Adatgyűjtés	Szociometria csoportdinamika mérésére Kérdőív a beszédbátorság felmérésére Általunk készített likert-skála az EQ mérésére Interjúmódszer élmények feltárására
Eszköz	Szociometria, kérdőív, likert-skála, interjú

A következőkben a kutatás menetét/lépéseit mutatjuk be. A kutatás a kísérleti beavatkozásnak megfelelően három lépésben valósult meg. A preteszt (előmérés) fázisában felmértük a gyermekeket az előző részben említett módszerekkel, ez a fázis egy alkalmat vett igénybe. Ezt követően a beavatkozási időszak következett, amikor az általunk készített fejlesztő programot alkalmaztuk. Ezt a fejlesztő programot a 2. táblázatban mutatjuk be.

2. táblázat. A fejlesztő program tematikus terve

Alkalom	Téma	Feldolgozás	Célok
I.	Preteszt (előmérés) – kiindulási állapot felmérése	- Szociometria „Postás játék” - Kérdőív kitöltése - Érzelmi intelligencia felmérése	- A tanulók kiinduló állapotának megismerése
II.	Ismerkedés, bábkészítés	- ismerkedést segítő dramatikus játékok - saját báb megalkotása/elkészítése	- kreativitás, együttműködés, illetve önkifejezés fejlesztése

Alkalom	Téma	Feldolgozás	Célok
III.	Bábok bemutatása, Bábvilág megteremtése	- bábok bemutatása a társaknak különböző kérdések mentén - bábok otthonának megalkotása	- kommunikációs önbizalom, illetve kreatív gondolkodás fejlesztése
IV.	Érzelmek	- érzelmek felismerésével, illetve kifejezésével kapcsolatos drámapedagógiai játékok	- érzelmi intelligencia fejlesztése az érzelmek felismerése és kifejezése révén
V.	Együttműködés	- kapcsolatépítő játékok alkalmazása	- együttműködési készségek fejlesztése
VI.	Csoportos bábjáték	- képek alapján történő dramatizálás csoportban	- együttműködési készségek illetve kommunikációs önbizalom fejlesztése
VII.	Történetalkítás	- csoportmunka során történet kitalálása, lerajzolása, illetve bábozása	- együttműködési készségek, kreatív gondolkodás illetve kommunikációs önbizalom fejlesztése
VIII.	Együttműködés	- kapcsolatépítő játékok alkalmazása	- együttműködési készségek fejlesztése
IX.	Közös mesealkotás	- drámapedagógiai játékok alkalmazása	- kommunikációs önbizalom, kreatív gondolkodás, illetve együttműködési készség fejlesztése
X.	Posztteszt (utómérés) - hatásvizsgálat	- Szociometria „Postás játék” - Kérdőív kitöltése - Érzelmi intelligencia felmérése	- beavatkozás hatásának vizsgálata

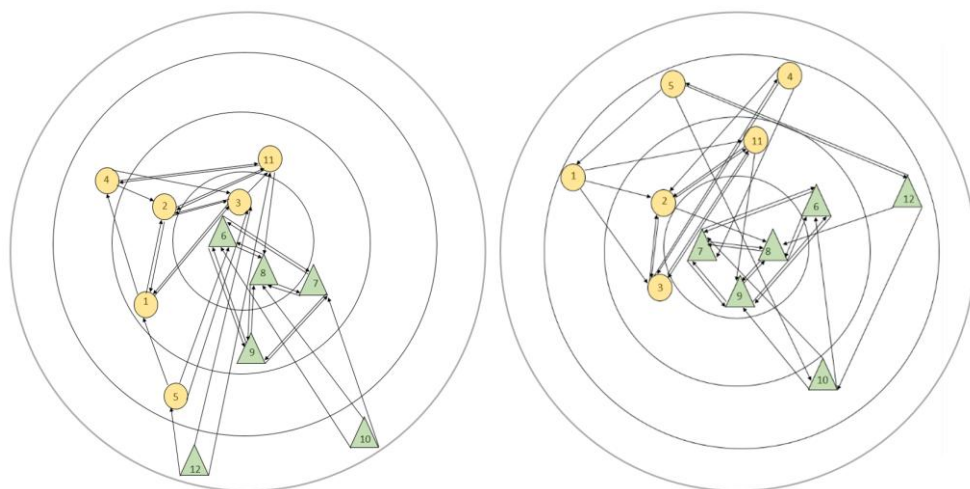
A kísérletünk beavatkozási fázisa nyolc alkalmas, fejlesztő célzatú foglalkozássorozat volt, amelynek középpontjában a bábkészítés, a bábjáték, illetve a drámapedagógiai játékok álltak. A tevékenységsorozat célja a gyermekek érzelmi intelligenciájának, kommunikációs önbizalmának, kreatív gondolkodásának, illetve együttműködési készségének fejlesztése volt.

Kutatás eredményeinek bemutatása és értelmezése

A társas kapcsolatok alakulása a beavatkozás hatására

A preteszt során végzett első mérési szakaszban a szociometria módszerét alkalmaztuk, ezt a „Postás játék” keretében valósítottuk meg. A gyermekeknek egy kritérium alapján („Ki az a három személy, akikkel szívesen utaznátok egy kirándulás során?”) három választási lehetőségük volt, és ezeket a választásaikat képeslapok átadásával/„postázásával” tették meg egymás között. Az így kapott adatokat szociometriai mátrixban rögzítettük, majd az adatok alapján szociogram segítségével ábrázoltuk a gyermekek kapcsolati hálóját és pozícióját a csoportban. A csoportszociogram segítségével megfigyelhettük a csoport beavatkozás előtti kapcsolatrendszerét. A céltábla-szociogramot azért készítettük el, mert ez szemlélteti a csoport kapcsolatrendszerét, valamint az egyes tanulók szociometriai helyzetét is.

A következőkben az 1. illetve 2. ábra bemutatja az elő és az utómérések közötti különbségeket.

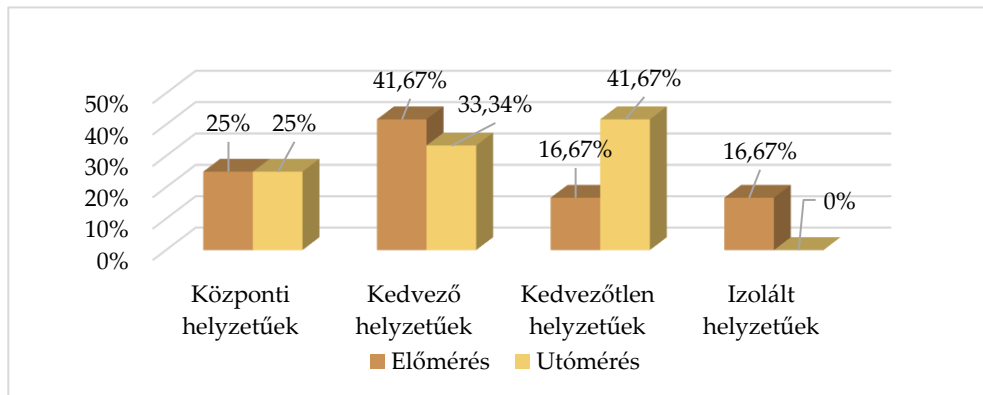


1. ábra. Céltábla szociogram – előmérés

2. ábra. Céltábla szociogram - utómérés

Az előmérés során feltérképeztük a gyermekek közötti kezdeti társas kapcsolatokat és az osztály csoportdinamikai jellemzőit. Az utómérés eredményei bebizonyították, hogy a beavatkozás hatására a társas kapcsolatok fejlődést mutattak, és a csoport működése is kiegyensúlyozottabbá vált. Az utómérés eredményei pozitív irányú változásokat jeleznek mind az egyéni kapcsolatok, mind a közösség egészének dinamikájában.

Az alábbiakban nyomon követhetjük, hogyan változott a tanulók szociometriai helyzete az elő- és utómérések eredményei alapján.



3. ábra. Szociometriai helyzetek alakulása – elő- és utómérés

Az adatok alapján megfigyelhető, hogy a központi helyzetben az elő- és utómérés során is az osztály 25%-a helyezkedett el, tehát a beavatkozás hatására ugyanazon arány megmaradt, de a gyermekek személyei felcserélődtek. A kedvező helyzetűek aránya az előmérésben 41,67% volt (5 tanuló), amely az utómérés során 33,34%-ra csökkent (4 tanuló). A kedvezőtlen helyzetű tanulók aránya ezzel szemben 16,67%-ról (2 tanuló) 41,67%-ra (5 tanuló) emelkedett. Bár ez elsőre kedvezőtlennek tűnhet, fontos megjegyezni, hogy két korábban izolált tanuló került ebbe a kategóriába, ami fejlődésként értelmezhető. Az izolált helyzetűek aránya az előmérésben 16,67% volt (2 tanuló), míg az utómérés során ez az arány 0%-ra csökkent.

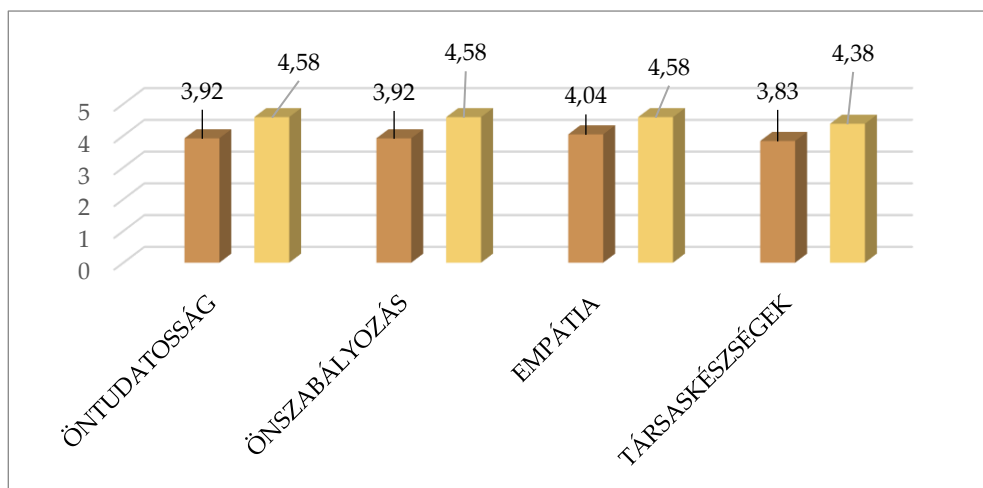
Az előmérés során 9 tanuló rendelkezett legalább egy kölcsönös kapcsolattal, ami 75%-os kölcsönösségi indexnek felel meg. Az utómérésben ez az arány 10 tanulóra (83,3%) emelkedett, köztük egy korábban izolált gyermekkel is. Az osztály integrációs indexe ($QI = N_v / (n - 1)$) az előmérésben 0,18 volt, mivel 2 tanuló nem kapott választást (az osztály 18%-a izolált helyzetben volt). Az utómérésben ez az arány 0-ra csökkent, vagyis minden tanuló beépült a közösségbe (Dósa & Péter, 2018).

A változások jól mutatják, hogy a beavatkozás – különösen a bábos drámapedagógiai tevékenységek – hozzájárultak a társas kapcsolatok erősödéséhez és az elfogadóbb csoportlétkör kialakulásához.

Az érzelmi intelligenciának alakulása a beavatkozás hatására

A következő mérés egy általunk készített Likert-skála volt, amely a gyermekek érzelmi intelligenciaszintjének alakulását vizsgálta. A szakirodalom alapján a bábok terápiás eszközként is alkalmazhatók, ezért különösen fontosnak tartottuk feltárni, milyen változások figyelhetők meg e területen a beavatkozás hatására. A vizsgálat az érzelmi intelligencia négy területére terjedt ki: öntudatosság, önszabályozás, empátia és társas készségek. A gyermekekkel egy rövid foglalkozás során, érzelmeket és hangulatokat ábrázoló képek segítségével mértük fel a kezdeti szintet. Az adatok feldolgozásakor minden tanulót 1–5-ig terjedő Likert-skálán értékeltünk az egyes területek állításai alapján, majd kiszámítottuk a területek osztályátlagát. Ez tette lehetővé az érzelmi intelligencia fejlődésének összehasonlítását az elő- és utómérés között.

Az alábbi azaz a 4. ábrán bemutatjuk az érzelmi intelligencia négy vizsgált területének (öntudatosság, önszabályozás, empátia, társas készségek) elő- és utómérésének eredményeit, valamint az ezekben megfigyelhető változásokat.



4. ábra. Érzelmi intelligencia területeinek osztályátlaga alakulása –elő- és utómérés

A diagramon látható (előmérés barna színnel, az utómérés sárgaszínnel jelölt), hogy minden területen jelentős fejlődés tapasztalható, különösen az öntudatosság, valamint az önszabályozás területén előmérés során elért osztály-

átlag értéke 3,92 volt, míg ez az utómérésre 0,66-al növekedett, így az elért érték 4,58-nak felel meg. Hasonló képpen az önszabályozás adatainál is. A területek összesített átlaga az utómérés során 4,53-nak felel meg. Az adatok arányának növekedése arra következtet, hogy a beavatkozás pozitív hatást ért el a gyermekek érzelmi intelligenciájára. Ezt a kijelentést a következő sorokban értelmezzük. Ezen adatokat a következő 4. táblázat szemlélteti.

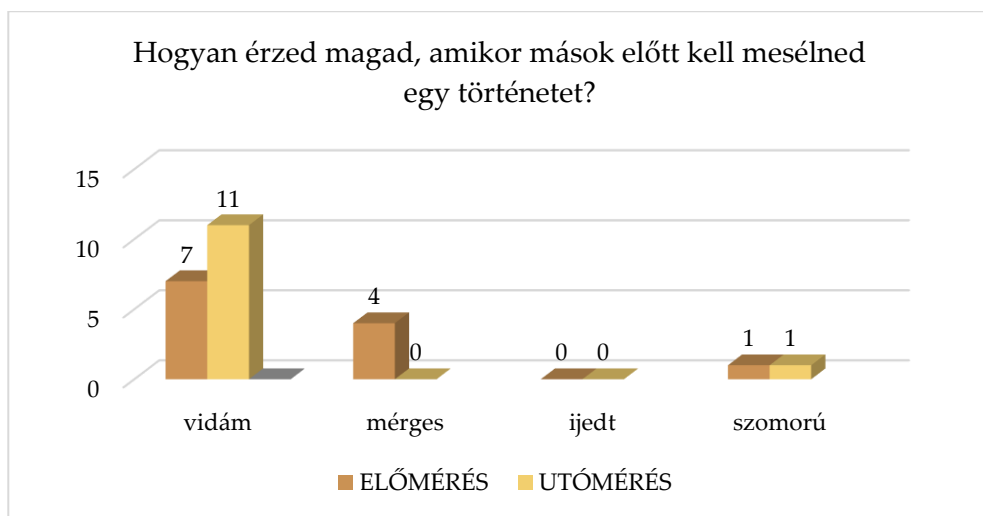
4. táblázat. *Preteszt – posztteszt összehasonlítása a t-próba alapján*

Mérések	N	Átlag	T - érték	Szignifikancia - érték
Preteszt	12	3,93	12,21	0,0000000486 = $4,86 \times 10^{-8}$
Posztteszt	12	4,53		

A táblázat első oszlopa az elő- és utómérést, a második pedig a mintanagyságot (N=12) mutatja. Az érzelmi intelligencia összesített átlaga az előmérésben 3,93, az utómérésben pedig 4,53 volt, ami egyértelmű fejlődést jelez. A T-próba 12,2-es értéke és az extrém alacsony szignifikanciaszint ($4,86 \times 10^{-8}$) statisztikailag is igazolja, hogy a változás nem véletlenszerű, hanem valós fejlődést tükröz.

A beszédbátorság alakulása a beavatkozás hatására

A kommunikációs önbizalom (beszédbátorság) kulcsfontosságú a gyermekek önkifejezésében és társas kapcsolataik fejlődésében. Ebben a fejezetben a bábos drámapedagógiai foglalkozások hatását vizsgáljuk a beszédbátorságra egy három kérdésből álló kérdőív segítségével. A kérdések a következők voltak: „Hogyan érzed magad, amikor mások előtt kell mesélned egy történetet?”, „...amikor válaszolnod kell egy kérdésre?” és „...amikor elmondod, mi történt veled aznap?”. A kérdőívben a gyerekek vidám, mérges, ijedt vagy szomorú arckifejezések közül választhattak, jelezve aktuális érzésüket. A következő azaz az 5. ábra által az elő- és utómérés alakulását mutatjuk be a fő kérdés („Hogyan érzed magad, amikor mások előtt mesélsz?”) pozitív érzéseire fókuszálva, amely egyben a negatív érzések változását is jelzi.



5. ábra. Beszédbátorság kérdőív eredményeinek alakulása –1. kérdés –elő- utómérés

A pozitív érzést jelző válaszok száma 7-ről 11-re nőtt, míg a negatív érzések csökkentek, ami arra utal, hogy a beavatkozás hatására a gyermekek nagyobb biztonsággal és önbizalommal mesélnek mások előtt, csökkent a szorongásuk, és élményként, pozitív érzellemmel élik meg az önkifejezést.

Következtetések a hipotézisek mentén

Kutatásunk célja az volt, hogy bebizonyítsuk, a bábos drámapedagógiai foglalkozások javítják a gyermekek érzelmi intelligenciaszintjét, növelik kommunikációs önbizalmukat, valamint csökkentik a megszólalással kapcsolatos félelmeiket. Célunk az is volt, hogy igazoljuk: a bábkészítés és a drámapedagógiai játékok pozitívan hatnak a gyermekek társas kapcsolatára.

Kutatásunk eredményeit értékelve az alábbi következtetésekre jutottunk:

A bábos drámapedagógiai foglalkozások fejlesztik az előkészítő osztályos gyermekek érzelmi intelligenciaszintjét. Az eredmények azt mutatják, hogy ezek az élményalapú foglalkozások hatékonyan támogatták az érzelmek felismerését és kifejezését, az önszabályozás fejlődését, valamint erősítették az empátiát és a társas készségeket, ami a közös feladatok során megnyilvánuló együttműködésben is megmutatkozott.

A bábok használata növelte a gyermekek kommunikációs önbizalmát, és csökkentette a megszólalással kapcsolatos félelmeiket. A beavatkozás hatására ezen a területen is fejlődést tapasztaltunk. A báb közvetítő szerepe, valamint a drámapedagógiai foglalkozások hozzájárultak a szorongás csökkentéséhez, illetve növelték a kommunikációs önbizalmat a megszólalással kapcsolatos helyzetekben.

A bábkészítés és a drámapedagógiai foglalkozások alkalmazása fejlesztette a csoport szociális dinamikáját. A közös alkotás és a drámapedagógiai játékok erősítették a társas kapcsolatokat, javították az együttműködést, az egymásra figyelmet és a csoportkohéziót, megerősítve ezzel a módszerek pedagógiai értékét.

A kutatásban elért eredmények rámutatnak arra, hogy az élményalapú, kreatív pedagógiai eszközök alkalmazása jelentős mértékben támogatja a gyermekek személyiségfejlődését, valamint a közösségi nevelést is.

Összegzés

Kutatásunk során nemcsak elméleti tudásunk bővült, hanem saját tapasztalataink révén pedagógiai látásmódunk is formálódott. A beavatkozás során szerzett tapasztalataink arra engednek következtetni, hogy a gyermekekkel való foglalkozás során minél élményszerűbb a közös tevékenység, annál hatékonyabbá válik a fejlesztés és a tanulás. Különösen fontosnak tartjuk, hogy ezek az eszközök és módszerek nemcsak fejlesztő jellegűek, hanem örömteli, motiváló élményt is nyújtanak a gyermekek számára. Éppen a bábu varázsa az érdekességéből fakad; ahogyan az elméleti részben is említettük, minél érdekesebb a gyermek számára a foglalkozás vagy tevékenység, annál inkább a spontán figyelem jellemző, és ezáltal hatékonyabb, illetve eredményesebb a tanulás.

Irodalomjegyzék

- Dósa, Z., & Péter, L. (2018). *A pedagógiai kutatás alapjai*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Goleman, D. (1997). *Érzelmi intelligencia*. HÁTTÉR Könyvkiadó
- Láposi, T., & Arany, E. (2013). Módszertani segédlet a bábjáték és a bábkészítés tárgyak tanításához. In: Kaposi, L. (szerk.), *Módszertani segédlet a bábjáték és a bábkészítés valamint a dráma és színjáték tárgyak tanításához* (o. 3-36). Oktatókutató

- és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2013/11/szin_bab_modszertani_segedlet.pdf
- Móka, J. (1993). A pedagógiai „mintha”. *Drámapedagógiai Magazin*, 5(1), 11-13. https://epa.oszk.hu/03100/03124/00005/pdf/EPA03124_dpm_1993_1_11-13.pdf
- Palásthy, I. (2003). *Dráma pedagógia pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- Solymos, N. (1979). *Bábu, bábjáték, személyiségformálás*. Népművelési Propaganda Iroda.
- Szép, E. (2000). *Bábjáték a pedagógiai munkában*. KT Kiadó.
- Zsolnai, A. (2017). *A szocialitás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.

Innováció a moldvai csángó magyar oktatási programban

PÁLL ENIKŐ

Bambi Napközi Otthon, Kézdivásárhely
Moldvai Csángómagyarok Szövetsége
pall.eniko@csango.org

Bevezetés

A moldvai csángó magyarok helyzete régóta foglalkoztatja a magyar és nemzetközi közvéleményt, különös tekintettel arra, hogy egy olyan kisebbségi közösségről van szó, amelynek nyelvi és kulturális identitása folyamatos kihívásoknak van kitéve. A csángók évszázadok óta Románia keleti részén, Moldvában élnek, jelentős részük azonban csak részben, vagy egyáltalán nem tud magyarul, mivel az anyanyelvi oktatásuk sokáig nem volt biztosított. Az ezredforduló környékén elindított moldvai csángó magyar oktatási program célja éppen ennek a helyzetnek az orvoslása: az anyanyelvi nevelés és az identitástudat megerősítése, egyúttal pedig az oktatási módszerek korszerűsítése és a közösséghez való kötődés elmélyítése.

„Az évszázados elhagyatottság után az utóbbi években nem csupán Magyarország, de Európa is növekvő figyelemmel fordult a különleges népcsoport felé. Ennek a figyelemnek köszönhető, hogy az Európa Tanács a veszélyeztetett kisebbségek között foglalkozott a moldvai csángók kérdésével, majd 2001-ben ajánlásokat fogalmazott meg a népcsoport és értékes kultúrája megmentése érdekében” (Diószegi, 2006).

A tanulmány célja, hogy bemutassa, milyen innovatív megoldásokkal próbálja a program biztosítani a moldvai csángó gyermekek számára a korszerű, élményszerű és identitáserősítő magyar nyelvű oktatást. Emellett röviden áttekinti a régió földrajzi és etnikai sajátosságait, a csángók történeti hátterét, valamint a Moldvai Csángómagyarok Szövetsége (MCSMSZ) által végzett szervező- és pedagógiai munkát.

1. Hol található Moldva?

Moldva Románia keleti régiója, amely földrajzilag a Keleti-Kárpátoktól keletre a Prut folyóig elterülő országrészben helyezkedik el. A történelmi Moldva egy része ma Ukrajna és a független Moldova állam területére esik, de jelen tanulmány szempontjából a romániai Moldva a releváns, különösen Bákó megye.

A térség történelmileg fontos kapcsolódási pont volt a keleti és nyugati kultúrák között. A magyar jelenlét a középkorig nyúlik vissza: az Árpád-korban és utána több hullámban érkeztek magyar nyelvű telepesek (mezőségiek, székelyek, erdélyi magyarok), akik hosszú ideig megőrizték nyelvüket és hagyományaikat. Az évszázadok során azonban – részben az egyházpolitikai manőverek, az iparosodás és a tudatos asszimilációs folyamatok miatt – a csángók magyar nyelvhasználata fokozatosan visszaszorult.

A moldvai csángó közösségek többsége ma is falvakban él, ahol a román az egyetlen hivatalos és közoktatásban elismert nyelv. Bár sok helyen még élnek a nyelvjárásban használt archaikus magyar nyelvi elemek, az aktív, tudatos nyelvhasználat egyre inkább visszaszorul. Éppen ezért kiemelten fontos, hogy az anyanyelvi oktatás lehetősége biztosított legyen a közösség azon tagjai számára, akik igényt tartanak erre – még akkor is, ha ez az oktatási forma nem illeszkedik szervesen a román állami iskolai rendszerbe.

A moldvai térség infrastrukturálisan és gazdaságilag is elmaradottabb Románia más részeihez képest, így az oktatás és a kultúra fejlesztése különösen fontos szerepet tölt be a helyi közösségek megerősítésében. Az MCSMSZ oktatási programjának beágyazottsága ezért nemcsak nyelvi, hanem szociális és közösségi szempontból is kulcsfontosságú.

2. Kik a csángók?

A csángók vagy helyesebben a moldvai magyarok a magyar nyelvű kisebbségek egyik különleges csoportját alkotják, akik évszázadok óta a romániai Moldvában élnek. Származásukról és nyelvi jellemzőikről a mai napig viták folynak tudományos körökben, de abban konszenzus van, hogy a moldvai csángók magyar eredetű, sajátos nyelvjárást beszélő, katolikus vallású közösségek, amelyek kulturálisan és identitásukban is eltérnek a többségi román lakosságtól, de sok tekintetben az erdélyi magyaroktól is.

A csángók nyelvjárása archaikus magyar nyelvi elemeket őriz, amelyeket az erdélyi magyarok már régóta nem használnak. Ez a nyelv sok tekintetben közelebb áll a középkori magyarhoz, és olyan régies kifejezéseket, fonetikai sajátosságokat tartalmaz, amelyek a magyar nyelv fejlődésének korai szakaszait idézik. Ugyanakkor a nyelvhasználat szigetszerű és egyre inkább visszaszorulóban van: a legtöbb fiatal moldvai csángó már nem beszél aktívan ezt a nyelvet, sőt, sok család esetében a szülők sem adják tovább gyermekeiknek.

A csángók identitása többrétegű: vallási szempontból római katolikusok, ami Moldvában – ahol a többségi vallás az ortodox – szintén kisebbségi státuszt jelent. Etnikai hovatartozásuk kérdését bonyolítja, hogy a román állam sokáig nem ismerte el őket magyar nemzetiségűként, hanem román nyelvű katolikusokként tartotta őket nyilván. Ez a felfogás komoly akadály volt az anyanyelvi oktatás és a kulturális programok hivatalos elismerésének.

A csángók mai helyzete tehát kettős: egyfelől kulturális örökségük és nyelvük megőrzéséért küzdenek, másfelől azonban alkalmazkodniuk kell a román állami keretekhez, és gyakran belső megosztottság is jellemzi őket. A magyar identitás és a nyelv/nyelvjárás felvállalása sok helyen társadalmi konfliktusokkal, megbélyegzéssel jár, emiatt az oktatási program is nagy körültekintéssel és helyi érzékenységgel működik.

Jelenleg mintegy 170.000 magyar származású moldvai csángó él Romániában. A magyarul beszélők és a magukat hivatalosan is (pl. népszámlálás alkalmával) magyarnak vallók aránya ennél jóval alacsonyabb, a nyelvhasználat területileg és családonként is nagy eltéréseket mutat. A nyelvhasználat tekintetében csak becslésekkel dolgozhatunk: kb 30.000 ember beszél még a magyar nyelv köznyelvi vagy nyelvjárási változatát – ők is nagyon eltérő szinten és minőségben. Éppen ezért az anyanyelvi oktatásnak nem csupán nyelvi, hanem identitás erősítő szerepe is van, amely képes hozzájárulni egy egész közösség megmaradásához.

3. A Moldvai Csángómagyarok Szövetsége (MCSMSZ)

1990. október 20-án Sepsiszentgyörgyön, a Kovászna Megyei Könyvtár kék termében, megalapítják az MCSMSZ-t, a tanácskozáson megjelent 48 személy részvételével. 1991. július 2-án bejegyzik az MCSMSZ-t a sepsiszentgyörgyi bíróságon, mint hivatalos jogi személyt. 1995-ben az eddig csak Ko-

vászna megyében működő MCSMSZ küldöttei megbeszélést tartottak Bákóban, ahol megjelentek a lézpedi, klézsei, pusztinai, szabófalvi, rekecsinyi, bogdánfalvi és forrófalvi csángók képviselői is. A jelenlévők az MCSMSZ-t a csángók legitim képviselőnek fogadták el, és kérték felvételüket az RMDSZ társult szervezeteinek sorába. Az anyanyelvi oktatást, vallásgyakorlást, kulturális programok szervezését tűzték zászlójukra. Az anyanyelvi oktatás terén fontos előzmény volt a Magyar Népi Szövetség által ezekben a falvakban szervezett magyar oktatás 1947-1953 közti időszakban.

2000-ben a Moldvai Csángómagyarok Szövetsége rendszeres oktatást indított egyelőre iskolán kívül, mert az állami oktatási rendszer mereven elzárkózott a magyar nyelv bevezetése elől. Szintén 2000-ben Andrei Marga tanügyminiszter aláírásával olyan miniszteri rendelet született, amely elméletileg lehetővé tette a magyar nyelvű oktatás újraindítását a moldvai csángómagyarok által lakott településeken. Gyakorlatilag azonban újabb két év kellett elteljen, ameddig a közösség és az MCSMSZ ki tudta harcolni, hogy ténylegesen is elinduljanak az iskolai magyarórák is. Az esemény részletesebb kontextusát, valamint a Moldvai Csángó Magyarok Szövetségének megalakulását és fejlődését lásd: *Az Esztendőök Bernice* (2024).

A moldvai magyar oktatási program létrejötte egy hosszabb folyamat eredménye volt, amelyet évtizedeken át tartó civil kezdeményezések, kisebbségvédelmi törekvések és az Európai Unióhoz való közeledés ösztönzött. Az évek során fejlődő és átalakuló Szövetség mindenkori célja, hogy szervezeti keretet biztosítson a moldvai csángó közösségek magyar nyelvű oktatási és kulturális programjai számára.

A szervezet jelenlegi központja Bákóban található, de működése több moldvai településre is kiterjed. Jelenleg több, mint harminc faluban biztosítják a magyar nyelvű oktatás lehetőségét délutáni és iskolai oktatási programok formájában. Az MCSMSZ nemcsak oktatási tevékenységet végez, hanem kulturális eseményeket, táborokat, anyanyelvi napokat, hagyományőrző programokat is szervez, erősítve ezzel a közösségi identitást és összetartozást.

A MCSMSZ egyik legnagyobb eredménye, hogy intézményes keretek között tudta elindítani a moldvai csángó magyar oktatási programot, amely azóta is a szervezet legnagyobb programja. Az oktatás évről évre bővül, új településeken jelenik meg, egyre több gyermek kapcsolódik be a délutáni óvodai és iskolai foglalkozásokba is. Emellett a szövetség koordinálja a pedagógusok toborzását, képzését, és módszertani támogatását, valamint kommunikációs és kulturális kapcsolatot tart fenn a helyi közösségekkel.

A szövetség működése ma sem mentes a nehézségektől: számos településen tapasztalható nyílt vagy burkolt ellenállás az anyanyelvi oktatással szemben. Mindezek ellenére a MCSMSZ folyamatosan fejleszti tevékenységét, és mind az oktatás, mind a kultúra területén jelentős hatást gyakorol a moldvai csángó közösségekre.

4. Az ott dolgozó pedagógusokról

A moldvai csángó magyar oktatási program egyik alappillére az a lelkes és elhivatott pedagógusi közösség, amely évről évre biztosítja az anyanyelvi oktatást a helyi gyermekek számára. A tanítók szerepe túlmutat a hagyományos iskolai kereteken: ők nemcsak oktatók, hanem közösségformáló, kulturális és identitásépítő szereplők is egyben.

A pedagógusok többsége Erdélyből vagy Magyarországról érkezik Moldvába, sokan közülük tanítóképző főiskolát vagy egyetemet végeztek, magyar nyelv és irodalom, illetve óvodapedagógia, tanítóképző szakirányon. De egyre gyakoribb az is, hogy az MCSMSZ programjából kinőtt tanulók térnek vissza a faluba magyar nyelvet oktatni. A pedagógusok támogatása, képzése céljából az MCSMSZ rendszeresen szervez számukra továbbképzéseket, ahol megismerhetik a kisebbségi oktatás eme szeletének sajátosságait, a csángó közösségek kultúráját, néprajzát, történelmét, nyelvjárásának sajátosságait, valamint a helyi viselkedési normákat, vallási/egyházi ismereteket.

Munkájuk azonban számos kihívással jár. A csángó falvak zárt, hagyományőrző közösségei sok esetben bizalmatlanul fogadják a kívülről érkezőket. A pedagógusoknak nemcsak szakmailag kell helytállniuk, hanem szociálisan és kulturálisan is be kell illeszkedniük egy idegen környezetbe. A nyelvi akadályok is jelen vannak: sok gyermek otthon kizárólag románul beszél, így a magyar nyelv tanítása teljesen az alapoktól indul. A tanítóknak ehhez olyan módszerekhez kell nyúlniuk, amelyek élményközpontúak, játékosak, és amelyekkel motiválni tudják a gyerekeket a magyar nyelv használatára.

A moldvai pedagógusok egyik legfontosabb feladata tehát a nyelvi szocializáció: sok esetben nem csupán a magyar nyelv elsajátítása, hanem annak szerethetővé tétele is cél. Ehhez kapcsolódik az a szemléletmód, amely az oktatást nem nyelvóráként, hanem kulturális közvetítésként értelmezi. A

foglalkozások során hangsúlyos szerepet kapnak a népdalok, mesék, játékok, népszokások, amelyek nemcsak nyelvi készségeket fejlesztenek, hanem identitást is építenek.

Az itt dolgozó pedagógusok rendszerint délutáni oktatást tartanak – az állami román iskolai oktatás után. A pedagógusok a hét minden napján tartanak délutáni foglalkozásokat, amelyek korosztály szerint szerveződnek. A kisebb gyermekek az állami iskolai órák befejeztével azonnal részt vesznek ezeken, míg az 5–8. osztályosok vagy a román tannyelvű iskolai programjuk után azonnal a Magyar Házba indulnak vagy később térnek vissza a Magyar Házakba. Egyre nagyobb igény van az óvodai foglalkozások szervezésére is, ahol a kisgyermekek játékos, mozgásos formában ismerkednek meg a magyar nyelvvel.

A rendszeres módszertani táborok (az új tanárok számára) illetve a gyakori továbbképzéseknek köszönhetően, az innovációs törekvések a pedagógusok munkájában is tetten érhetőek: sok tanító saját készítésű tananyagokat használ, alkalmaznak digitális eszközöket, mesefilmeket, dalokat, interaktív oktatási platformokat is. A tanítók gyakran használnak projektpedagógiai elemeket, amely során egy-egy téma köré építik fel a nyelvtanítást – például „Tavaszi”, „Család”, „A mi konyhánk”, „A Moldvai táj”, „Karácsony”, stb. témakörben.

A pedagógusok érzelmi megterhelését sem lehet figyelmen kívül hagyni. Noha a korábbi időszakra jellemző negatív sztereotípiák ma már kevésbé érintik őket, munkájuk sajátos kihívása, hogy többségük (a csángó oktatási program alkalmazottainak hozzávetőlegesen 2/3-a nem csángóföldi, inkább erdélyi) családjától távol, más településen él. Az elhivatottságukból fakadó intenzív munkatempó, valamint a hétfégi programok rendszeresége következtében csupán ritkán nyílik lehetőségük a hazautazásra. Ez a körülmény hosszabb távon fokozott érzelmi és pszichés terheket róhat rájuk. Ennek ellenére a legtöbb pedagógus hosszú távon is elkötelezett marad, és több évig is vállalja a moldvai szolgálatot. A moldvai pedagógusok munkája így nem csupán oktatási tevékenység, hanem valódi nyelvi-kulturális miszió, amely nélkülözhetetlen a csángó közösségek anyanyelvi és identitásbeli megmaradásához.

5. Innováció a moldvai csángó magyar oktatási programban

Az innováció fogalma az oktatás területén e tanulmányban elsősorban azokra az újító törekvésekre utal, amelyek hatékonyabbá, élményszerűbbé és befogadhatóbbá teszik a tanulási folyamatot. A moldvai csángó magyar oktatási program esetében az innováció különös jelentőséggel bír: nem csupán pedagógiai eszköz, hanem a kisebbségi nyelvi és kulturális túlélés eszköze is.

A. Módszertani újítások

A csángó gyermekek magyar nyelvi előképzettsége nagyon eltérő. Van, aki otthon egyáltalán nem hall magyar szót, mások csak passzívan értik, de nem használják. Ezért a pedagógusok olyan módszertani megoldásokat alkalmaznak, amelyek rugalmasan alkalmazkodnak a gyerekek tudásszintjéhez, és élményszerű módon vezetik be őket a magyar nyelv világába.

Gyakran használnak:

- kommunikációközpontú oktatási formákat (drámajáték, szerepjáték),
- kooperatív tanulási technikákat (páros és csoportos munka),
- játékos nyelvfejlesztést (mondókák, dalok, társasjátékok),
- projektpedagógiát, ahol egy-egy téma mentén több készséget egyszerre fejlesztenek, különösen alkalmas arra, hogy ne csupán nyelvet tanítsanak, hanem értelmes tartalmat is közvetítsenek, például a magyar népszokásokról, hagyományokról, természeti jelenségekről vagy a családi életéről.
- CI- módszer (Comprehensible Input -érthető bemenet)

Ez utóbbi a Moldvai Csángómagyarok Szövetsége (MCSMSZ) oktatási programjának egyik alapvető pillére. Alapját Stephen Krashen nyelvész elmélete adja, amelyet a Comprehensible Input (CI) módszer néven ismerünk. Az MCSMSZ felkérésére Horváth Barbara, budapesti angol szakos tanár a koncepciót magyar nyelvre is adaptálta. A megközelítés lényege, hogy a gyermekek olyan nyelvi anyaggal találkoznak, amelyet nagyjából már értenek, de egy kicsit mindig meghaladja a meglévő tudásukat – így biztosítva a folyamatos fejlődést. Ez a fokozatos kihívás nemcsak a tanulási motivációt tartja fenn, hanem biztosítja a nyelvi készségek folyamatos fejlődését is. A CI-módszer alkalmazása a moldvai falvakban különösen jelentős, hiszen a gyerekek sokszor csak töredékesen találkoznak magyar nyelvi környezettel. Az oktatási program így nem csupán nyelvórákat kínál, hanem élő nyelvi

közeg megteremtésére törekszik: dalok, mesék, játékok, szituációs gyakorlatok révén. Ez az innováció tette lehetővé, hogy a gyerekek rövid idő alatt bátrabban, természetesebben és örömmel használják a magyar nyelvet.

A CI-szemlélet a központi tanárképzések és módszertani táborok egyik kiemelt témájaként jelenik meg, hiszen a program alapvető módszertani pillérét jelenti. A tréningek során a pedagógusok számára egységesen rögzített tananyag áll rendelkezésre, amely tartalmazza az óraszerkezetek modelljeit, hozzá kapcsolódó segédanyagokat, előre elkészített online anyagokat. Ezek a szakmai anyagok nem statikusak: évről évre frissülnek és bővülnek, így mindig alkalmazkodnak a pedagógiai gyakorlat új kihívásaihoz és a résztvevő tanárok visszajelzéseihez.

Az élményalapú oktatás módszertani kereteit a programban elsősorban Orbán Imola képviseli, aki módszertanosként, trénerként és művészetterápiás szakemberként a pedagógusok képzésével, irányításával és folyamatos szakmai támogatásával járul hozzá a program szakmai színvonalának emeléséhez. Munkája révén az oktatási tevékenységek egyre változatosabbak és élményszerűbbek, ezáltal a gyerekek motivációja és bevonódása jelentősen növekszik.

Hasonlóan jelentős szerepet töltenek be olyan pedagógusok, mint Majzik Tamás Dumbravéből, akik a mindennapi oktatást élmény- és projektalapú módon szervezik. Pedagógiai gyakorlatukban a helyi közösség adottságait kihasználva a gyerekek számára rendkívül inspiráló tapasztalati lehetőségeket teremtenek: például a kis zsákfalú diákjai „eljutottak a Holdra”, online interaktív beszélgetéseket folytattak Kapu Tibor magyar kutatóúrhajóssal, valamint Horváth Krisztiánnal (Chriss Ronson), a magyar elektronikus zenei élet meghatározó alakjával.

Ezek a tapasztalatok jól illusztrálják, hogy a projekt- és élményalapú pedagógia nem csupán a tanulási motivációt növeli, hanem a gyerekek horizontját is kiszélesíti, és lehetőséget ad számukra a kulturális és tudományos élmények aktív átélésére, miközben a tanulás folyamatát a gyerekek saját élményeire, kreativitására és aktív részvételére építi.

B. Digitális eszközök és modern tananyagok

Az elmúlt években külső források segítségével minden helyszínen megvalósult az oktatáshoz szükséges digitális infrastruktúra fejlesztése: laptopok, projektorok, interaktív táblák, nyomtatók, internetkapcsolat áll a pedagógusok rendelkezésére.

A tanítók gyakran alkalmaznak:

- online szókincsfejlesztő alkalmazásokat (pl. Wordwall, LearningApps, Kahoot, stb),
- saját készítésű PowerPoint- vagy Canva-alapú anyagokat.
- interaktív meséket és magyar népmeséket online elérhető formában,
- YouTube-videókat népdalokról és gyermekversekről,

Ezek az eszközök különösen motiválóak a digitális világban szocializálódott gyerekek számára, akik az iskolán kívüli életükben ritkán találkoznak magyar nyelvű médiával.

C. Helyi kulturális tartalom integrálása

Az oktatási programmal párhuzamosan hangsúlyt kap a helyi csángó kultúra megőrzése is. A pedagógusok nemcsak magyar nyelvet tanítanak, hanem tudatosan beépítik a csángó népdalokat, népszokásokat, mondókákat is az órákba. A pedagógusok az MCSMSZ keretében működő hagyományőrző program oktatóitól tanulják meg azokat az elemeket, amelyeket aztán a nyelvi oktatásba is beépítenek. A hagyományőrző program oktatói maguk is csángó falvak szülöttei, akik az oktatási programmal párhuzamosan, de szintén az MCSMSZ kötelékében, ugyanolyan rendszerességgel dolgoznak a gyermekekkel. Feladatuk, hogy átadják a népi kultúra értékeit, élményszerűvé tegyék annak megélését, és biztosítsák a hagyományok folytonosságát (ide értve a helyi nyelvjárást is). Ez a gyerekek számára nemcsak érthetőbbé és személyesebbé teszi az anyanyelvet, hanem pozitív érzelmi kötődést is kialakít a kulturális örökséghez. Említésre érdemes a nyelvi kódválás kérdése: magyar köznyelv/nyelvjárás viszonylatában törekszik az MCSMSZ megtanítani azt, hogy mely élethelyzetben kell/lehet a nyelvjárást és melyben a köznyelvet használni, lehetőleg mindkettőt a maga tiszta változatában.

A pedagógusok gyakran szerveznek:

- karácsonyi betlehemezést,
- népi játékokat, táncházakat,
- kézműves foglalkozásokat hagyományos motívumokkal.

Ez a tartalmi innováció segít abban, hogy a gyerekek ne idegen nyelvként, hanem „saját kincsükként” éljék meg a magyart.

D. Közösségi és szülői bevonás

A program egyre tudatosabban törekszik a szülők és közösségek bevonására, hiszen a nyelv- és kultúramegtartás nem lehet kizárólag iskolai feladat.

A pedagógusok rendszeresen szerveznek családi napokat, nyílt órákat, fesztiválokat, bálakat, ahol a szülők is megélhetik identitásukat. Ez nemcsak bizalmat épít, hanem a szülők nyelvi attitűdjét is pozitív irányba mozdítja.

A tanítók sok helyen közösségi szerepet is vállalnak: segítenek rendezvények szervezésében, kapcsolatot tartanak a helyi plébániával, és részt vesznek falusi eseményeken, vállalják a digitális kommunikátor szerepet stb. Ezáltal a tanító nem „idegen” marad, hanem a közösség tagjává válik.

6. Az oktatási program fejlődése: mikortól van óvodai oktatás?

A moldvai csángó magyar oktatási program indulása a 2000-es évhez köthető, amikor a Moldvai Csángómagyarok Szövetsége (MCSMSZ) elindította az első délutáni magyar nyelvű foglalkozásokat a Bákó megyei Klézsén. A kezdeményezés azonnal óriási jelentőséggel bírt: az állami oktatási rendszerben ugyanis addig nem volt lehetőség magyar nyelv tanulására a moldvai csángó gyermekek számára. A szülők ilyen irányú kéréseit elutasították, de a konok kitartás meghozta eredményét, 2002-től iskolai keretek közt is tanítják a magyart.

Az első években a program főként délutáni oktatásra korlátozódott. Ezek a foglalkozások az állami iskola után, különálló tanteremben vagy bérelt közösségi térben zajlottak, és jellemzően heti néhány órát jelentettek. A cél a magyar nyelv köznyelvi változatával való ismerkedés, a szókincs bővítése és az identitás megerősítése volt, de sajnos kit létszámú tanári karral, kevés helyszínen. Az évek során a program jelentős fejlődésen ment keresztül: egyrészt növekedett a részt vevő gyermekek és pedagógusok száma, másrészt egyre több településre terjedt ki a kezdeményezés. Ezzel párhuzamosan kialakultak olyan további szakmai elemek is, mint a továbbtanulást támogató programok, amelyek lehetőséget biztosítanak a diákok számára, hogy az alap- és középfokú oktatás után is a magyar nyelvű, kultúrához kapcsolódó képzésekben folytathassák tanulmányaikat. A program így nem csupán a jelenlegi oktatási tevékenységek színvonalát emeli, hanem hosszú távon is elősegíti a moldvai csángómagyar közösség kulturális és nyelvi megőrzését.

A. Óvodai oktatás kezdete

A program következő nagy lépése az volt, amikor néhány településen óvodai szintű magyar nyelvű foglalkozások is elindultak. Ennek szükségessége abból adódott, hogy a nyelvtanulás legérzékenyebb és leghatékonyabb

időszaka a kisgyermekkor – ha valaki már 3-5 éves korától hallja és használja a magyar nyelvet, később könnyebben válik aktív nyelvhasználóvá.

Az első óvodai szintű csoportok a 2010-es évek elején indultak el, először Bákó városában, majd fokozatosan más falvakban is megjelentek. 2019 után indult el ennek a folyamatnak egy reneszánsza. Az óvodai foglalkozásokat nagyrészt képzett óvodapedagógusok vezetik, a hangsúly a játékoságon, éneken, mozgáson, mesén és kézműves tevékenységeken van. Ezek a csoportok gyakran kisebb létszámúak, így családiasabb légkörben zajlik az oktatás.

Az óvodai programok célja nemcsak a nyelv átadása, hanem pozitív első élmények biztosítása is a magyar nyelvvel kapcsolatban. A gyerekek megtanulják, hogy a magyar nyelv nem „iskolai tantárgy”, hanem az ő sajátjuk – egy örökség, amit örömmel és büszkeséggel vállalhatnak.

B. A program jelenlegi kiterjedése

A moldvai csángó magyar oktatási program 35 településen működik, és évente mintegy 2200 gyermek vesz részt benne. A programhoz való csatlakozás minden településen önkéntes alapon történik. A gyermekek gyakran már a programban részt vevő társaiktól értesülnek a Magyar Házakban folyó oktatásról és a pedagógiai tevékenységek játékoságáról, ami felkelti érdeklődésüket, így önként döntenek a részvétel mellett. Más esetekben a szülők keresik fel a program pedagógusait, hogy gyermekeiket beírassák a magyar nyelvű foglalkozásokra. Minden esetben azonban a részvétel teljes mértékben önkéntes, a gyermekek és családjuk saját döntésén alapul.

Az oktatási program korcsoportokra bontott, így külön csoportok működnek a bölcsődei és óvodai korosztály számára, valamint az alsó és felső tagozatos diákoknak, továbbá a továbbtanulásra készülő fiataloknak. A Bákó megyével szomszédos Hargita megyei Csíkszeredában Csángó Kollégium is rendelkezésre áll azok számára, akik a magyar nyelvű tanulmányokat a város líceumaiban kívánják folytatni, itt jelenleg 70 középiskolás diák kap szállást, étkezést és felkészítést, felzárkóztatást.

A 35 település közt 20 helyszínen állandó, különálló óvodai csoportok működnek. A fennmaradó 15 helyszínen az óvodás korosztály az alsótagozatos csoportokkal közösen vesz részt a foglalkozásokon.

Az oktatás infrastruktúrája is jelentős fejlődésen ment keresztül: a legtöbb helyszínen ma már jól felszerelt, modern tantermek, étkező, biztonsá-

gos környezet, játszótérrel felszerelt udvar, számítógépek és digitális eszközök állnak rendelkezésre, emellett egyes helyeken már saját épületben működik az oktatási program, nem bérelt ingatlanban.

Ez a bővülés és szakmai fejlődés lehetővé teszi, hogy a program ne csak a nyelv megőrzésének eszköze legyen, hanem egyfajta társadalmi mobilizációs erő is – különösen a fiatalabb generációk számára, akik számára új távlatokat nyit a többnyelvűség, a kulturális önismeret és a továbbtanulás lehetősége.

A moldvai csángó oktatási program innovatív olyan értelemben is, hogy összhangban kezeli az állami oktatási rendszer által nyújtható szolgáltatásokat az iskolán kívüli, civil keretek közt megvalósítható rendszeres oktatási programokkal, amely kétségtelenül kiegészíti az előbbit és nem csak gyerekmegőrzői szinten, hanem tartalmilag is hozzáad megkérdőjelezhetetlen társadalmi haszonnal. Továbbá egyedülálló a hálózat-jellegét tekintve is, hiszen civil kezdeményezésként rendszerben gondolkodik korosztályok szempontjából nézve az óvodás kortól a doktori dolgozatig, illetve a tengerparti Ojtoztól Bákón át Csíkszeredáig és Budapestig, mindezt a moldvai magyarság jól felfogott érdekébe állítva.

7. „Reklám helye” – Sikertörténetek, eredmények, közösségi hatás

Az elmúlt két évtized során a moldvai csángó magyar oktatási program nemcsak fennmaradt, hanem folyamatosan bővült és fejlődött. Sikere nem csupán számokban mérhető, hanem abban a látható és érezhető hatásban, amelyet a helyi közösségekre gyakorolt. A program nemcsak oktatási, hanem kulturális, közösségi és identitáserősítő szerepet is betölt.

A. Továbbtanulás, kitáguló világ

Az egyik legkézzelfoghatóbb eredmény, hogy egyre több moldvai csángó fiatal dönt úgy, hogy magyar nyelvű középiskolában vagy felsőoktatási intézményben tanul tovább – főként Erdélyben (Csíkszereda, Székelyudvarhely) vagy Magyarországon. A magyar nyelv elsajátítása számukra több lehetőséget nyit meg: ösztöndíjak, kapcsolatok, szakmai fejlődés, identitásbiztonság.

Több olyan konkrét példa is van, amikor a programban nevelkedett gyermekből később pedagógus, hangszeroktató vagy az MCSMSZ alkalmazottja lesz (ilyen az MCSMSZ elnöke, alelnökei, Magyarfalú polgármestere,

a HR részleg vezetője, kommunikációs szakemberek, számítástechnika, média, stb.), és visszatért tudását, tapasztalatát kamatoztatni Moldvába. Ez az egyik legnagyobb elismerése a programnak: a fiatal generáció visszafordul, hogy átadja másoknak is azt az értéket, amit kapott.

B. Kulturális programok és közösségi élmények

A tanév során és a nyári szünetben számos tábor, ünnepség és kulturális rendezvény valósul meg, amelyek szintén kiemelkedő szerepet játszanak a nyelvi és identitásformálásban. A legismertebbek közé tartoznak:

- Nyelvi nyári táborok (székelyföldi és moldvai csángó gyermekek részvételével)
- Népzene és néptánc tábor, hangszeroktató táborok
- Néptáncfalókozók, népdalvetélkedő
- Aranymatyánk kulturális rendezvény
- Csángó tánc és hujtogató fesztivál
- Különböző eseményekhez köthető bálók
- Szályka Rózsa balladaéneklő találkozó
- Karácsonyi és húsvéti műsorok a helyi közösség előtt,
- Versmondó és tantárgyversenyek, regionális szinten is.

Ezek az események nemcsak a gyerekek tanulási folyamatát teszik élményszerűvé, hanem nyilvános fórumot is teremtenek, ahol a közösség láthatja, mire képesek a fiatalok – magyar nyelven. Ez a közös sikerélmény sok szülőt meggyőz arról, hogy érdemes gyermekeiket beírtni a foglalkozásokra.

C. Pozitív média és társadalmi elismerés

Az elmúlt években a program számos pozitív visszhangot kapott a magyar sajtóban, dokumentumfilmek, riportműsorok és ismeretterjesztő cikkek révén. Kiemelkedő példa Zágoni Balázs: A csángók – nyelv és identitás Moldvában című dokumentumfilmje, vagy a Duna Televízió riportjai, amelyek hitelesen mutatják be a programban tanuló gyermekek és tanítóik mindennapjait.

A Moldvai Csángómagyarok Szövetsége és pedagógusai több elismerést is kaptak a magyar kormány, civil szervezetek és szakmai közösségek részéről. Ezek az elismerések nemcsak szakmai presztízst adnak, hanem megerősítik a helyi közösségek hitét is abban, hogy amit tesznek, az értékes és fontos.

D. Az identitás „szelíd újratanítása”

A legmélyebb hatás azonban nem mindig látványos vagy mérhető. Az igazi „reklám” azoknak a gyermekeknek a mosolya, akik bátran és örömmel szavalják el első magyar versüket. Az a pillanat, amikor egy falusi közösség együtt kiáltja a hujjogatókat egy fesztivál alkalmával, vagy amikor egy család újra elkezd otthon is használni a magyar szavakat.

A program tehát nem térít, nem kényszerít, hanem felkínál egy lehetőséget: visszatalálni egy örökséghez, gyökerekhez, amely hosszú időre elveszteknek tűnt. A népszámlálási adatokat tekintve kétségtelenül valami megfordult Moldvában. Bákó megye lett a legutóbbi népszámlálás adatai szerint az egyetlen olyan romániai megye, ahol nőtt a magyar száma és aránya.

8. Kihívások – jövőkép

Bármennyire sikeres és fontos a moldvai csángó magyar oktatási program, működését számos társadalmi, politikai, gazdasági és pedagógiai kihívás is befolyásolja. A jövő szempontjából az egyik legfontosabb kérdés az, hogy hogyan tud hosszú távon is fenntartható, fejlődő és a közösség számára hasznos maradni.

A. Társadalmi ellenállás és bizalmatlanság

Több településen ma is megfigyelhető bizonyos fokú ellenállás a magyar nyelv tanítása ellen, amely mögött gyakran a múltból örökölt félelmek, előítéletek és félretájékoztatás, esetleg román nacionalista túlkapás áll. Egyes helyeken az iskolák vagy plébániák nem támogatják a délutáni oktatás jelenlétét, vagy nyomást gyakorolnak a szülőkre, hogy ne írassák be gyermekeiket. Ilyen közegben a pedagógusoknak nemcsak tanítaniuk kell, hanem párbeszédet is kezdeményezniük – kulturálisan érzékeny és diplomatikus módon.

B. Fenntarthatóság és finanszírozás

A program fenntartása jelenleg döntően magyarországi támogatósokra épül. Bár ezek stabil és jelentős források, mégis sérülékenyek a politikai változások, gazdasági válságok vagy pályázati rendszer átalakulásai miatt. A hosszú távú fenntarthatóság szempontjából kiemelten fontos, hogy a program önálló szervezeti és szakmai kapacitásokat is fejlesszen, valamint más nemzetközi (pl. EU-s) forrásokhoz is hozzáférjen.

C. Pedagógushiány és kiegészítés

A csángó program sajátossága, hogy a tanítók gyakran más régiókból – főként Magyarországról vagy Erdélyből – érkeznek Moldvába, ami kulturális, érzelmi és fizikai terhet is jelent számukra. A pedagógusok magas elhivatottsága ellenére sokan néhány év után kiégnek, elfáradnak, vagy nehezen viselik a helyi beilleszkedés akadályait. Emiatt rendszeres a fluktuáció, ami megszakítja a folytonosságot, és csökkentheti a közösségi bizalom kialakulását is.

A jövő egyik kulcskérdése, hogy lehet-e helyi fiatalokat képezni és motiválni a tanítói pályára, akik hosszú távon biztosítani tudják az oktatás stabilitását.

D. A jövő: bővítés, mélyítés, tudatosítás

A moldvai csángó magyar oktatási program jövője sok tekintetben reménykeltő, ugyanakkor tudatos, stratégiai gondolkodást is igényel. A következő években fontos lehet:

- az oktatási hálózat kibővítése új települések felé;
- a meglévő helyszínek infrastrukturális fejlesztése;
- digitális tananyagok bővítése és rendszeres pedagógus-továbbképzés;
- helyi fiatalok bevonása és felkészítése tanítói vagy közösségszervezői szerepre;
- és mindenekelőtt: az identitás és nyelv értékének pozitív megjelenítése a közbeszédben.

A moldvai csángó közösségek előtt továbbra is ott áll a kérdés: elveszítik-e végleg a magyar nyelvet, vagy képesek lesznek újraéleszteni és átadni azt a következő generációnak? Ebben a folyamatban az oktatási program szerepe nem túlzás: sorsdöntő.

9. Záró gondolatok – Innováció, mint jövőformáló erő

A moldvai csángó magyar oktatási program egyedülálló példája annak, hogy az innováció nem csupán technológiai újítást jelent, hanem alkalmazkodóképességet, kreatív megoldásokat, és elkötelezett emberi munkát is. Egy olyan térségben, ahol a magyar nyelv évszázadokon át fokozatosan háttérbe szorult, a program új utat nyitott: lehetőséget teremtett a nyelvi, kulturális és közösségi újjászületésre.

A tanulmány során bemutattam, hogyan épül fel ez az oktatási hálózat, kik vesznek benne részt, milyen innovatív eszközökkel dolgoznak a pedagógusok, és milyen hatásai vannak a közösségekre. Az is világossá vált, hogy a program sikere nem csupán az óraszámokban, a tanulói létszámban vagy az infrastrukturális fejlődésben mérhető, hanem a gyerekek mosolyában, a szülők bizalmában, a falusi közösségek újraéledő öntudatában.

Az innováció a csángó magyar oktatási programban három szinten is jelen van:

- Szakmai innováció: módszertani megújulás, élményalapú tanítás, digitális eszközök használata.
- Szervezeti innováció: decentralizált, közösségalapú működés, rugalmas alkalmazkodás a helyi igényekhez.
- Társadalmi innováció: identitásformálás, közösségépítés, társadalmi mobilitás támogatása.

Ez az oktatási program nem állami keretben jött létre, nem hatalmi akarat hozta létre, hanem egy közösség és egy civil szervezet következetes, kitartó munkája. A moldvai csángó magyarok számára ez az oktatás nemcsak nyelvtanulás, hanem önmaguk felfedezése is. Azok számára pedig, akik segítik és működtetik, ez küldetés, hit és szeretet.

A jövő sok kihívást tartogat, de egy dolog biztos: amíg lesznek olyan tanítók, szülők és diákok, akik hisznek abban, hogy a magyar nyelv érték, közösség és otthon, addig lesz jövője ennek a programnak is.

Irodalomjegyzék

- Diószegi, I. (2006). *A moldvai csángók*. Budapest.
- Diószegi, L. (szerk.) (2006). *Veszélyeztetett örökség, veszélyeztetett kultúrák. A moldvai csángók*. Teleki László Alapítvány.
- Hegyeli, A., Ferencz É., Vajda É. (2024). *Az Esztendők bernice- A Moldvai Csángómagyarok Szövetsége 1990-2024*. Polis Könyvkiadó.
- Kósa, L. (Szerk.) (2003). *A moldvai csángók*. Osiris Kiadó.
- Péntek, J. (2009). *A moldvai csángók nyelve és identitása*. Erdélyi Múzeum-Egyesület.
- Pozsony, F. (2012). *Hit, hagyomány, közösség – Néprajzi tanulmányok a moldvai csángókról*. Kriterion.
- Tánczos, V. (2011): *Madárnyelven – A moldvai csángók nyelvéről* Erdélyi Múzeum-Egyesület.

Tánczos, V. (1996) *A moldvai csángók – Eredet, történelem, belső tagolódás, nyelv, identitás*. Pro-Print.

Zágoni, B. (2005). *A csángók – Nyelv és identitás Moldvában* (dokumentumfilm). Duna Televízió.

Szakmai és civil források:

Gagy, J. (2008). Kisebbségi oktatás és anyanyelvhasználat Moldvában. *Educatio*, 3. pp. 423–431.

Moldvai Csángómagyarok Szövetsége (MCSMSZ) hivatalos oldala – <http://www.csango.ro>

Nyelv és Tudomány: „*Milyen a magyar oktatás Moldvában?*” – interjú pedagógusokkal. <https://www.nyest.hu>

Oktatási programról szóló beszámolók, évértékelők – elérhetők az MCSMSZ honlapján és Facebook-oldalán.

Híradások, cikkek:

Krónika.ro, 2022. „*Csángó diákok Erdélyben – nyelv és haza keresése.*”

Magyar Nemzet, 2023. „*Nő az érdeklődés a moldvai magyar oktatás iránt.*”

Meseterápiás támogatás pályakezdő pedagógusok mentálhigiénéjében

SZÁNTÓ BÍBORKA

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár
biborka.szanto@ubbcluj.ro

Bevezetés

A pedagógusi hivatás sajátos, személyiségközpontú szakma, amely a tanár egész személyiségét mozgósítja, és az egyéni, valamint közösségi mentálhigiénés tényezők egyaránt meghatározzák hatékonyságát és hosszú távú fenntarthatóságát. A pályakezdés időszaka különösen érzékeny periódus, hiszen az egyén egyszerre szembesül szakmai, érzelmi és identitásbeli kihívásokkal. Jelen tanulmány a Csillagkút mentálhigiénés projekt tapasztalataira építve mutatja be, miként támogatható a pályakezdő pedagógusok lelki jólléte és hivatásszemélyiségének fejlődése alkotó-fejlesztő meseterápiás csoportfoglalkozások segítségével.

A Csillagkút-projekt célja a pedagógusképzés és a pályakezdés közötti átmenet mentálhigiénés támogatása volt. A program olyan önismereti és közösségépítő folyamatként működött, amelyben a mese mint szimbolikus és projekciós eszköz segítette a résztvevőket saját belső erőforrásaik felfedezésében és szakmai identitásuk megerősítésében. A tanulmány az elméleti alapok áttekintését követően bemutatja a projekt módszertanát, eredményeit, valamint következtetéseit.

1. A pályakezdés kihívásai a kezdődő felnőttkor kontextusában

A pályakezdő pedagógusok életszakasza egybeesik azzal, amit Arnett (2000) „kezdődő felnőttkornak” (emerging adulthood) nevezett. Ez az időszak az identitáskeresés, az önállósodás és a jövőbeli lehetőségek iránti nyitottság jellemzi, ugyanakkor fokozott instabilitással és szorongással is jár

(Stone et al., 2010, idézi Robinson, 2015). A fiatal felnőttek ebben a periódusban számos átmeneti feladattal küzdenek: elhelyezkedés a munkaerőpiacon, párkapcsolati és egzisztenciális döntések, valamint az önazonos felnőtt identitás kialakítása (Vida, 2011).

A pedagóguspálya kezdete e krízisek sorában különösen összetett, hiszen az egyén nem csupán új szerepbe lép, hanem azonnal felelőssé válik mások fejlődéséért. Az Erikson-féle pszichoszociális fejlődélmélet értelmében ez az „intimitás versus izoláció” krízis (Erikson, 1968, idézi Révész, 2007), amelyben a fiatal felnőtt az elköteleződés és kapcsolódás képességét próbálja kialakítani. Ha ebben a fázisban nem sikerül biztonságos szakmai és érzelmi hálózatot kiépíteni, az izoláció, kiegészítés és önértékelési problémák formájában jelentkezhet (Bagdy, 1993).

A kutatások szerint a pályakezdő pedagógusok gyakran tapasztalnak „valóságokot” (Szivák, 1999): miközben mind a belső (önmagukkal szemben megfogalmazott), mind a külső (az intézmény, a szülők és más szereplők által közvetített) elvárások magasak, a szakmai rutinjuk, tapasztalatuk – amely lehetővé tenné az elvárásoknak való megfelelést – még hiányos. A mentálhigiénés támogatás ebben az életszakaszban kulcsfontosságú, hiszen a belső erőforrások megerősítése a kiegészítés megelőzésének első lépése.

2. Átmeneti rítusok és a mesék beavatási szerkezete

A pedagógusi pályakezdés értelmezhető átmeneti rítusként, amely során a hallgatóból felelősségteljes felnőtt szakember válik. Van Genep (2007) klasszikus leírása szerint az átmeneti rítusok három fázisa – elkülönülés, liminalitás és reintegráció – a státuszváltás pszichológiai mintázatait követi. A modern társadalmakban azonban ezek a rítusok eltűntek vagy elmosódtak (Han, 2023), így az egyének gyakran magányosan élik meg a változást.

E ponton válhat a mese sajátos mentálhigiénés eszközzé. V. J. Propp folklórkutató (1928/2005) rámutatott, hogy a varázsmesék hőséneke útja megfeleltethető a beavatási rítusok logikájának: a hős elindul, próbatételeken megy keresztül, majd átalakulva tér vissza. A mese tehát nem pusztán narratív szórakoztatás, hanem szimbolikus út, amely az emberi fejlődés és önmegvalósítás mintázatát közvetíti.

A Csillagkút-projekt e szimbolikus struktúrát használta ki, amikor a pályakezdő pedagógusokat olyan csoportfolyamaton vezette végig, amely

az átmeneti rítusok mintájára az elkülönülés–átmenet–reintegráció szakaszait idézte meg: a régi szereptől való búcsú, az önreflexió liminális tere és az új hivatásszemélyiség integrációja.

3. A szakmai önismeret és önreflexió jelentősége a pedagógusképzésben

Az önismeret a személyiségfejlődés és a hivatásszemélyiség alakulásának egyik alapvető tényezője. A pszichológiai szakirodalomban az önismertre (self-knowledge) mint a szelfre való reflexió képességére tekintenek, vagyis arra a folyamatra, amely során az egyén tudatosan észleli, feldolgozza és rendszerezi saját tapasztalatait, viselkedését és mentális állapotait (Morin & Racy, 2021). Az önismeret tehát nem pusztán belső élmények megfigyelését jelenti, hanem olyan valós információk birtoklását, amelyek az egyén saját működésére, motivációira és érzelmeire vonatkoznak (Carlson, 2013; Vazire & Carlson, 2010, idézi Morin & Racy, 2021).

Az önismeret kettős forrásból építkezik: egyrészt az introspektív tapasztalatokból, másrészt a társas visszajelzésekből, amelyek tükröt tartanak az egyén elé. A pedagógus esetében ez különösen fontos, hiszen a tanári munka természeténél fogva folyamatos önreflexiót és önkorrekciót igényel.

Goleman (1997) érzelmi intelligencia-modelljében az önismeret (self-awareness) az intraperszonális dimenzió egyik alappillére, az önszabályozás mellett. Az önismeret az egyén saját érzelmeinek tudatos megfigyelését, felismerését és értelmezését jelenti, amely lehetővé teszi a viselkedés adaptív irányítását. A pedagógusi hivatásban ez a képesség kulcsszerepet játszik a stresszkezelésben, empátiában és hitelességben, vagyis azokban a tényezőkben, amelyek közvetlenül hatnak a tanulói jólétre és a tanítás hatékonyságára.

A tanári önismeret affektív dimenzióját Mitina (1992, idézi Žydzjuanaitė & Daugėla, 2020) külön is hangsúlyozza, kiemelve az önértékelés, önelfogadás és önbecsülés jelentőségét. Kelemen (2013) tágabban értelmezi az önismertet: a segítő szakmákban dolgozóknál ez nemcsak az önreflexiót, hanem a kommunikációs készségeket, az attitűdöket, a szociális érzékenységet, a stresszkezelési mechanizmusokat és a szakmai közösségben való részvételt is magában foglalja.

Az amerikai egyesült államokbeli CASEL-modell (2017) az önismertet az érzelmi önszabályozás, szociális érzékenység, interperszonális készségek és felelős döntéshozatal egységében értelmezi, és a tanári jólét, valamint

a szakmai hatékonyság kulcskompetenciájaként kezeli (Hooper és Johnson, 2025). Ebben a felfogásban az önismeret a személyes értékek, célok és vágyak tudatosítását, valamint a szakmai cselekvés etikai és érzelmi önazonosságát jelenti (Greenberg et al., 2017, idézi Mertens et al., 2022; Ninnivaggi, 2019).

A pedagógiai szakirodalomban az önismeret és a reflektív gondolkodás szorosan összefonódik. Dewey (1951) nyomán a reflektív gondolkodás a tapasztalatok tudatos elemzésén és a problémamegoldáson alapuló folyamat, amelyben a tanár a saját gyakorlata fölé emelkedve képes tanulni önmagából (idézi Szivák, 2010; Kisné Bernhardt & Furcsa, 2019).

A reflektív működés során a pedagógus nemcsak a tanítási helyzeteket értékeli, hanem saját nézeteit, attitűdjeit és hiedelmeit is vizsgálja. Nahalka (2002) és Cook (1999, idézi Žydžiunaitė & Daugėla, 2020) kutatásai szerint az önreflexió segíti a tanári identitás fejlődését, mert feltárja a tanárképre vonatkozó előzetes elképzeléseket és azok tudatosítását.

A Korthagen-féle „hagymamodell” (Korthagen, 2004, idézi Falus & Szűcs, 2021) szerint a szakmai önismeret több, egymásra épülő szintből áll:

- külső rétegek – viselkedés, kompetenciák, készségek,
- belső rétegek – meggyőződések, értékek, identitás,
- legbelső mag – a pedagógusi hivatás és elhivatottság forrása.

Az önismereti folyamat akkor válik valóban szakmaivá, ha a reflexió minden réteget érint: nemcsak azt, „mit csinálok”, hanem azt is, „miért és hogyan teszem”.

Az önismeret nem statikus tudás, hanem dinamikus reflexív folyamat, amely az élettapasztalatokból, döntésekből és társas kapcsolatokból folyamatosan épül. Az önismereti csoportokban az egyén a „Ki vagyok? Miért vagyok itt? Merre tartok?” kérdésekkel dolgozik (Soós, 1999), így az önmegismerés nem elszigetelt belső folyamat, hanem kapcsolati tanulás is.

A pedagógusképzésben és a pályakezdés időszakában az önismereti munka különösen fontos, mivel ez teremti meg a reflektív, felelős és hiteles tanári működés alapját.

4. A meseterápiás módszer mentálhigiénés alkalmazása

A mesék pszichológiai és terápiás jelentőségét már Freud és Jung is hangsúlyozták: Freud a mesékben az álmokhoz hasonló tudattalan tartalmak szimbolikus kifejeződését látta, míg Jung szerint a mesék az emberi psziché kollektív tudattalanját tükrözik, és az archetípusok által jelenítik

meg az alapvető lelki mintázatokat (Csóka, 2022; Jung, 2022). A mesehős útja így a személyiség fejlődésének és önmegvalósításának képletes lenyomata (Kast, 1987, idézi Csóka, 2022; Antalfai, 2017). Campbell (2023) „monomitosz”-elmélete alapján minden történet az emberi élet egyetemes fejlődési mintáját jeleníti meg: a hős belső és külső próbatételein keresztül eljut az átalakulás, az önismeret és a megújulás állapotába.

A mese befogadása neuropszichológiai szinten is hatással van az emberre. Uri Hasson és munkatársai kimutatták, hogy a történetmesélés során a beszélő és a hallgató agyi aktivitása szinkronizálódik („neural coupling”), ami nemcsak megértést, hanem érzelmi összehangolódást is létrehoz (Hasson, Silbert, & Stephens, 2010). Ez a folyamat magyarázza, hogy a mesehallgatás miért válhat a lelki megnyugvás és kapcsolódás forrásává (Boldizsár, 2009). A hallgató ilyenkor sajátos tudatállapotba kerül: Stallings (1988, idézi Davis, Simms, & Korbai, 2025) „történethallgatási transznak” nevezi ezt a figyelmi és érzelmi elmélyülést, amelyben egyszerre aktiválódik a bal és jobb agyfélteke. Boldizsár Ildikó szerint éppen ez a jobb agyféltekés, intuitív működés adja a mesék felszabadító és gyógyító erejét, mivel a tudattalan képi és érzelmi tartományain keresztül hat (Boldizsár, 2010).

Az alkotó-fejlesztő meseterápia – amely a Metamorphoses Meseterápiás Módszer szemléletmódján alapszik – Boldizsár Ildikó (2014, 2023) kidolgozásában jött létre. Ez a megközelítés nem pszichoterápiás, hanem fejlődés- és önismeret-támogató módszer, amely az emberi lélek rendjét és teljességét közvetíti. A mesemondás és -hallgatás élő kapcsolatában a mese „társterapeutaként” működik (Boldizsár, 2019), hiszen szimbolikus képekben mutatja meg a belső megküzdési folyamatokat, miközben a befogadó saját élethelyzeteire vetíti a történetet (Boldizsár, 2009).

A Metamorphoses-módszer „világkép- és mintázat-módszerként” működik: a mese az emberi lét rendjét és a változás lehetőségét tükrözi (Boldizsár, 2023). A hős nem adottságai révén, hanem cselekvései során válik hőssé, és ezzel analógiát kínál a személyiségfejlődéshez. A mesék típusai különböző élethelyzeti mintákat hordoznak: az állatmesék énerősítő, a varázsmesék megküzdési, az ördögmesék újrakezdési mintákat közvetítenek stb. (Boldizsár, 2010, 2023).

Az alkotó-fejlesztő mesefoglalkozások során a személyes és közösségi élmény egyaránt központi szerepet kap: a mesék feldolgozása alkotó tevékenységeken (rajz, dramatizálás, írás stb.) keresztül segíti a résztvevőket önmaguk megértésében és a másokkal való kapcsolódásban (Boldizsár, 2014). A strukturált, mégis biztonságos csoportkeret lehetővé teszi a személyiség

fejlődését anélkül, hogy patológiás folyamatokat érintene (Barcy, 2012; Csóka, 2022). A mese és a csoportfolyamat összehatása így egyszerre fejlesztő és megtartó: az empátia, az önreflexió és az egzisztenciális élmények feldolgozását támogatja (Boldizsár, 2019).

A Csillagkút-projekt a Boldizsár-féle meseterápiás módszer mentálhigiénés, egészségmegőrző, és nem klinikai irányzatát alkalmazta. A pályakezdő pedagógusok számára a mese olyan útmutatóként szolgált, amelyben saját hivatásszemélyiségük alakulása tükröződött vissza. Az elbeszélte történetek és az alkotó feldolgozás folyamata lehetőséget adott arra, hogy a résztvevők tudatosítsák belső erőiket, szembenézzenek szakmai kihívásaikkal, és újraértelmezzék a pedagógusi hivatáshoz fűződő kapcsolatukat.

5. A Csillagkút-projekt bemutatása

5.1. Cél és célcsoport

A projekt célja a pályakezdő pedagógusok önreflexiós képességének fejlesztése volt meseterápiás csoportmódszer segítségével, amely elősegíti a hivatásszemélyiség kialakulását és a szakmai identitás megerősítését. A program célcsoportja a pályájuk elején álló, gyakorlati tapasztalatokban még szűkölködő pedagógusok, akik gyakran küzdenek önbizalomhiánnyal és elszigeteltséggel. A foglalkozások zárt, tízfős csoportban zajlottak.

5.2. Módszertan

A program hat alkalomból állt, kéthetente zajló csoportfoglalkozások formájában. Minden alkalom egy választott népmese köré szerveződött, amelynek tematikája kapcsolódott a pályakezdéshez: elindulás, próbatétel, közösség, önazonosság és megújulás.

A módszertani keret az alkotó-fejlesztő meseterápia eszköztárát alkalmazta:

- mesehallgatás,
- alkotó tevékenység (rajz, kollázs, szerepjáték stb.),
- reflexiós beszélgetés,
- záró rituálé, amely a tanultak integrálását segítette.

A projekt eredményeink értékelése önreflexiós naplók, önismereti és önértékelési kérdőívek mentén történt (1. 1., 2. 3. sz. melléklet).

6. Az eredmények bemutatása

6.1. A résztvevők önreflexióinak értelmezése

A résztvevők minden egyes foglalkozást követően önreflexiós kérdőívet töltöttek ki (l. 1. sz. melléklet). Az alábbiakban az ezekben megfogalmazott önmegfigyelések összegző és elemző bemutatására kerül sor.

1. Az önreflexió és a belső kételyek tudatosítása

Az első foglalkozás (*Derék Jankó és a kemény kenyér*) során a résztvevők felismerései elsősorban önismereti és identitásbeli kérdések köré szerveződtek. A legtöbben a maximalizmus és a teljesítménykényszer csapdáját azonosították, amelyet belső feszültség és kétely kísért. Az idézett reflexiók arról tanúskodtak, hogy a mese segített rálátni a túlzott megfelelési vágyra („vajon megéri-e mindent tökéletesen csinálni?”) és a fáradtság, kiüresedés érzésére. Ugyanakkor a mese pozitív mintát is nyújtott: az erőfeszítés, a hit és a kitartás a résztvevők számára a belső erőforrások újraaktiválását tette lehetővé. Többen a hálát, a bátorságot és a reményt jelölték meg új felismerésként („merjek lépni és cselekedni, még ha félek is”). Az elemzés azt mutatja, hogy ez a kezdeti szakasz a tudatosítás fázisa volt: a résztvevők szembenéztek saját korlátaikkal, miközben elindult a személyes fejlődés iránti igényük.

2. A figyelem, jelenlét és tudatosság kialakulása

A második foglalkozás (*A leleményes testvérek*) a tudatos észlelés (jelenlét) és döntéshozatal kérdéseire fókuszált. A résztvevők megtapasztalták, hogy a valódi figyelem – akár önmagukra, akár másokra irányul – nem spontán adottság, hanem tanulható és gyakorolható készség. A reflexiókban gyakran visszatérő motívum volt a „jelenlét” mint minőségi állapot („tudatosan jelen lenni a helyzetben”, „meghallani a jeleket”). E foglalkozás hatására a pedagógusokban tudatosult, hogy a hétköznapi helyzetekben való észlelési érzékenység – például a tanulók apró jelzéseinek észrevétele – alapfeltétele a szakmai sikernek. Többen a türelem és a bizalom belső forrását fedezték fel önmagukban („a döntéseim helyességét az idő fogja igazolni”). Ez a szakasz tehát a reflektív jelenlét kialakulását szolgálta, amely a pedagógusi önreflexió egyik kulcstényezője.

3. Az önelfogadás és a „belső fény” megtalálása

A harmadik mese (*Mese a Napról*) mély érzelmi és szimbolikus munkát hívott elő. A „Nap” mint szimbólum a belső fény, a hit és a remény megtestesítőjeként jelent meg, és lehetőséget adott a résztvevőknek arra, hogy újra-

értelmezzék önmagukat. A reflexiókban gyakran olvasható volt az önfogadás mint gyógyító élmény („szembenézhettem a gyengeségeimmel”, „az elfogadás kincs”). A mese lehetőséget adott a múltbeli negatív minták újragondolására és az önértékelés helyreállításának elindítására. A résztvevők megtapasztalták, hogy a fény és sötétség, erő és gyengeség egyaránt részei a személyiségüknek. Ezzel párhuzamosan megjelent a kapcsolódás és megosztás igénye: felismerték, hogy a közösségi támogatás erőt ad, a csoporttagok között pedig empatikus kapcsolatok alakultak ki.

4. A belső erő és bátorság megélése

A negyedik foglalkozás (*Az oroszlán és a kecske*) fordulópontnak bizonyult. A mesehősök – az oroszlán és a kecskék királynője – szimbolikáján keresztül a résztvevők belső erejüket és önérvényesítésüket tapasztalták meg. A reflexiókban megjelent a felismerés, hogy az önbecsülés és a határok kijelölése nem arrogancia, hanem egészséges önvédelem („amíg én nem tisztelem magam, más sem fog”). Sok esetben a mese inspirációt nyújtott a való életbeli helyzetekhez: több pedagógus számolt be arról, hogy az alkalom után bátrabban kommunikált, kiállt magáért vagy új kihívást vállalt. Az „oroszlán” mint szimbólum a határozottság és belső autonómia jelképévé vált, míg a „korona” a belső méltóság szimbólumaként jelent meg („másnap úgy mentem be órára, mint egy királynő”). Ez a szakasz a belső erőforrások aktiválásának fázisát jelezte.

5. Az újrakezdés, önbizalom és belső hit erősödése

Az ötödik foglalkozás (*Lotilko szárnyai*) központi témája az újrakezdés és önmagunkra találás volt. A „repülés” és „szárnyak” szimbóluma az önbizalom újjáépítését és a belső szabadság felfedezését jelképezte. A reflexiókban gyakran megjelent a változás mint tudatos döntés: „Képes vagyok változtatni”, „Elindulhatok egy új úton”. A mese segítette a résztvevőknek szembenézni saját belső korlátaikkal és félelmeikkel, valamint azzal, hogy ezek nem gátak, hanem tanulási lehetőségek. Ezen a ponton a résztvevők közül többen megfogalmazták a fejlődés konkrét irányait: hogyan szeretnének nyitottabbak, rugalmasabbak vagy kiegyensúlyozottabbak lenni.

6. Az önazonosság, integráció és belső harmónia megélése

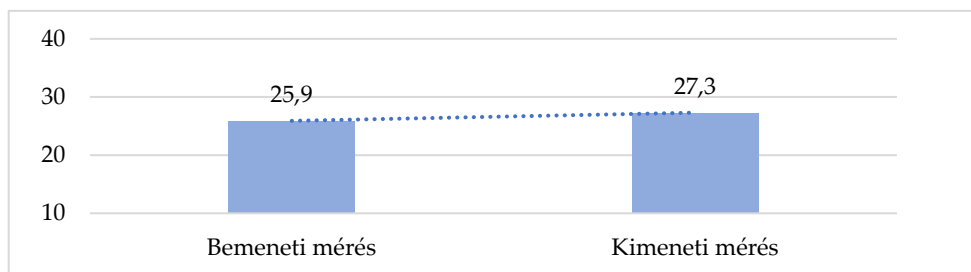
A záró mese (*Királylány lángpalotában*) szimbolikusan a személyiség integrációját fejezte ki. A résztvevők a „királylány”, „táltos” és „sárkány” szereplőkön keresztül dolgozták fel belső ellentéteiket: az erőt és törekenységet, a rációt és érzelmet, a bátorságot és félelmet. A reflexiókban gyakran megjelent az „elemekben lenni” érzése, amely az önazonosság és belső egyensúly elérését jelzi. Többen arról számoltak be, hogy újfajta kapcsolatot alakítottak

ki önmagukkal („minden nap szánok időt arra, ami csak az enyém”), és megtanulták a nehézségeket belső tanítómesterként értelmezni („a mese megtanított, hogy a nehézségeket elfogadva nőhetek”). Ez a fázis a belső integráció szintjét mutatta.

6.2. A résztvevők önértékelési és önismereti kérdőíveredményeinek bemutatása

6.2.1. Az önértékelési kérdőív eredményei

Az önértékelés mérésére a Rosenberg Önértékelés Skálával (1. 2. sz. melléklet) végeztem a projekt első és utolsó alkalmán. „A kérdőív tételei a személy önmagára irányuló pozitív és negatív értékeléseit térképezik fel. A mérőeszköz összesen 10 tételt tartalmaz. A skála tételei két nagy csoportba sorolhatóak: öt pozitívan (pl. 1. *Úgy érzem, értékes ember vagyok, legalábbis másokhoz képest.*) és öt negatívan megfogalmazott (pl. 5. *Nem sok dolgóra lehetek büszke.*) állítás térképezi fel a globális önértékelés szintjét” (Horváth és mtsai, 2022, p. 34–35.) A válaszadás során a kitöltőknek azt kell eldönteniük, hogy egy 4-es fokozatú Likert-skálán mennyire tartják igaznak az önelfogadásra és önmaguk értékességére vonatkozó állításokat.



1. ábra. A Rosenberg Önértékelési Skála átlagai

Az 1. sz. ábra az önértékelés bemeneti és kimeneti mérésének eredményeit mutatja. A bemeneti mérés átlaga 25,9, míg a kimeneti mérés skálaátlagja 27,3. A résztvevők globális önértékelése tehát valamennyit emelkedett a vizsgált időszak alatt, bár a két mérés közötti eltérés statisztikailag nem szignifikáns ($p=0,4981 > 0,05$).

6.2.3. Az önismereti kérdőív eredményei

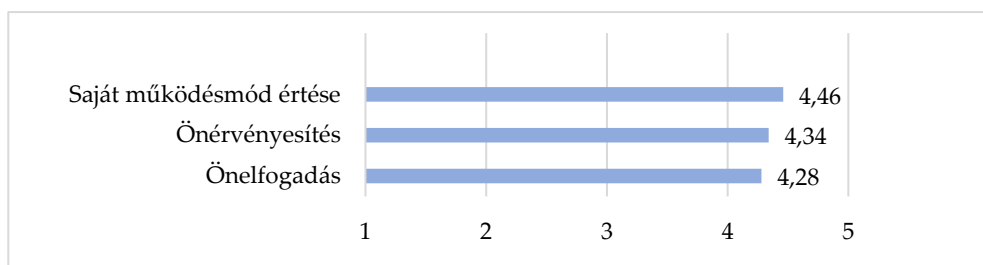
Az utolsó alkalom végén a résztvevők egy általam összeállított önismereti kérdőívet töltöttek ki (3. sz. melléklet). A mérőeszköz 20 kijelentést tartalmaz, amelyekkel kapcsolatban a válaszadóknak jelezniük kellett, hogy

milyen mértékben jellemző rájuk (1 – egyáltalán nem jellemző, 5 – teljes mértékben jellemző). A kijelentéseket három dimenzióba soroltam, ezt mutatja az 1. sz. táblázat.

1. táblázat. Az önismereti kérdőív dimenziói

Dimenzió	Kijelentések száma
1. Önellfogadás	1, 10, 16, 13, 17, 18, 19
2. Önérvényesítés	3, 4, 8, 9, 14, 15, 16
3. Saját működésmód értése (önreflexió)	2, 5, 6, 7, 11, 12, 20

A 2. sz. ábra azt szemlélteti, hogy valamennyi dimenzió skálaátlagos magasságos. A saját működésmód értése dimenzió kijelentéseinek a skálaátlagos a legmagasabb: 4,46. Ez azt jelzi, hogy a program résztvevői úgy értékelik, hogy a kérdőív kitöltését megelőző 3-4 hónapban (a projektalkalmak ideje alatt) leginkább abban fejlődtek, hogy sokkal jobban rálatnak arra, hogy milyen múltbeli tapasztalataik mozgatják a jelenbeli cselekedeteiket; milyen személyiségtartalmaik mozgatják érzésbeli, gondolkodásbeli, cselekvésbeli működésmódjukat; jobban megértik azt a belső háttérrel, amelyekből a szorongásaik, félelmeik erednek; jobban rálatnak a konfliktusaiknak az önmagukból eredő okaira; gyakrabban elemzik az automatikus reakcióikat; gyakrabban elemzik saját cselekedeteiket, viselkedésüket, gondolataikat, érzelmeiket külső nézőpontból stb. Ez azt jelenti, hogy saját megítélésük alapján a résztvevők leginkább az önelemző, önreflexiós működésmódjukban, az önmegértés-önmegismerés folyamatában fejlődtek.



2. ábra. Az önismereti kérdőív dimenzióinak skálaátlagos

Az önérvényesítés dimenziójára adott válaszok átlagos értéke 4,34, ami azt mutatja, hogy válaszadók összességében pozitívan értékelik önérvényesítési képességeiket. A válaszadók összességében erőteljesen igaznak érzik magukra az önellfogadással kapcsolatos kijelentéseket (skálaátlagos: 4,28), bár

nem olyan nagy mértékben, mint ahogyan az előző két dimenzió mentén nyilatkoztak.

Következtetések

A meseterápiás foglalkozások alatt kezdetben az önreflexió és a tudatosítás dominált – a saját működés megfigyelése, a kételyek és korlátok felismerése, később megjelent a belső erőforrások aktiválása, a hit, bátorság és önbizalom megerősödése. A folyamat végére az önel fogadás, önazonosság és belső integráció vált meghatározóvá.

A projekt végén a résztvevők által kitöltött önismereti-önreflexiós kérdőív eredményei szerint a résztvevők úgy ítélik meg, hogy a kitöltést megelőző három hónapra visszatekintve jobban értik saját működés módjukat, gyakrabban élnek az önreflexióval a magukkal, a saját érzéseikkel, működés módjukkal kapcsolatban. Magasak a skálaátlagok a kérdőív másik két dimenziójánál is (önérvényesítés, önel fogadás) (l. 2. sz. ábra). Ezt erősíti, hogy a Rosenberg-féle Önértékelési Skála átlaga is enyhe növekedést mutatott a kezdeti méréshez képest (l. 1. sz. ábra).

A mesék tehát nem csupán történeteket kínáltak, hanem olyan belső „térképek”-et, amelyekben a pedagógusok felismerhették saját hősútjukat. A tartalomelemzés bizonyította, hogy a meseterápiás folyamat önismereti, érzelmi és szakmai szinten egyaránt fejlesztő hatású, és hosszú távon hozzájárul a pályakezdő pedagógusok mentálhigiénés stabilitásához, önreflexiós kompetenciájának elmélyítéséhez és szakmai identitásuk megerősítéséhez.

Irodalomjegyzék

- Antalfai, M. (2017). A Kincskereső Meseterápia mint személyiségkitaljesítő módszer. In Szávai, I. (Ed). *A mese hídszerepe*. pp. 7–28. Pont Kiadó.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Bagdy E. (1993): Pályaszocializáció a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 3(21-22), 114–119. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/29256>
- Barcy, M. (2012): *Csoportmódszerek alkalmazása a segítésben és a fejlesztésben*. ELTE TáTK.
- Boldizsár, I. (2009). *Meseterápia – Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető.

- Boldizsár, I. (2010). *Meseterápia a gyakorlatban*. Magvető.
- Boldizsár, I. (2014). *Meseterápia és önismeret*. Metamorphoses Műhely.
- Boldizsár, I. (2019). *Meseterápiás csoportfolyamatok tapasztalatai*. Metamorphoses Füzetek.
- Boldizsár, I. (2023). *A mesék világa mint rend és minta*. Metamorphoses Kiadó.
- Campbell, J. (2023). *Az ezerarcú hős*. Typotex.
- Csóka, J. (2022). *A mesepszichológia alapjai*. Akadémiai Kiadó.
- Davis, P., Simms, R., & Korbai, A. (2025). *Storytelling and Cognitive Resonance*. Oxford University Press.
- Jung, C. G. (2022). *Az archetípusok és a kollektív tudattalan*. Scolar Kiadó.
- Falus, I., Szűcs I. (Eds) (2021). *Didaktika*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634547211>.
- Gennep, A. van (2007). *Átmeneti rítusok*. L'Harmattan Kiadó.
- Goleman, D. (1997). *Érzelmi intelligencia*. HÁTTÉR Könyvkiadó.
- Han, B.-C. (2023). *A rítus eltűnése*. Typotex.
- Hasson, U., Silbert, L. I., Stephens, G. J. (2010). Speaker–listener neural coupling underlies successful communication. *PNAS*, 107(32), 14425–14430.
- Hooper, J., Johnson, K. (2025). Teacher educators' reflections on supporting pre-service and early career educators' social-emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy* 5. Elsevier. pp. 100100–100106
- Horváth, Zs., Urbán, R., Kökönyei, Gy. és Demetrovics, Zs. (2022): Rosenberg Önértékelés Skála. In Uőők (Eds.), *Pszichológiai mérőeszközök* (pp. 34–37). Medicina.
- Kelemen, L. (2013). *Személyiség- és szakmai képességfejlesztés*. Magyarország-Románia Határon Átnyúló Együttműködési Program. <http://socprof.partium.ro/Documents/Training%20material%202.pdf>
- Kisné Bernhardt, R. és Furcsa L. (2019). Az önreflexió értelmezései pedagógushallgatók nézetei alapján. https://www.researchgate.net/publication/347424281_Az_onreflexio_ertelmezesei_pedagogushallgatok_nezetei_alapjan
- Mertens, E. C., Deković, M., Van Londen, M., és Reitz, E. (2022). Parallel changes in positive youth development and self-awareness: The role of emotional self-regulation, self-esteem, and self-reflection. *Prevention Science*, 23(4), 502–512.
- Morin, A., Racy, F. (2021). Dynamic self-processes. In Rauthmann, J. (Ed). *The Handbook of Personality Dynamics and Processes* (pp. 365–686.) Academic Press.

- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ninnivaggi, F. J. (2019). *Learned Mindfulness*. Academic Press.
- Propp, V. J. (2005). *A varázsmese történeti gyökerei*. L'Harmattan Kiadó.
- Révész, Gy. (2007). Személyiség, társadalom, kultúra – a pszichoszociális fejlődés eriksoni koncepciója. In Gyöngyösiné, E. K. és Oláh, A. (Eds): *Vázlatok személyiségről. A személyiséglélektan* (pp. 224–243.) Új Mandátum.
- Robinson, O. (2015): Emerging adulthood, early adulthood and quarter-life crisis. Updating Erikson for the twenty-first century. In R., Zukauskienė (Ed.), *Emerging adulthood in a European context* (pp. 17–30.). Routledge.
- Soós, B. (1999). Az önismeretről. In Rudas, J. (Ed). *Önismereti csoportok* (pp. 12–16.).
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4(1), 3–11.
- Szivák, J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Geniusz Könyvek.
- Vida, K. (2011). *A kezdődő felnőttkor és a kapunyitási pánik*. Szakdolgozat, ELTE (kézirat).
- Žydžiūnaitė, V., Daugėla, M. (2020). Teacher's Professional Self-Awareness Within The Interactions With Students In Higher Education: Temporality and Relationality. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 45, pp. 160–174.

Melléletek

1. sz. melléklet: A foglalkozások után a résztvevők által kitöltött önreflexió kérdéssora

Önreflexió

1. Milyen érzéseket, gondolatokat hozott benned felszínre a mese, a mesehez kapcsolódó foglalkozás?
2. Milyen belső erőt találtál magadban a foglalkozás során, amelyet korábban nem vettél észre?
3. Mi a legfontosabb tanulság, amit a meseterápiás foglalkozásból magaddal viszel?
4. Hogyan tudnád a mese és a mesefoldolgozás során átélt élményekkel támogatni a saját belső megújulásodat a szakmai és személyes életedben?

2. sz. melléklet: A Rosenberg Önértékelési Skála (Horváth és mtsai, 2022, 35)

Kérjük, jelölje be a megfelelő oszlopban X jellel, hogy milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal!

	Egyáltalán nem értek egyet	Nem értek egyet	Egyetértek	Teljesen egyetértek
1. Úgy érzem, értékes ember vagyok, legalábbis másokhoz képest.				
2. Úgy érzem, sok jó tulajdonságom van.				
3. Mindent egybevetve, hajlamos vagyok arra, hogy tehetségtelen, sikertelen embernek tartsam magam.				
4. Képes vagyok olyan jól csinálni a dolgokat, mint mások.				
5. Úgy érzem, nem sok dologra lehetek büszke.				
6. Jó véleménnyel vagyok magamról.				
7. Mindent fontolóra véve, elégedett vagyok magammal.				
8. Bárcsak jobban tudnám magam tisztelni.				
9. Időnként éرتéktelennek érzem magam.				
10. Néha azt gondolom, hogy semmiben sem vagyok jó.				

3. sz. melléklet: *Kimentí kérdőív – önreflexiós képesség*

Kimentí kérdőív

Változott-e valamilyen irányba az önmagadról alkotott képed? Jelöld be egy 1-től 5-ig terjedő skálán, hogy milyen mértékben értesz egyet az alábbi kijelentésekkel (1 – egyáltalán nem értek egyet, 5 – teljesen egyetértek). A kijelentések értékelését az utóbbi három-négy hónapra visszatekintve tedd meg!

1. Könnyebben el tudom fogadni, ha hibázom. 1 2 3 4 5
2. Jobban értem, hogy a múltbeli tapasztalataim miként befolyásolják jelenbeli viselkedésemet, magatartásomat, cselekedeteimet. 1 2 3 4 5
3. Bátrabban el tudom utasítani azokat a helyzeteket, szerepeket, amelyek nem felelnek meg a képességeimnek, ismereteimnek, vagy ellentmondanak az értékrendemnek. 1 2 3 4 5
4. Bátrabban igent tudok mondani azokra a helyzetekre, szerepekre, amelyek önérvényesítési lehetőséget kínálnak, még akkor is, ha azok kockázatosak. 1 2 3 4 5
5. Jobban rálátok azokra a személyiségtartalmaimra, amelyek mozgatják érzelmi, gondolkodásbeli, cselekvésbeli működésemet. 1 2 3 4 5
6. Jobban megértem azt a belső hátteret, amelyekből a szorongásaim, feszültségeim, félelmeim erednek. 1 2 3 4 5
7. Jobban rálátok a konfliktusaimnak, problémáimnak az önmagamból eredő okaira. 1 2 3 4 5
8. Úgy érzem, az erőforrásaim jobb kihasználásával a cselekedeteim hatékonyabbak, a mindennapi funkcionálásomat eredményesebbnek, értelmesebbnek érzem. 1 2 3 4 5
9. Tudatosabban meg tudom fogalmazni, mi jelenti számomra a siker, a boldogság érzése. 1 2 3 4 5
10. Gyakrabban tapasztalom az én-azonosság érzését. 1 2 3 4 5
11. Gyakrabban elemzem az automatikus reakcióimat. 1 2 3 4 5
12. Jobban azonosítani tudom azokat a – cselekvésemet mozgató – rugókat, amelyek az én szándékaimnak megfelelően irányítják a viselkedésemet, a cselekedeteimet. 1 2 3 4 5
13. Jobban képes vagyok felelősséget vállalni az érzéseimért, és azokat E/1-ben megfogalmazni (én-közlésekben beszélni). 1 2 3 4 5
14. Jobban tudom azonosítani az érzéseimet helyzetekkel kapcsolatban. 1 2 3 4 5

15. Könnyebben tudok nemet mondani. 1 2 3 4 5
16. Úgy érzem, jogom van a szükségleteimet kifejezni megfelelő formában, és jogom van ahhoz, hogy a szükségleteimet kielégítsem. 1 2 3 4 5
17. Elismerem, hogy jogom van a nehéz érzéseimhez is (kevesebbet ostromozom magam amiatt, hogy ezt vagy azt „kellene” éreznem). 1 2 3 4 5
18. Nem várom el magamtól, hogy mindig tökéletes legyek. 1 2 3 4 5
19. Többször használom a saját értékmércém a cselekedeteim, döntéseim, produktumaim megítélésében. 1 2 3 4 5
20. Gyakrabban vizsgálom, értelmezem, elemzem a saját cselekedeteimet, viselkedésemet, gondolataimat, érzelmeimet külső nézőpontból. 1 2 3 4 5

A játék szerepe a matematikaórán – összevont és egyévfolyamos osztályokban tanító pedagógusok tapasztalatai az elemi oktatásban

SZÉP KINGA, EGRI EDITH

kingaszep78@gmail.com, egriedit@yahoo.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

Pedagógiai szemléletemet leginkább Holló-Szabó Ferenc gondolata fejezi ki, miszerint a matematikát természettudományként kell szemlélnünk: meg kell érinteni, megtapasztalni, kézbe venni és játékosan felfedezni. Meggyőződésem, hogy a matematika tanítása akkor válik élménnyé, ha a gyerekek tevékenységen keresztül, a mindennapi életben megtalálható anyagok és eszközök segítségével fedezhetik fel az összefüggéseket.

A kompetenciaalapú oktatás célja, hogy a tanulók a mindennapokban is hasznosítható tudást szerezzenek. A mai gyerekek figyelmét nehéz lekötni, ezért fontos, hogy a pedagógusok rendelkezzenek azokkal a készségekkel, amelyekkel játékosan és élményszerűen tehetik érdekessé a tanulást.

Mindig is közel állt hozzám a matematika; gyerekkorom óta érdekelnek a játékos feladatok. Különösen szerettem a barkochbát, amely logikus gondolkodást és kérdésfeltevést igényel – ezek a készségek a matematika tanulásában is meghatározóak. Ez az érdeklődés vezetett szakdolgozatom témájához, amelyben az összevont és az egy évfolyamos osztályokban tanító pedagógusok hozzáállását hasonlítottam össze a játék alkalmazásához. Érdekelt, hogy milyen mértékben értenek egyet abban, hogy a matematikai játékok növelik a tanulók motivációját, segítik a megértést, fejlesztik a szocializációt, és kulcsszerepet játszanak a hatékony, élményközpontú tanulásban.

1. Miért tanulunk matematikát?

1.1. Mit nevezünk matematikának?

A matematika fogalmát nehéz egyetlen mondattal meghatározni. Gyakran „a számok tudományaként” emlegetik, valójában azonban sokkal több, mint számok és képletek halmaza: egyfajta gondolkodási rendszer, amely rendszerezést, logikát és problémamegoldást tanít.

A matematika az emberiség egyik legősibb tudományága, amely a világ megértésére és leírására törekszik. Univerzális nyelvként segíti az összefüggések felismerését és a tudományos gondolkodás kialakítását (Kántorné Nagy, 2010). A matematika tehát nemcsak egy tantárgy, hanem az emberi gondolkodás fejlesztésének eszköze is.

1.2. A matematikatanítás célja

A matematika oktatásának két alapvető célkitűzése van: egyrészt a pedagógus feladata, hogy bemutassa a diákoknak a matematikát, mint az emberi gondolkodás egyik kiemelkedő vívmányát, egy olyan tudományt, amely nemcsak logikai szigorításokat, hanem belső harmóniákat és szépséget képvisel; másrészt hangsúlyt kell fektetni arra, hogy a mindennapi életben betöltött szerepe segít a problémamegoldásban és a gyakorlati gondolkodásban is.

A két cél szorosan összekapcsolódik, nem választhatjuk szét egymástól, mivel az elméleti és gyakorlati megközelítés az oktatás során egyszerre van jelen. Például az ókori Egyiptomban a geometria a földmérés miatt vált szükségessé, míg a játékelmélet és a valószínűségszámítás újabb korok kihívásaiként alakult ki (Kántorné Nagy, 2010).

Az iskolai matematikaoktatás egyik alapvető feladata, hogy hiteles képet adjon a matematikáról, mint tudományos rendszer és mint az emberi gondolkodás, valamint megismerés sajátos formája. A matematika nemcsak elméleti tudást ad, hanem jelentős szerepet játszik a gondolkodásmód alakításában is. A tanulási folyamat során a tanulók érzelmileg is gazdagodhatnak: nő az érdeklődésük, fejlődik motivációjuk, miközben a személyiségük is formálódik. A rendszeres matematikai oktatás hozzájárul az önálló, logikus, rendezett gondolkodás kialakításához, és olyan tudást nyújt, amely számos élethelyzetben alkalmazható. A matematikaoktatás célja túlmutat az ismeretátadáson: bemutatja a matematika sokszínűségét és szerepét a kultúrában a tudományokban és a mindennapi életben egyaránt. A végső cél az,

hogy a tanulók olyan kiegyensúlyozott személyiséggé váljanak, akik képesek önállóan gondolkodni, intellektuálisan nyitottak és szellemileg rugalmasan kreatívan tudnak alkalmazkodni a világ kihívásaihoz (Nagy, 2008).

2. A játék fontossága

2.1. A játék fogalma és sajátosságai

A „játék” szó eredete a görög „paidia” kifejezésből származik. A magyar nyelv értelmező szótára szerint a játék szó több tucatnyi, összesen harmincnégy különböző jelentéssel bír. A játékot különféle nézőpontokból vizsgálták már, és számos definíció született. A pedagógiai lexikon szerint a játék az emberek és állatok olyan tevékenysége, amelyet a munkától és a tanulástól eltérően, külső célok nélkül végeznek, pusztán a tevékenység örömeért. Ez a tevékenység örömforrásként szolgál, és önmagáért való cselekvésként értelmezhető. Detre Pál meghatározása szerint a játék egy olyan tevékenység, amelynek közvetlen célja lehet egy verseny megnyerése, vagy egy valós, illetve képzeletbeli viselkedés minél pontosabb utánzása.

A játék informális jellegű, nem az anyagi előnyök szerzésére irányul, és előre lefektetett, világos szabályok szerint zajlik, amelyek minden résztvevőre egyformán vonatkoznak. Ezt a tevékenységet általában egy erre kijelölt helyen – a játéktéren – és meghatározott időben végzik. Emellett a játék mindig érzelmi töltettel is bír, amely ösztönzi a résztvevők további aktivitását és lelkesedését (Kántorné Nagy, 2010).

2.2. A játék szerepe az oktatásban

A játékalapú tanítási módszerek elengedhetetlenek a gyermekek harmonikus fejlődéséhez. Fontos, hogy a kiválasztott játékok megfelelő nehézségi szintűek legyenek, erőfeszítést és aktivitást követeljenek a gyermektől, de ne jelentsenek leküzdhetetlen kihívást, akadályt.

A játékos tevékenységek nemcsak felkeltik a tanulók érdeklődését a tananyag iránt, hanem oldják az órák egyhangúságát is. Emellett hatékonyan támogatják a fogalmak megértését, valamint az ismeretek és gondolkodási készségek elsajátítását. Az ilyen típusú játékok alkalmazhatók az egész osztály bevonásával, ugyanakkor lehetőséget kínálnak arra is, hogy a pedagógus kisebb csoportokkal vagy egyéni tanulókkal célzottabban dolgozzon (Baki, é. n.).

A játék jótékony hatásai Baki (é. n.) jegyzetei alapján: kikapcsolódást, szórakozást biztosít, felüdít, energiákat mozgósít; képességeket fejleszt (mozgás, téri tájékozódás, logikus gondolkodás, analízáló és szintetizáló gondolkodás, emlékezet, koncentráció); személyiséget fejleszt (önismeret, kitartás, kudarctűrés; szocializál: együttműködés, tolerancia).

2.3. A játék alkalmazása matematika órán

A tantárgyak közül a matematika sok tanuló számára kihívást jelent, mivel a tananyag elsajátítása nem mindig egyszerű. Éppen ezért kiemelten fontos, hogy minden rendelkezésre álló módszert és eszközt alkalmazzunk annak érdekében, hogy a matematika tanítása hatékonyabbá, a tantárgy pedig érthetőbbé és befogadhatóbbá váljon. Ebben a folyamatban különösen hasznosak lehetnek a játékos pedagógiai eljárások.

Jelentős előrelépést jelentett a matematikatanításban Dienes Zoltán tanulásméletténe megjelenése és elterjedése. Dienes (1973) megközelítésének központi gondolata, hogy egy adott matematikai struktúra különböző konkrét megjelenési formákon keresztül is megtanítható, hiszen mind a tényleges cselekvés, mind a képi szemléltetés ugyanazt az elméleti tartalmat közvetítheti (Takács, 1989, idézi Maár, 2009). Véleménye szerint a tanítás eredményessége szempontjából elengedhetetlen, hogy a pedagógus figyelembe vegye a tanulók életkori sajátosságait. Az ismeretátadásnak fokozatosan kell történnie: először viselkedési szinten, majd konkrét modelleken keresztül, végül pedig az absztrakt gondolkodás szintjén történő bemutatással. Ily módon az elsajátítás fokozatai a szabad játék, a strukturált játék (a pedagógus vagy akár a tanulók által meghatározott keretek között zajló játék), a törvényszerűségek felismerése, az ábrázolás (képi forma, modellalkotás), a szimbolikus szint (jelek, szimbólumok alkalmazása), valamint a formalizálás (tapasztalatok rendszerezése).

3. A pedagógiai kutatás bemutatása

3.1. A kutatás problémája, célja

Kutatásom célja, hogy feltárja és összehasonlítsa a játék alkalmazásának szerepét és hatékonyságát a matematikaórákon, az összevont és az egy évfolyamos elemi oktatásban.

Vizsgálatom középpontjában a pedagógusok tapasztalatai, szemléletmódja és módszertani gyakorlata áll, különös tekintettel arra, hogy milyen

típusú játékokat alkalmaznak, milyen gyakorisággal, és milyen hatásokat tapasztalnak a tanulók matematikai kompetenciáinak fejlődésében.

A kutatás további célja, hogy feltárja, az eltérő osztályszerkezetek milyen kihívásokat és lehetőségeket rejtenek a játékos tanítás során, valamint, hogy milyen módszertani ajánlások fogalmazhatók meg a hatékonyabb matematikaoktatás érdekében.

3.2. A kutatás hipotézisei

A fentiekben kifejtett céljaimnak tudatában az alábbi négy hipotézist fogalmaztam meg:

H1. A pedagógusok többsége rendszeresen alkalmaz játékos matematikai módszereket a matematika órákon.

H2. A pedagógusok, függetlenül attól, hogy egységes vagy összevont osztályban tanítanak, egyetértenek abban, hogy a játékok növelik a tanulók matematikai motivációját és segítik a megértést.

H3. Az összevont osztályban tanító pedagógusok számára a legnagyobb akadály az időhiány.

H4. Az egy évfolyamos és az összevont osztályokban tanító pedagógusok válaszai között a játékok szerepét, funkcióját illetően nincs lényeges eltérés.

A kutatásom függő változói a matematikai teljesítmény, a motiváció, valamint a független változó a játékos tanulási módszerek és az életkor.

3.3. A kutatás eszközei és módszerei

Kutatásomban kvantitatív módszert alkalmaztam, mivel számszerűsíthető eredmények elérésére és azok statisztikai feldolgozására törekedtem. A pedagógusok tapasztalatainak és véleményének vizsgálatához online kérdőíves felmérést végeztem, amely összevont és hagyományos osztályban tanító pedagógusok számára készült. A kérdőív célja a játékhasználati szokások, tapasztalatok és vélemények feltérképezése volt a matematikaoktatásban.

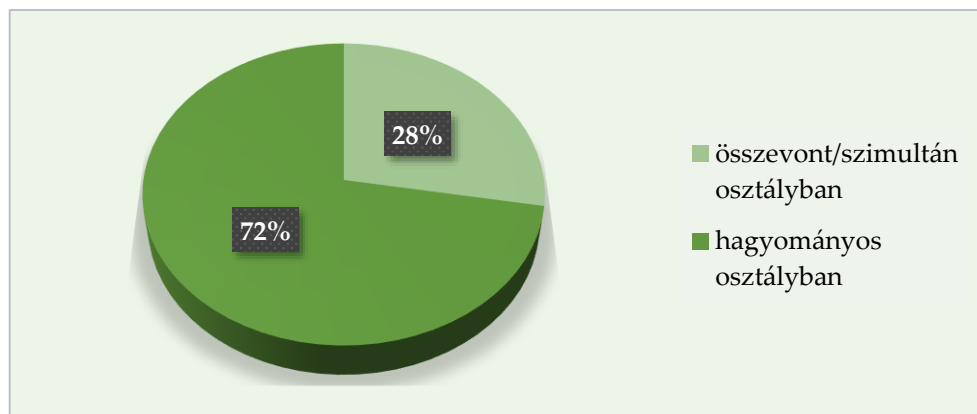
A kérdések világosan, logikus sorrendben épültek fel: először a demográfiai adatokra, majd a játékos módszerek alkalmazására, a tapasztalatokra, a nehézségekre és a támogatási igényekre kérdeztem rá. A kérdőív zárt, skálázott és nyílt kérdéseket egyaránt tartalmazott, hogy a válaszok egyszerre legyenek mérhetőek és kifejtő jellegűek.

Az adatgyűjtés online módon történt, a beérkezett válaszokat statisztikai módszerekkel dolgoztam fel (gyakorisági eloszlások, átlagok, szórások), az eredményeket kör- és oszlopdiaagramokon szemléltettem. Ezáltal átfogó képet kaptam a játékos matematikaoktatás pedagógiai gyakorlatáról, a pedagógusok tapasztalatairól és támogatási igényeiről.

3.4. Az adatok bemutatása és elemzése

Az általam készített kérdőívet online formában terjesztettem, és azt egy évfolyamos és összevont osztályban tanító pedagógusok töltötték ki, összesen 137-en. A válaszadók döntő többsége nő volt (99%).

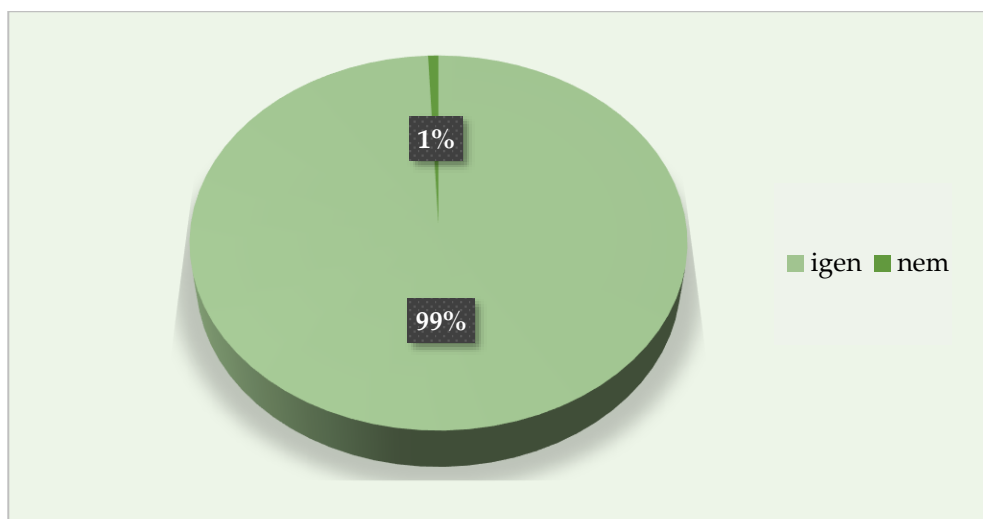
A felmérésben résztvevő két osztálytípusban - egy évfolyamos és összevont osztályokban - tanító pedagógusok arányát az 1. ábra szemlélteti:



1. ábra. Milyen típusú osztályban tanít?

Az 1. ábra alapján a pedagógusok többsége 72%-a (99 fő) hagyományos osztályban tanít, míg 28%-a (38 fő) összevont osztályban végzi a munkáját. A hagyományos osztályok aránya jelentősen magasabb, ami arra utal, hogy az oktatás többségében ebben a formában zajlik. Ugyanakkor az összevont osztályok jelenléte sem elhanyagolható, ami arra enged következtetni, hogy különösen kisebb létszámú iskolákban vagy bizonyos régiókban ez a szervezési forma továbbra is elterjedt.

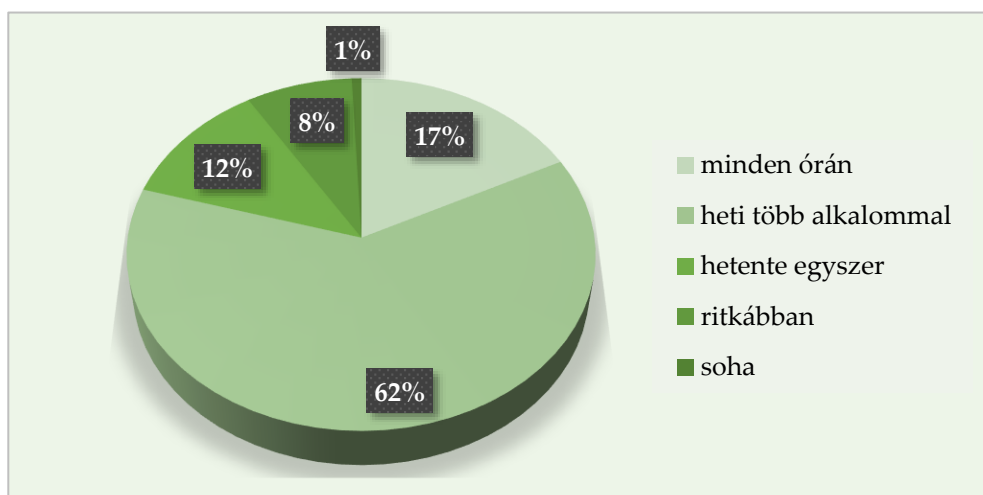
A megkérdezett pedagógusok szinte kivétel nélkül (99%) alkalmazzák matematika órákon a játékokat (2. ábra). Ez arra utal, hogy a játékos módszerek széles körben elfogadottak és beépültek az oktatási gyakorlatba.



2. ábra. Használ matematikai játékokat az órákon?

A játékok alkalmazása hatékony módja lehet a tanulók érdeklődésének felkeltésére, az elvont fogalmak érthetőbbé tételére, valamint a gyakorlati összefüggések bemutatására. A magas arány arra utal, hogy a pedagógusok tudatosan építik be ezeket a módszereket a tanítási folyamatba, felismerve azok előnyeit és pozitív hatásait a tanulásra.

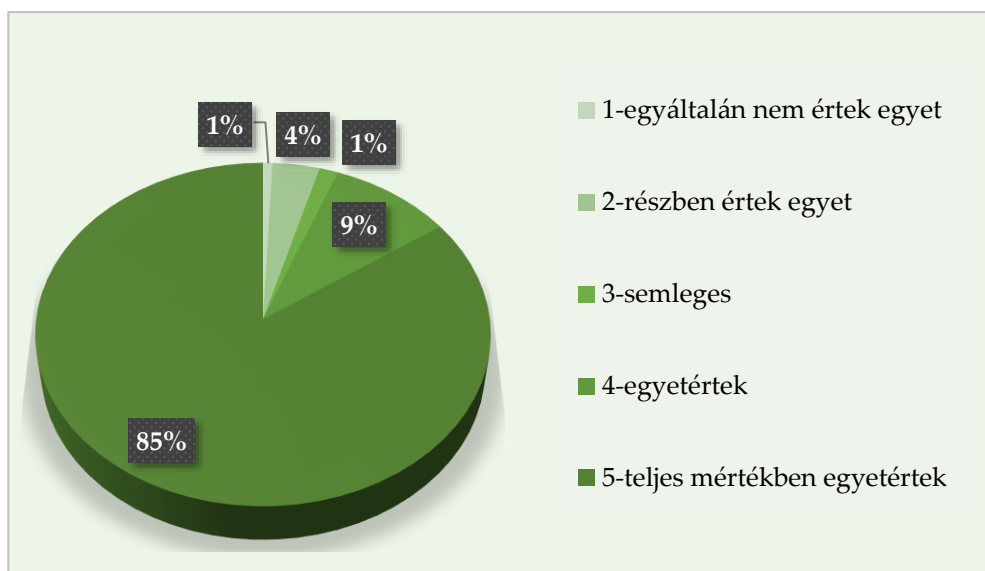
Egy következő kérdés arra irányult, hogy a pedagógusok milyen gyakran használják a játékot a matematika oktatásában.



3. ábra. Ha igen, milyen gyakran alkalmaz játékokat az órákon?

A 3. ábrával szemléltetett adatok azt mutatják, hogy a pedagógusok többsége (78%) rendszeresen alkalmaz matematikai játékokat, egyesek akár minden órán (17%), míg mások heti több alkalommal (62%). Ez arra utal, hogy a játékos módszerek szerves részét képezik a tanításnak, és a pedagógusok tudatosan beépítik azokat a tanítási folyamatba. Hetente egyszer 12%-uk él a lehetőséggel, ritkábban alkalmazza a megkérdezettek 8%-a, és csupán 1% válaszolta azt, hogy soha nem használ játékot a matematika órák során.

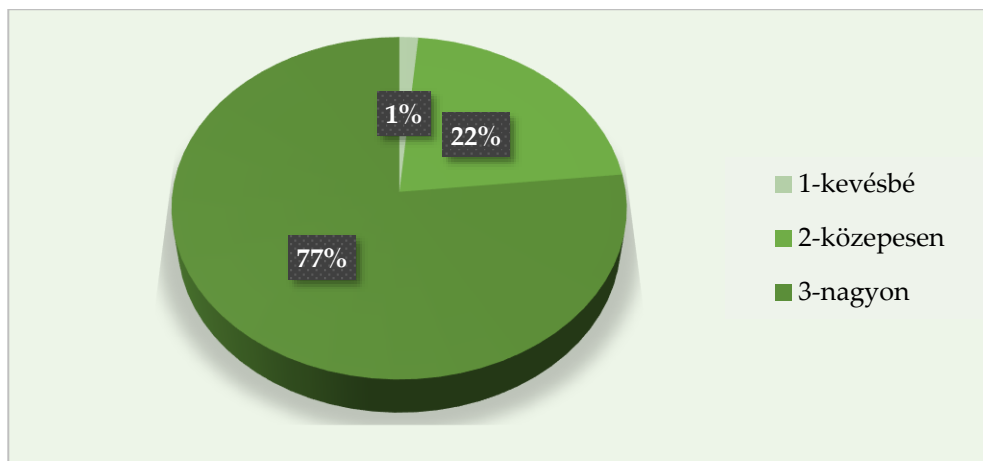
A 4. ábra a tanulók motivációjának növekedését illusztrálja a pedagógusok szemszögéből, az oktatás során alkalmazott játékos módszerekkel kapcsolatosan.



4. ábra. Egyetért az azzal, hogy a játék által növekedhet a tanulók motivációja?

Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók jelentős része pozitívan vélekedik a játékok motiváció fokozó hatásáról. A pedagógusok 85%-a (116 fő) teljes mértékben egyetértett az állítással, hogy a játékok növelik a tanulók tanulási motivációját, míg további 9% (13 fő) is egyetértett ebben. A semleges véleményt képviselők aránya 1% (2 fő), és mindössze 4% (6 fő) jelzett részleges vagy teljes egyet nem értést.

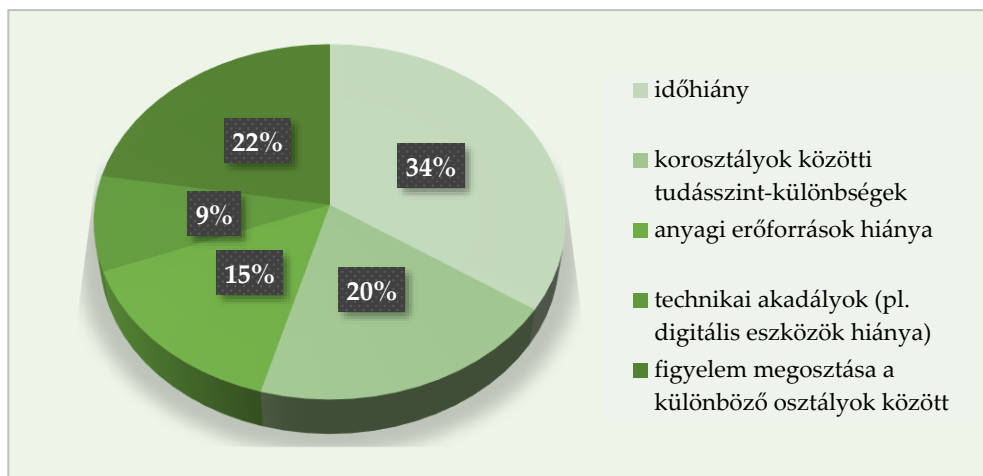
Kutatásomban az is érdekelt, hogy a pedagógusok véleménye szerint a játékos módszerek alkalmazása milyen mértékben járul hozzá a tanulók matematikai megértésének javításához. Az 5. ábrán a kapott válaszok eloszlását láthatjuk.



5. ábra. Hogyan érzi, milyen mértékben járul hozzá a játékos módszerek alkalmazása a következőkhöz?

Az értékelés háromfokozatú skálán történt, ahol a 3-as érték jelentette a legerősebb hatást. Az eredmények alapján a válaszadók többsége, azaz 77% úgy véli, hogy a játékos módszerek nagymértékben hozzájárulnak a megértés javításához. 22% közepes mértékű hatást észlelt, míg csupán 1% vélte úgy, hogy a játékos megközelítés kevésbé segíti a tanulókat a megértésben.

A 6. ábra az összevont osztályban tanító pedagógusok nehézségeit szemlélteti a játékos módszerek alkalmazásával kapcsolatban.

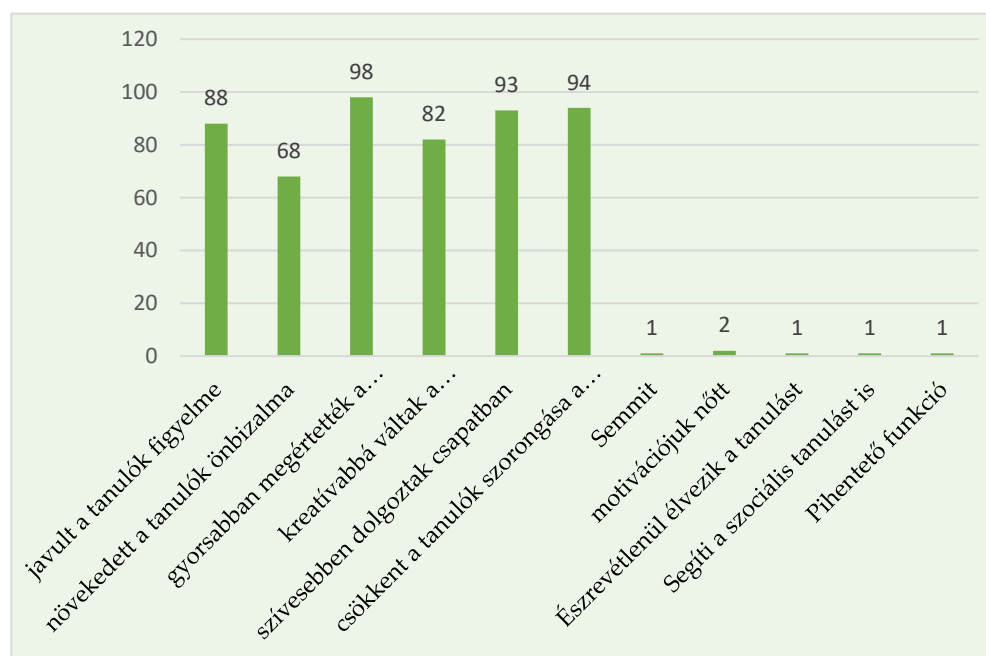


6. ábra. Milyen nehézségekkel szembesül a játékos módszerek alkalmazása során az összevont osztályban?

Az adatok azt mutatják, hogy az összevont osztályban tanító pedagógusok munkáját legnagyobb arányban az időhiány akadályozza. A válaszadók közül 34% említette ezt a tényezőt, amely messze meghaladja a többi nehézség arányát. Ez azt jelzi, hogy az idővel való gazdálkodás kiemelt kihívást jelent ebben az oktatási formában. Az összevont osztályban tanító pedagógusok közül 20% a korosztályok közötti tudásszint-különbségek nehézségét emelte ki, 22% a figyelem megosztása különböző korosztályok között nehézségét választotta, 15%-uk az anyagi erőforrások hiányát említette meg, míg 9%-uk a technikai akadályokra hivatkozott.

Az adatokból jól látszik, hogy a pedagógusok többsége nem érzi akadálnak a játékos módszerek alkalmazását az órai keretek között. Ez arra utal, hogy a játékok tanórai használata a gyakorlatban is megvalósítható, nemcsak elméleti szinten képvisel értéket a pedagógiai módszertanban.

A pedagógusok válaszai alapján a játékos tanulási módszerek több szempontból is pozitív hatással vannak a tanulókra. A pozitívumokra vonatkozó kérdésre bejövő válaszok eloszlását a 7. ábra mutatja.



7. ábra. Milyen hatásokat észlelt a játékok használata során?

A 7. ábra alapján a megkérdezettek közül 98-an számoltak be arról, hogy a diákok gyorsabban megértik a matematikai fogalmakat, míg 94-en

úgy vélték, hogy a játékok csökkentik a matematika iránt érzett szorongást. A válaszadók közül 93 fő szerint a játékos feladatok elősegítik a csapatmunkát, 88-an a tanulók figyelmének javulását tapasztalták, és 82-en kiemelték a problémamegoldó gondolkodás kreatívabbá válását is. Emellett 68 pedagógus úgy vélte, hogy a játékok alkalmazása növeli a tanulók önbizalmát, és néhányan egyedi hatásokat is megemlítettek, például a szociális tanulás támogatását, a tanulás észrevétlen élvezetesebbé válását, illetve a pihentető funkciót.

Az adatok összességében alátámasztják, hogy a játékos módszerek több területen is hozzájárulnak a tanulási folyamat eredményességéhez, különösen a motiváció növeléséhez, a matematikai fogalmak megértéséhez és a tanulói együttműködés fejlesztéséhez.

3.4. Következtetések a hipotézisek mentén

A kutatás célja az volt, hogy megvizsgáljam, miként vélekednek a pedagógusok a játékok alkalmazásáról, valamint feltérképezem a játék hatékonyságát a matematikaórákon, összevont és egy évfolyamos osztályokban az alsó tagozaton. Külön figyelmet fordítottam a pedagógusok tapasztalataira, a használt játékok típusaira, gyakoriságára, valamint arra, hogyan befolyásolják ezek a tanulók matematikai fejlődését.

Az első hipotézisben azt feltételeztük, hogy a pedagógusok többsége rendszeresen alkalmaz játékos matematikai módszereket a matematikaórákon. A kutatás során kapott adatok ezt megerősítették: a pedagógusok többsége valóban rendszeresen alkalmaz játékos módszereket. Az átlagos válaszérték ($M=4,74$) és a kis szórás ($D=0,73$) azt jelzi, hogy a válaszadók nagy arányban és hasonló gyakorisággal alkalmaznak játékos elemeket. A statisztikai próbák szerint nem volt szignifikáns különbség a válaszadók között, így általánosan elmondható, hogy a játék a mindennapi tanítási gyakorlat szerves része.

A második hipotézis azt feltételezte, hogy a pedagógusok, függetlenül attól, hogy hagyományos vagy összevont osztályban tanítanak, egyetértenek abban, hogy a játékok növelik a tanulók matematikai motivációját és segítik a megértést. Az adatok azt mutatják, hogy az osztálytípusoktól függetlenül a pedagógusok többsége úgy véli, a játék pozitív hatással van a tanulók motivációjára és a tananyag elsajátítására. A Khi-négyzet próba nem mutatott szignifikáns eltérést a két csoport között ($Khi=0,88$, $p=0,22$, $p>0,05$), így kijelenthető, hogy ebben a kérdésben egységes a szakmai vélemény.

A harmadik hipotézis azt feltételezte, hogy az összevont osztályban tanító pedagógusok számára a legnagyobb akadályt az időhiány jelenti. Bár sok pedagógus jelezte az időhiány problémáját, a statisztikai elemzés nem igazolta szignifikánsan, hogy ez kizárólag az összevont osztályokban tanítókat érintené. Ennek megfelelően a hipotézis nem nyert teljes megerősítést. Valószínű, hogy az időhiány általános nehézség az alsó tagozatos matematikaórákon nem csupán az összevont osztályokra jellemző.

A negyedik hipotézis a játékok szerepét és funkcióját célozta meg, azaz azt feltételezte, hogy az egy évfolyamos és az összevont osztályokban tanító pedagógusok válaszai között nincs lényeges eltérés a játékok szerepét és funkcióját illetően. A kapott eredmények alapján ez a hipotézis is igazolást nyert. A két csoport válaszai között nem volt jelentős különbség ($K_{hi} = 1,32$, $p = 0,24$, $p > 0,05$), így elmondható, hogy a pedagógusok hasonlóképpen értékelik a játék szerepét és hasznosságát, függetlenül az osztályszervezési formától.

Összefoglalva, a kutatás eredményei azt mutatják, hogy a játékos módszerek jelentős szerepet töltenek be az elemi matematika oktatásban, és a játékokkal kapcsolatos szakmai vélemények alapvetően megegyeznek mindkét osztálytípusban.

Irodalomjegyzék

A magyar nyelv értelmező szótára. (é.n.). Akadémiai Kiadó.

Ambrus, Á., Szántó, B. (2019). *Tanítói kézikönyv. Tantervek. Tankönyvek. Értékelés.* Kreatív Kiadó.

Baki, Sz. (é.n.). *Moduláris oktatási program: Logikai játékok.* [050_jatek_modul.pdf]

Berze, G., Csíkos, C. (2017). Parents' and teachers' views on the distinct role of mathematics as a school subject. In B. Kaur, W. K. Ho, T. L. Toh, et al. (Eds.), *Proceedings of the 41st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 161–168). PME.

Dienes, Z. (1973). *Építsük fel a matematikát.* Gondolat Kiadó.

Kántorné Nagy, É. (2010). *Játékos matematika-Matematikai játékok.* Megérted Alapítvány.

Maár, T. (2009). *A játék módszerének alkalmazása a tanítás során.* Iskolakultúra.

Nagy, J. (2008). Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In K. Fazekas, J. Köllő, J. Varga (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* Ecosstat.

Szívósné Tóth, A. (2009). *A matematika tantárgy tanítása az iskolarendszerű felnőttoktatásban*. In Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (Szerk.), *Módszertani stratégiák 4. – Természettudományok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Takács, G. (1989). Gondolkodási műveletek gyakorlása feladatlapos tevékenységgel. *Budapesti Nevelő*, 3–4, 55–67.

A szabad játék sajátosságai 3-5 éves óvodások körében

TAMÁS GABRIELLA-BOGLÁRKA, PÉTER LILLA

tamas.boglarka11@gmail.com, peter.lilla@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető gondolatok

Amikor a gyerekkorunkra gondolunk, legélénkebben azok a pillanatok jutnak eszünkbe, amikor játék közben teljesen belefeledkeztünk a saját kis világunkba. A játék számunkra nem pusztán időtöltés volt, hanem menekülési lehetőség is a hétköznapi egyhangúságából, miközben szabadon szárnyalhatott a képzeletünk. Sokszor teljes odafigyeléssel, a külvilág kizárásával vettünk részt különféle játékokban.

Tanulmányunk két nagy részből áll. Az első részben elméleti szempontból vizsgáljuk a játék pedagógiai jelentőségét, külön hangsúlyt helyezve az óvodáskorra, azon belül is a 3–5 éves gyermekekre. Részletesen bemutatjuk a játék fogalmát, céljait és szerepét a személyiségfejlődésben, valamint kitérünk a játék külső és belső feltételeire is. Ezt követően ismertetjük a játéktípusokat. A második, kutatási részben az óvodai tapasztalatainkat és megfigyeléseinket dolgozzuk fel. Kifejezetten az érdekelt bennünket, hogy milyen formákban jelenik meg a szabad játék a mai gyermekek körében, milyen típusok dominálnak, és miként tükröződik bennük a gyermekek belső motivációja, kreativitása és önálló kezdeményezőképesége. Arra keressük a választ, mely játékformák fordulnak elő leggyakrabban, és hogyan járul hozzá a szabad játék a gyermekek önkifejezésének kibontakozásához, valamint társas és érzelmi fejlődéséhez.

1. A játék fogalma, jelentősége gyermekkorban

A játék fogalmának meghatározása nehéz feladat, amely már évtizedek óta foglalkoztatja a kutatókat, mert a kialakult vélemények nagyon eltérőek, ami érthető is, hiszen a játék fogalmát nehezebben lehet meghatározni,

főként mert nézőpont függő. A játék az emberi tevékenység olyan sajátos formája, amely átszövi, valamint végigkíséri, átszövi az ember egész életét, és számos változatában fordul elő. A játék az emberi élet megannyi területén jelen van, szórakozás és oktatás terén egyaránt. A játék, önként szabadon választott tevékenység, és nem tartalmaz kényszert. A játék varázsa minden korosztályt egyaránt magával ragad. „Különösen az első 7 évet meghatározó fő tevékenység, ezért minden gyermekekkel foglalkozó felnőtteknek ismernie, elfogadnia és támogatnia kell” (Stöckert, 2011,9). Nagyobb életkorban a játék már nem elsődleges, helyettesíti a tanulás vagy a munka, ameddig a vezető szerep a játékban rejlik, addig a tanulásban és a munkában egyaránt jelen kell lennie a játékoságnak.

Következő értelmezés szerint: „A játék a valóság szimbóluma, százarcú jelkép, hiszen a valóság sajátos, kreatív utánpótlása. A játszás az emberre válás folyamatának, a képességek kibontásának legjobb eszköze, felkészülés az élethivatásra, gyakorlat a munkába nevelődéshez.” (Szapu, 1996, 24). A játék sokrétű eszköz a fejlődés szempontjából, mivel az emberré érés kiemelkedő eszközeként funkcionál. A játék nem időtöltés, amellyel fölöslegesnek tűnik, hanem sokoldalú reprezentációja a valóságnak, egyedi és kreatív módja a világ megértésére és értelmezésére. Emellett a játékban a valóságban érvényes hétköznapi szabályok szünetelnek, amely egyfajta rendkívüliséget kölcsönöz neki (Cohen, 2015).

A játék egy érzelmeimmel teli tevékenység is egyben, ezért az érzelmi intelligencia kiváló fejlesztője és a személyiség formálója (K. Nagy, 2014). Az érzelmi intelligencia egy olyan képesség, amely segít megérteni és hatékonyan kezelni saját és mások érzelmeit, valamint azokat, amelyek másokban rejlenek. Például egy közös játék során érezhet örömet, izgalmat, vagy akár frusztrációt. Mindemelett erősödik a szociális viselkedés és kommunikáció is egyben. Ezért érdemes támogatni és biztosítani a különböző korosztályok számára a megfelelő játéklehetőségeket, hiszen a játék által az gyerekek nemcsak szórakoznak, hanem a fejlődés minden dimenzióját bejárják.

Ha tágabb értelemben gondolunk a játék fogalmára, akkor egyértelművé válik, hogy az nem korlátozódik kizárólag a gyermekkor időszakára. Az ember egész életét végigkíséri valamilyen formában, hiszen jelen van a felnőttkori kikapcsolódásban, a kreatív tevékenységekben, a versenysportban, de akár a társas kapcsolatokban is. A játék az emberi kultúra egyik alapvető eleme, amely nélkül nem lenne teljes sem a személyiségfejlődés, sem a közösségi élet. Életkori sajátosságainknak megfelelően más-más formát ölt,

de a lényege változatlan marad: segít megtapasztalni, feldolgozni és értelmezni az élet különböző szakaszait.

1.2. A szerepjáték

A szerepjáték a legösszetettebb és az óvodáskor legjellemzőbb játékfajtája. Ez a játéktípus a második életév kezdetén jelentkezik, óvodáskorban teljesebb ki, és körülbelül öt éves korig az uralkodó játékforma. A szerepjáték kialakulhat a gyakorló játékból, amikor a szerepnek egy mozzanatát ismételteti a gyermek. Például, amikor egy kislány a babáját fésüli, úgy tűnik, hogy csak a funkciókat gyakorolja, pedig ez már egy meghatározott szerephez, az anyuka szerepéhez kapcsolódik.

Kovács és Bakosi (2005) szerint a gyermek az önként felvett szerepeket, „mintha” helyzetben igyekszik megeleveníteni, érzelmi szűrőjén át feldolgozott tapasztalatokra támaszkodva. „A szerepjáték mindig a gyermek által teremtet világban játszódik le „ (Kovács& Bakosi 2005, 163).

2. A kutatás bemutatása

Kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy melyek azok a játéktípusok, amelyek a szabad játék során megjelennek a gyerekek között, és milyen jellemzők „rajzolódnak ki” az óvodások szabad játékában.

3. A hipotézisek megfogalmazása

A gyakorlatunk során szerzett tapasztalataink és szakirodalom tanulmányozásának eredményeképp megfogalmaztuk a hipotéziseink, amelyekre a kutatásunk során kerestük a válaszokat.

A kutatás hipotézisei:

H1: Az óvodáskorú gyerekek szabad játékaik során többféle játékforma figyelhető meg, mint például a gyakorló, szerep-, alkotó és szabályjáték. Feltételezésem szerint ezek közül a szerepjáték jelenik meg a leggyakrabban, és ez a 3-5 éves gyermekek körében a legnépszerűbb.

H2: A szabad játékidő alatt az óvodások jellemzően többet játszanak kisebb csoportokban, mint egyedül, vagyis a közös játékművek dominálnak az egyéni tevékenységekkel szemben.

H3: A szerepjátékok tartalma leginkább a gyerekek által jól ismert, mindennapi élethelyzeteken alapul, azaz a játékok témája gyakran a saját tapasztalataikhoz kötődik.

Kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy melyek azok a játéktípusok, amelyek a szabad játék során megjelennek a gyerekek között, valamint hogy ezek milyen arányban fordulnak elő. Vizsgáltuk, mely játékok a legnépszerűbbek a 3–5 éves óvodások körében. Választ kerestünk az óvodai játék társas jellegére is: vajon inkább az egyéni vagy a csoportos játék a jellemző, illetve miként változik meg a gyermek viselkedése a játék hatására.

Kutatásunk középpontjában az óvodáskorú gyermek spontán, szabad játékának fontossága áll, mivel a játék az óvodáskorú gyermek létformája, amely a mindennapok természetes része, és a fejlődés egyik legfontosabb alappillére. Fontosnak tartjuk, hogy kiemelt figyelmet fordítsunk az óvodai szabad játéokra. Vizsgálatunk során megfigyeltük, hogyan alakul az óvodások játéktevékenysége az óvodai környezetben.

Dolgozatunk kutatási részében az óvodáskorú gyermekek spontán módon létrejövő szabad játékait elemezzük az általunk elkészített megfigyelési lap segítségével. A játék az óvodás gyermek legkedveltebb tevékenysége, amely során személyisége kibontakozik, formálódik és fejlődik. Bár a játék örömforrást jelent, egyben a fejlődést is szolgálja, hiszen minden gyermek számára alapvető szükséglet, amely hozzájárul a teljes személyiség alakulásához.

Megfigyeléseink során részletesen dokumentáltuk a gyerekek tevékenységeit játék közben, figyelemmel kísérve a játék típusát, témáját, időtartamát, valamint a résztvevők számát, nemét és életkorát. Emellett arra is koncentráltunk, hogy játék közben milyen spontán kezdeményezések történnek, és mely játékformák jelennek meg leggyakrabban az adott korosztályban. Célunk az volt, hogy átfogó képet kapjunk arról, miként kapcsolódnak ezek a szabad játékok a mindennapi tevékenységekhez és a szervezett foglalkozásokhoz.

4. Kutatás terepe és mintavétel

A kutatásunk helyszíne a gyergyóditrói Csibi Andor óvoda csoport tagjai. A kutatásunkban 28 gyerek vett részt, amelyből 15 lány, és 13 fiú.

5. Kutatási stratégiák és módszerek. A kutatás menete

A választott csoport vegyes életkorú gyermekekből állt, ami lehetőséget adott arra, hogy különböző fejlettségi szinten lévő óvodások játékát, szociális interakcióit és szerepjátékait tanulmányozzuk. A megfigyelési időszak 2025 februárjában kezdődött és április utolsó hetéig tartott. Ebben a három hónapot átfogó időintervallumban összesen tizenhét alkalommal vettünk részt a csoport életében. Minden egyes látogatás alkalmával a csoportszobában helyezkedtünk el, ahol közvetlenül szemlélhettük meg a gyermekek szabad játékát és interakcióit.

Kutatásunkban az óvodai élet jól strukturált napi rendjét vizsgáltuk, amelyben a szabad játék kiemelt szerepet kap. Megfigyeléseinket mindig a reggeli szabadidős időszakban végeztük, 8:00 és 10:00 óra között. Ez az az időszak, amikor a gyermekek megérkeznek az intézménybe, és a szervezett tevékenységek kezdete előtt szabadon választhatnak tevékenységet, partnereket és eszközöket. Az óvoda szakmai programja is támogatja a gyermekek szabad játékát, hiszen ez a tevékenységforma alapvető jelentőségű a személyiségfejlődésben, a szociális kapcsolatok alakulásában, valamint az élmények feldolgozásában.

Megfigyeléseink során különös figyelmet fordítottunk arra, hogy jelenlétünk ne zavarja meg a gyermekek természetes viselkedését. Ennek érdekében passzív megfigyelőként vettünk részt a csoport életében: nem irányítottuk a játékokat, nem avatkoztunk be az eseményekbe, hanem a háttérből, csendben figyeltük, jegyzeteltük és rögzítettük a kutatás szempontjából releváns mozzanatokot. Ez a megközelítés lehetővé tette, hogy a gyermekek viselkedése, választásai és játékmódjai a lehető legtermészetesebb módon bontakozzanak ki előttünk.

A megfigyelések során értékes tapasztalatokat szereztünk, amelyek segítettek mélyebben megérteni a gyermekek játékvilágának összetettségét. Az óvodai szabad játékban megjelenő szerepjátékok betekintést nyújtottak abba, hogyan dolgozzák fel a gyermekek a környezetükből származó élményeket, milyen szociális szerepeket próbálnak ki, és miként alakítják kapcsolataikat társaikkal. A megfigyelésekre épülő elemzés alapot szolgáltat a következő fejezethez, amely részletesen bemutatja a szerepjátékos tevékenységek típusait, gyakoriságát és jellemzőit.

Kutatásunk elvégzéséhez egy módszert alkalmaztunk: a megfigyelést, amely során a spontán módon létrejövő játékhelyzeteket vizsgáltuk. Ez a módszer lehetővé tette számunkra, hogy a jelenségeket természetes környe-

zetükben, beavatkozás nélkül tanulmányozzuk. A megfigyelés alapvető sajátossága a közvetlenség és a szándékos beavatkozás hiánya (Dósa és Péter, 2018). A módszer segítségével megfigyelhetővé vált a gyermekek cselekvése, viselkedése, beszéde, mimikája, gesztusai és érzelmi reakciói.

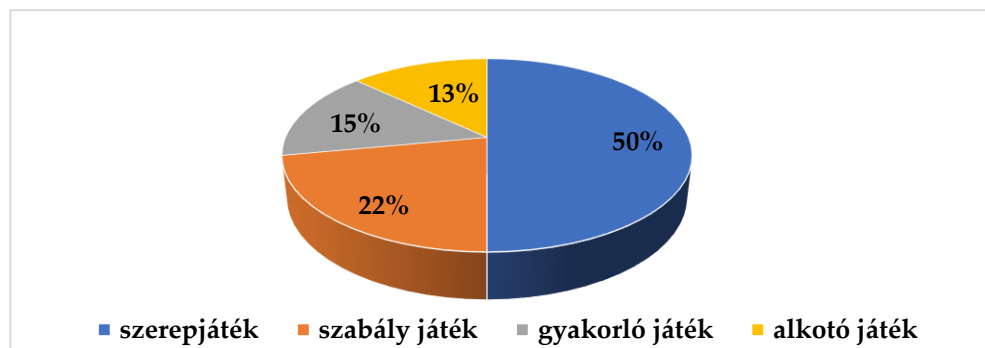
Megfigyeléseink során figyelmünk középpontjában a szabad játék és annak körülményei álltak: rögzítettük a játék típusát, témáját, időtartamát, valamint a résztvevők számát, nemét és életkorát. Ebből adódik megfigyelésünk strukturált jellege. Emellett azt is vizsgáltuk, mennyire motiváltak a gyermekek játék közben, kezdeményeznek-e új játékokat, mikor lankad az érdeklődésük, és milyen szerepet vállalnak a játék során. A megfigyelés módszere alkalmasnak bizonyult arra is, hogy feltárjuk az óvodáskorú gyermekek viselkedését egymáshoz és önmagukhoz való viszonyukban, valamint a felnőttek által közvetített szerepek megjelenését és utánzását.

A kutatás során egy általunk készített megfigyelési lapot alkalmaztunk, amely segítette az adatok pontos rögzítését, rendszerezését és a későbbi elemzést, illetve összehasonlítást.

6. Az eredmények bemutatása és értelmezése

6.1. Milyen típusú játékokat játszanak a gyerekek?

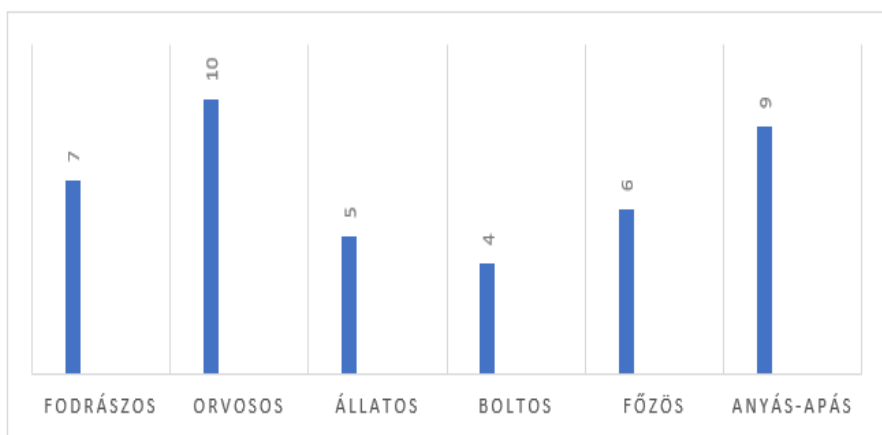
A megfigyeléseink során 145 darab játék mozzanatot sikerült megfigyeljünk. A megfigyelt szabad játékok során négy játéktípust sikerült beazonosítsunk az áttanulmányozott szakirodalom alapján, amelyek a következők: gyakorló játék, szerepjáték, alkotó játék, és a szabályjáték. Elkészítettük a megfigyelt játéktípusok százalékos eloszlását, amelyet a következő diagram szemléltet.



1. ábra. A gyerekek által játszott játékok típusai

A megfigyelések szerint a gyerekek spontán játékhelyzeteinek döntő többségében az esetek körülbelül 86%-ban megjelent valamilyen szerepjátékos elem. Ez konkrétan 73 alkalmat jelent. Ezek alapján elmondható, hogy a leggyakrabban előforduló játékforma a szerepjáték volt. Ezt követte népszerűségben a szabályjáték, amelyet 32 esetben figyelhettem meg, amely a megfigyelt esetek 22%-át teszi ki. Majd a gyakorló játék, amely 21 alkalommal jelent meg és az esetek 15%-át képezte. A legkevésbé gyakran megfigyelt játékfajta az alkotó játék volt, amely csupán 19 alkalommal fordult elő, ez az összes megfigyelés 13%-nak felel meg.

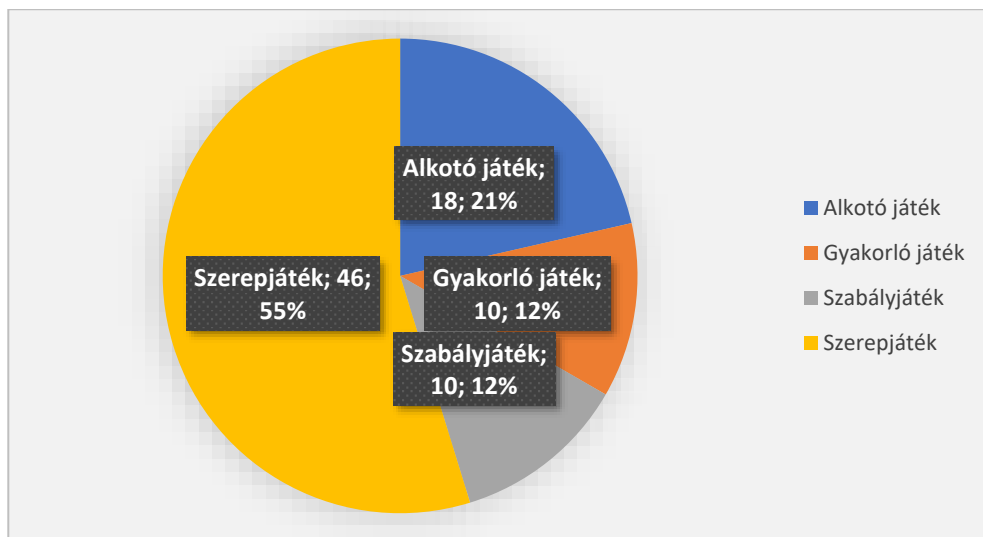
Mivel a szerepjáték ennyire meghatározó jelenléttel bírt, külön feljegyeztem, milyen típusú szerepjátékos témák jelentek meg a szabad játék során. Ezek témakörei változatos képet mutattak, amit az összegyűjtött adatok alapján diagram formájában is szemléltettem. játéktémák:



2. ábra. A gyermekek által játszott témák

6.2. A szabad játék időtartalma és a gyerekek által játszott témák

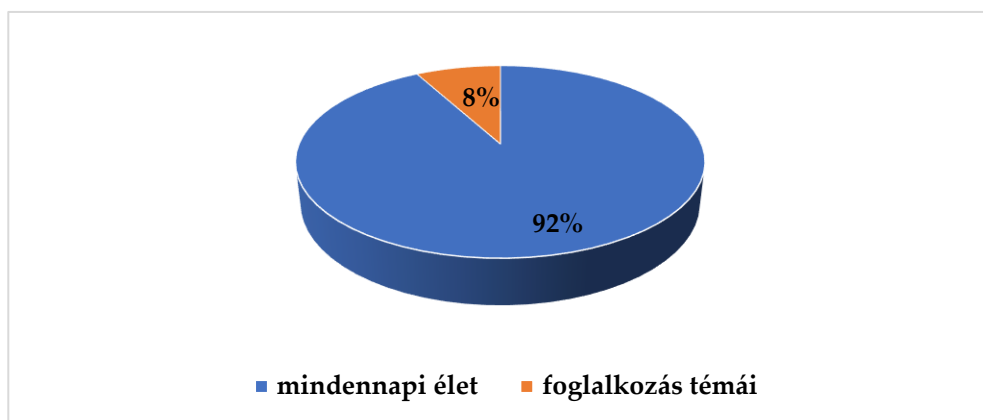
A szabad játék megfigyeléséből származó adatok alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy a gyermekek játékos tevékenységei milyen arányban oszlottak meg a különféle játékformák között. A megfigyelési időszak alatt rögzített adatok alapján elkészített kördiagram jól szemlélteti, hogy a különböző típusú játékokra a gyermekek mennyi időt szántak átlagosan.



3. ábra. A szabad játék által játszott játékok átlagos időtartalma

6.3. Témák kapcsolódása a szabad játék során

A gyermekek szabad játéka fontos eszköze a belső világuk kifejezésének. Az, hogy miről játszanak, sokat elárul arról, mi foglalkoztatja őket, mire figyelnek, és mi az, amit szeretnének újra élni, megérteni vagy irányítani. A vizsgálat során azt figyeltem meg, hogy a szerepjátékok mint az egyik legjellemzőbb játéktípus az óvodáskorban milyen arányban kapcsolódnak az adott nap foglalkozásaihoz, és milyen arányban épülnek inkább a mindennapi élet eseményeire.



5. ábra. Kapcsolódik-e a játék az asznapi témához

Összegzés

Megfigyeléseink alapján úgy tapasztaltuk, hogy a gyerekek szívesebben játszanak csoportosan, mivel ezen tevékenységek során nemcsak szórakoznak, hanem észrevétlenül tanulnak is. Különböző közös játékokban megtapasztalják az együttműködés fontosságát, a konfliktusok kezelésének módját, valamint azt, hogy hogyan kell figyelembe venni mások véleményét és érzéseit. Ez a szociális tanulás elengedhetetlen alapot ad a későbbi iskolai élethez és a társadalmi beilleszkedéshez is. Az elméleti háttér tanulmányozása és a gyakorlatban végzett megfigyelések révén még mélyebben megértettük a játék fontosságát, nemcsak a gyermekek, hanem a felnőttek számára is. Megerősödött bennünk az a vélemény, hogy a szabad játék az óvodai nevelés egyik alapvető pillére, mivel az lehetőséget ad a gyermekek számára, hogy személyiségük szabadon kibontakozhasson. Az elméleti háttér és a gyakorlati tapasztalatok együttesen segítettek abban, hogy szélesebb perspektívából szemléljük a gyermekek fejlődését, játéktevékenységeit és érdeklődési területeit.

Irodalomjegyzék

- Barabási, T., & Stark, G. (2020). *Óvodamódszertan alapismeretek*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Cohen, L. J. (2015). *Játékos nevelés*. Kulcslyuk Kiadó.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.
- Dankó, E. (2005). *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Okker Kiadó.
- Dósa, Z., & Péter, L. (2018). *A pedagógiai kutatás alapjai*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Kádár, A., & Bodoni, Á. (2010). *Az óvodás- és kisiskoláskor játéka elméleti és módszertani megközelítésben*. Ábel Kiadó.
- Kosáné Ormai, V. (2001). *A mi óvodánk*. Okker Kiadó.
- Kovács, Gy., & Bakosi, É. (2004). *Óvodapedagógia I.* Szerzői Kiadó.
- Kovács, Gy., & Bakosi, É. (2005). *Játék az óvodában*. Didakt Kiadó.
- Kun, E. (2013). A szabad játék. *Magiszter*, 11(2), 84–89.
- Maszler, I. (2002). *Játékpedagógia*. Comenius BT.
- Méhes, V. B. (2018). *Az óvónő és az óvodai játék*. Móra Könyvkiadó.
- Mérei, F., & Binet, Á. (2006). *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó.

- Millar, S. (1977). *Játépszichológia*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Ministerul Educației și Cercetării. (2019). A koragyermekkorai nevelés curriculumuma.
- Nagy, E. K. (2014). *Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Piaget, J. (1978). *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat.
- Stark, G. (2010). *Gyermekjátékok*. A Somogy megyei múzeumok igazgatósága.
- Stöcker, K. (2011). *Kis játépszichológia*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Szapu, M. (1996). *Gyermekjátékok*. A Somogy megyei múzeumok igazgatósága.
- Szász, J., & Péter, L. (2008). *Játékpedagógia: Tanulmányi útmutató*.
<https://www.academia.edu/7304902/Jatekpeda20082009>
- Takács, B. (2001). *Gyermek-Játék-Terápia*. Okker Kiadó.
- Vekerdy, T. (2005). *Kicsikről nagyoknak: A kisgyermekkor*. Park Kiadó.
- Winnicott, D. W. (1999). *Játszás és valóság*. Animula Kiadó.

A természettudományos kísérlet mint szemléltető és munkáltató módszer hatékonysága vegyes óvodai csoportban

TANKÓ ANETT – MÁRTA, BARABÁSI TÜNDE
anetttanko3@gmail.com, tunde.barabasi@ubbcluj.ro
Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

1. Bevezető gondolatok

Általánosan, az élet különböző területein, s ezen belül a pedagógusi szakmán belül is a terület szakértői arra a pillanatra várnak, amikor megtörténik az áttörés, amikor azt érezhetik, hogy megtalálták a megfelelő utat a kitűzött cél elérése érdekében. A révbeérés azonban nem ilyen egyszerű, és nem is elegendő csupán „várni”. Ha előző kutatásunk (Tankó & Barabási, 2023) során a megfelelő *hozzávalókat* kerestük a tanulási módszerek és technikák megvizsgálása révén, ahhoz, hogy a tanulásból „jó süljön ki”, ezen téma kapcsán azt mondhatjuk, a megfelelő *vegyületet* keressük, hogy meglegyen a „BUMM”.

A nevelésben, oktatásban a *BUMM!* –ot létrehozni éppen olyan könnyű, mint a mesében a megfelelő *főzetet*, csak néhány könnyen beszerezhető hozzávalóra van szükségünk:

- 1 kiskanálnyi pitypangpor
- 3 dl varangyos békanyál
- 5 gramm emberfújta szárazbőr
- 2 zacskó harmatvíz
- 1 csepp a legtitkosabb főzetből

Sokszor éppen ennyire könnyű megtalálni egy-egy *sikeres, élménydús* foglalkozás alapanyagait is, hiszen mindannyian tudjuk...

„Az agy nem edény, amit meg kell tölteni, hanem tűz, amelyet lánggra kell lobbantani!” (Plutarkhosz; idézi Körmöci, 2019, 61)

Pedagógusokként azt látjuk a legszívesebben, ha a gyermekek szemében ég az úgynevezett tűz, a *megismerési- és tudásvágy* az iránt, amit bemutatni, feldolgozni igyekszünk. Az oktató-nevelő tevékenység azonban nem olyan idealisztikus helyzetek sorozata, amelyben a tanár első fuvallatára fellobban a gyermek elméjében lévő apró szikra, és az lángol mindaddig, míg akarattal vagy ép véletlenszerűen valaki ki nem oltja. A *tűz képlete* a pedagógiában ennél sokkal bonyolultabb. Napjainkban nem működnek már a „*csiholás*” *kőkorszaki módszerek*, ellenben az *innovatív tanítási módok iránti igény* egyre nagyobb. Mit jelent az óvodai életben az innováció? Egy újabb varázslatot, amely felébreszti az ember természetéből fakadó kíváncsiságot.

Amikor kutatásunk témáját meghatároztuk elsősorban a kíváncsiság fogalmából indultunk ki, hiszen kíváncsiság mindig is létezett az emberek életében, ellenben a bizonyítási vágygal. *Azokban az időkben, amikor még az emberek nem tartották fontosnak a bizonyos jelenségek bizonyítását, elfogadták az olyan, ma hihetetlennek vélt, "tényeket", minthogy a káposztában apró démonok lakoznak, a fán birkák teremnek vagy, hogy a Föld a világ közepe* (Williams, 2023). Ma már mindent bizonyítani vagy cáfolni próbálunk, s erre legjobb eszközünk a *kísérletezés*. Vizsgálatunk során egy olyan módszert választottunk, amelyre eddigi tapasztalataink alapján a „*legkíváncsibbak*” voltak a gyerekek, s melynek hatékonyságát bizonyítani mi magunk is megkíséreltük kutatásunk révén.

2. Kutatásmódszertani adatok

Kutatásunk elsődleges *célja*, hogy kiderítsük: növeli-e az óvodáskorú gyermekek tájékozottságát a megadott területeken/témakörökben a természettudományos kísérletek alkalmazása? Javallott-e a legkisebb korosztály esetén is bevezetni ezt, a főként nagyobb évfolyamokon alkalmazott módszert, és ha igen, mi indokolja a módszerválasztást? Ezt pedig, az alábbi kutatási alkérdésekre bontottuk le:

- a) természettudományos kísérletek alkalmazása kellő hatékonysággal bír-e a *kompetenciafejlesztés* tekintetében
- b) hatékonysága felér-e az egyéb, hagyományos módszerek alkalmazásának *hatékonyságával*, esetleg meghaladja-e azt
- c) lehet-e *egy időben eredményes* a módszer alkalmazása mindhárom korosztály esetén

d) két típusú *kísérletvégzés* hatékonyságának összehasonlító vizsgálata (nagyreszt egyénileg végzett és főként frontális)

Ezek vizsgálata érdekében a következő *hipotéziseket* fogalmaztuk meg:

H1: A *természettudományos kísérlet* mint szemléltető és munkáltató módszer alkalmazása pozitív irányba befolyásolja a *tudásszintmérésen nyújtott teljesítményt*.

H2: A *természettudományos kísérletek* alkalmasak arra, hogy azonos témában (pl. A víz) egyszerre járulhatunk hozzá az eltérő korosztályok (3–4 és 5–6 évesek) számára megfogalmazott műveletesített célokban jelölt kompetenciaelemek fejlődéséhez, és ezt a *tudásszintmérés eredményei* is alátámasztják.

H3: A *természettudományos kísérlet módszerének* alkalmazásával magasabb eredményeket érhetünk el az adott területen történő *tudásszintmérés* során, vegyes csoportban, mint egyéb, *hagyományos módszerek* (pl. beszélgetés, magyarázat stb.) alkalmazásával.

H4: Azon *természettudományos kísérletek* elvégzése után, amelyeket a gyerekek *egyénilag* valósítanak meg, magasabb eredményeket érhetünk el a *tudásszintmérésen*, mint azon kísérletek esetén amelyeket a pedagógus csak *bemutat, szemléltet*.

A kutatási mintánk mindössze 29 főből állt, melyből 14 a *kísérleti csoport*, míg 15 a *kontrollcsoport* tagja, de a *humán és materiális erőforrásokat* tekintve, főleg egy-egy *egyéni kísérletvégzés* esetén ez éppen „felérhető” létszámnak bizonyult.

1. táblázat. A kutatás mintaanyagát képező gyerekek életkor szerinti megoszlása

Korosztály	Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
3-4 évesek	6 gyerek	8 gyerek
5-6 évesek	8 gyerek	7 gyerek
Összesen	14 gyerek	15 gyerek

Mintavételi eljárásunk *hozzáférés alapú mintavétel* volt, hiszen a kísérleti csoportot az Oroszhegy (Románia, Hargita megye) községhez tartozó falvi óvodai csoport képezte, melynek egyikünk az óvónője, míg a kontrollcsoportot egy másik, a községhez tartozó szentkirályi csoport. A kontrollcsoportot a környéken rendelkezésre álló körülbelül 10 óvodai vagy napközis csoport közül választottuk ki az alapján, hogy mely csoport *összetétele* hasonlít leginkább létszám, illetve életkorok szerinti eloszlás tekintetében a kísérleti csoporthoz.

A kétcsoportos pedagógiai kísérlet mint kutatási módszer részeként, kutatásunk során egyrészt *tudásszintmérő tesztek*et alkalmaztunk, amelyek lehetővé tették az elő- és utómérés megvalósítását a kísérleti-, illetve a kontrollcsoportban és független változóként pedagógiai kísérletet, mint didaktikai módszert, amely tulajdonképpen a kísérleti csoportban történő beavatkozásokat jelentette.

a) A tudásszintmérő tesztek

A tudásszintmérő tesztek mi magunk állítottuk össze alapul véve a gyermekek életkori sajátosságait, és a témakörök kapcsán kiválasztott fejlesztendő kompetenciákat, illetve az ezek lebontásaként megfogalmazott műveletesített célokat. A gyerekek *12 éves témakör* kapcsán *12 féle mérési kérdéssorral* találkoztak, mindegyikkel két alkalommal, a *preteszt* és a *poszteszt* során, tehát összesen *24 alkalommal* történt tudásszintmérés mindkét csoportban.

A tudásszintmérő tesztek összeállítása során arra törekedtünk, hogy a pedagógus által feltett kérdések mellett minden témánál jelenjenek meg olyan feladatok is, amelyeket a gyerek kell megoldjon rajzolás, karikázás vagy épp társítás révén. A vegyes csoport minden tagja alapjába véve ugyanazokat a feladatokat kapta, de a differenciálás érvényesítése érdekében a kérdések megválaszolásának módja (pl. rajzolás vagy rámutatás) vagy a tartalmi elemek (pl. színnevek) mennyisége eltért a 3-4 éves, illetve az 5-6 éves korosztályok esetén. Ez a különbségtétel minden esetben fel lett tüntetve már a *műveletesített célok* megfogalmazásánál.

b) Természettudományos kísérletek

Az alábbi táblázatban összefoglalt kísérletek és kísérletcsoportok mindegyike szinkronban van a *Koragyermekkori nevelés curriculumában* leírt kompetenciákkal, ugyanakkor illeszkedik az *éves tervben* megfogalmazott témakörök valamelyikéhez. Az alábbi táblázatban láthatjuk, hogy a kísérletek mennyisége nem arányosan oszlik meg az egyes tematikus vagy projektalapú hetek között (van ahol csak egy, máshol 6 kísérlet is megjelenik), ugyanis a heti témakör jellege és a fejlesztendő kompetenciák határozták meg, hogy mely kísérletek alkalmazhatók eszközként. Ezekon kívül azonban nem volt elhanyagolható szempont a különböző gyakorlatok eszköz-, hely- és időigénye sem, melyeknek illeszkedniük kellett az óvoda és óvónő tárgyi feltételeihez, illetve a keretterv által megszabott időkerethez.

2. táblázat. Beavatkozási terv - a kutatás részét képező hetekre jutó kísérletek száma

KÍSÉRLETCSOPORT NEVE	KÍSÉRLETEK MEGNEVEZÉSE
I. A falevélről	a. A levél „orra” b. A víz útja a levélig c. A szomjas levél d. Süss fel nap e. Levél kívül-belül
II. Csonthéjas gyümölcsök	a. Kemény, mint a csont
III. A csontok	a. Törhetetlenül b. Gumitojás, gumicsont
IV. Színkavalkád	a. Vándorszivárvány b. Vörös és kék káposzta c. A csodás fény d. Szivárvány égen ... és földön e. Cukorkristályok f. Szintetikus festékek
V. Mosogató, kézmosás	a. Harc a baktériumokkal b. Hatékony fegyver a szennyeződés ellen
VI. Zsírkesztyű	a. Ez állati!
VII. A dinoszauruszok világa	a. Aszteroida becsapódás b. Vulkánkitörés
VIII. A közlekedési eszközök	a. Hőlégballon és ejtőernyő b. Légzsák házilag c. A bizonytalan tengeralattjáró
IX. A víz	a. Kis kacsá fűdik... b. Miért sózzák télen az utakat? c. A víz körforgása d. Tiszta vizet a pohárba! e. Oldjuk fel a vízben!
X. A növény élete	a. Hogyan hatol be a víz a magba? b. Mekkora erő kifejtésre képesek a duzzadó magvak? c. Mekkora erőt fejtenek ki a magok csírázás közben? d. Mit érzékelnek a növények? e. Az okos bab f. Gátolja-e más növények csírázását az almamag? g. Csíráztatás – A jövő növénye
XI. A fogak vizsgálata	a. Te tudod, mit iszol?

KÍSÉRLETCSOPORT NEVE	KÍSÉRLETEK MEGNEVEZÉSE
XII. Hogyan terjednek a környezetszennyező anyagok?	a. Cseberből vederbe

A szakirodalomban talált több száz kísérletből összesen 36-ot választottunk ki, s mivel ezek többnyire nagyobb korosztályoknak voltak ajánlva, részben átírt, óvodai *adaptáció*jukat valósítottuk meg. A kiválasztott, és áttevett kísérleteket minden esetben a curriculumból kijelölt kompetenciák fejlesztése szolgálatába állítottuk, és ennek megfelelően fogalmaztuk meg műveletestett céljainkat. Mindemellett a választott kísérletnek minden esetben illeszkednie kellett az előre meghatározott integrált témakörhöz, illetve heti témához/projekthez. Ez elsősorban azt feltételezte, hogy csak azon kísérletekkel manipulálhatunk, amelyek illeszkednek az előre meghatározott témákhoz, másrészt azt, hogy – mivel a két kutatási mintát jelentő két csoport éves terve különbözik – ugyanazon témakör keretein belül történő felmérés a kísérleti és kontrollcsoportban időbeli eltolódással valósulhatott meg.

A 3-as számú táblázatban egy kísérlet kapcsán láthatjuk, hogyan illeszkedik az a két csoport éves témaköréhez, mikor történt a felmérések megvalósítása, milyen kompetenciákat igyekeztünk fejleszteni korosztályonként, és hogyan illeszkedik mindez a Koragyermekkorai nevelés curriculumához. Természetesen ezt a beosztást minden kísérlet kapcsán elkészítettük, de a teljes beosztás bemutatását sajnos nem engedik meg ezen tanulmány keretei.

3. táblázat. Példa egy kísérlet éves terve történé beillesztésére

DÁTUM	HETI TÉMA/PROJEKT	KÍSÉRLET MEGNEVEZÉSE	INTEGRÁLT TÉMAKÖR	F. T.	A FEJLESZTÉS DIMENZIÓI	V.M.	MŰVELETESITETT CÉLOK
16. hét Jan.20-23. (KCS)	„Hőembernek se keze se lába...” A tél jellegzetességei – Rejtjelmes sarkvidék (KCS)	VL.Zsirkesztyű	Mikor, hogyan és miért történik? (KCS)	E.	A környező világ szerkezeti és funkcionális jellemzői	3.2. 3.3. 3.4.	3-4 évesek: legalább két jellemzőt mondani a sarkvidéki időjárásra vonatkozóan (pl. vizes, jeges stb.) 5-6 évesek: lerajzolni a sarkvidéket jellemzőivel együtt (pl. víz, jégtömbök) Mindenki: -saját szavaival megfogalmazni, hogyan maradnak életben az állatok a sarkvidéki fagyos vizekben -megfogalmazni, mihez hasonlítható az állatok bőre alatti zsírréteg (pl. a hőszigetelő a házakon) -bekarikázni a felsoroltak közül azokat az állatokat, amelyek vastag zsírréteggel rendelkeznek/megélnének az Északi-sarkon
Jan.20-23. (KT)	„Hőembernek se keze, se lába...” (KT)		Mikor, hogyan és miért történik? (KT)				

3. Az eredmények bemutatása és értelmezése a hipotézisek tükrében

Az első hipotézisünk: *A természettudományos kísérlet mint szemléltető és munkáltató módszer alkalmazása pozitív irányba befolyásolja a tudásszintméren nyújtott teljesítményt.* Ennek a hipotézisnek az igazolásához vagy cáfolásához a fentiekben vázolt eredményekből a kísérleti csoport elő- és utóméréseinek az eredményeit kellett összehasonlítanunk egymintas T-próba segítségével, korcsoporttól függetlenül. Bár az eredményeket összevetve *nem találtunk szignifikáns különbséget, a p -érték (.07359) nagyon-nagyon közel állott a szignifikancia szinthez (.05), így nem jelentenénk ki egyértelműen a hipotézis cáfolását, sőt, ahogy azt az ábrán is láthattuk az utómérés eredményei minden témánál nagyobbak voltak, mint az előmérésé (A t-érték 1.500107).* A vizsgálat következtében feltételezhető, hogy egy nagyobb minta esetén ez a kis eltérés behozódna, és az eredmény szignifikáns lehetne. *A módszer vegyes csoportban való alkalmazásának indokoltsága tehát, ha nem is olyan hangsúlyozottan, mint feltételeztük, de fennáll. Ezt igazolja a vizsgálat következő lépése is.*

4. táblázat. Eredmények az első hipotézis mentén (a tudásszintméren nyújtott teljesítmények)

Kísérletcsoport megnevezése	A preteszten elért eredmények átlaga	A poszteszten elért eredmények átlaga
I. A falevélről	1,73	2,88
II. Csonthéjas gyümölcsök	1,59	2,64
III. Csontok	1,78	2,76
IV. Színkavalkád	1,55	2,67
V. Mosogató, kézmosás	2,08	2,89
VI. Zsírkesztyű	1,96	2,73
VII. A dinoszauruszok világa	1,73	2,66
VIII. A közlekedési eszközök	1,85	2,82
IX. A víz	1,52	2,64
X. A növény élete	1,60	2,79
XI. A fogak vizsgálata	1,85	2,73
XII. Hogyan terjednek a környezetszennyező anyagok?	1,59	2,92

A második hipotézis: *A természettudományos kísérletek alkalmasak arra, hogy azonos témában (pl. A víz) egyszerre járulhatunk hozzá az eltérő korosztályok (3–4 és 5–6 évesek) számára megfogalmazott műveletesített célokban jelölt kompetenciaelemek fejlődéséhez, és ezt a tudásszintmérés eredmé-*

nyei is alátámasztják. A vizsgálat ezen részénél szintén az utómérés eredményeit vizsgáltuk, de immár két külön korcsoportra bontva, hogy a vegyes csoport sajátosságaira fókuszálhassunk, és itt már *mind a két esetben szignifikáns* eredményt kaptunk. Ez alátámasztja, hogy a természettudományos kísérletek alkalmazása vegyes óvodai csoportban egyidőben alkalmas a 3-4 éves és az 5-6 éves korcsoportok kompetenciáinak fejlesztésére. A kisebb korosztály kapcsán elvégzett próba során a *p-érték .0177*. A nagyobb életkorú gyerekek esetén pedig a *p-érték .02283*.

5. táblázat. Eredmények a második hipotézis mentén
(teljesítményátlagok korosztályok mentén)

A kísérleti csoport felméréseinek eredményei két korosztályra lebontva				
Kísérlet vagy kísérletcsoport megnevezése	A preteszten elért eredmények átlaga		A poszteszten elért eredmények átlaga	
	3-4 évesek	5-6 évesek	3-4 évesek	5-6 évesek
I. A falevélről	1,59	1,83	2,80	2,94
II. Csonthéjas gyümölcsök	1,33	1,78	2,49	2,74
III. Csontok	1,66	1,87	2,71	2,80
IV. Színkavalkád	1,33	1,72	2,40	2,87
V. Mosogatás, kézmosás	1,79	2,31	2,83	2,93
VI. Zsírkesztyű	1,95	1,96	2,66	2,78
VII. A dinoszauruszok világa	1,27	2,08	2,49	2,79
VIII. A közlekedési eszközök	1,75	1,93	2,79	2,84
IX. A víz	1,40	1,62	2,53	2,72
X. A növény élete	1,42	1,74	2,66	2,89
XI. A fogak vizsgálata	1,63	2,01	2,66	2,78
XII. Hogyan terjednek a környezetszennyező anyagok?	1,38	1,74	2,88	2,95

A harmadik hipotézis esetén azt feltételeztük, hogy: A *természettudományos kísérlet módszerének* alkalmazásával jobb eredményeket érhetünk el az adott területen történő *tudásszintmérés* során, vegyes csoportban, mint egyéb, *hagyományos módszerek* (pl. beszélgetés, magyarázat stb.) alkalmazásával. Bár az eredmények szerint számottevően magasabbat nem (*p-értéke .19*), de legalább olyan jó, és két eset kivételével jobb eredményt kaptunk a kísérletek alkalmazása esetén, mint egyéb módszerek alkalmazásával. Az utómérésen elért magas pontszámok és a gyerekek motiváltsága, érdeklődése (melynek

számszerű mérésére sajnos a kutatás során nem tudtunk sort keríteni) egyöntetűen indokolja, hogy a természettudományos kísérletek alkalmazásának helye van az óvodában alkalmazható módszerek sorában.

6. táblázat. *Eredmények a harmadik hipotézis mentén (a kísérleti- és kontrollcsoport összehasonlított teljesítményátlagai az utómérés során)*

Kísérletcsoport megnevezése	Az utómérés eredményeinek átlagai a két megfigyelt, vegyes csoportban	
	Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
I. A falevélről	2,88	2,56
II. Csonthéjas gyümölcsök	2,64	2,39
III. Csontok	2,76	2,62
IV. Színkavalkád	2,67	2,40
V. Mosogatás, kézmosás	2,89	2,23
VI. Zsírkesztyű	2,73	2,48
VII. A dinoszauruszok világa	2,66	2,75
VIII. A közlekedési eszközök	2,82	2,80
IX. A víz	2,64	2,66
X. A növény élete	2,79	2,83
XI. A fogak vizsgálata	2,73	2,47
XII. Hogyan terjednek a környezetszennyező anyagok?	2,92	2,79

Az utolsó hipotézis így hangzott: Azon természettudományos kísérletek elvégzése után, amelyeket a gyerekek *egyéni*leg valósítanak meg, magasabb eredményeket érhetünk el a *tudásszint*mérésen, mint azon kísérletek esetén, amelyeket a pedagógus csak *bemutat, szemléltet*.

7. táblázat. *Eredmények a negyedik hipotézis mentén (résztevő és nem-résztevő kísérletek hatása a teljesítményre)*

Azon témák, amelyeknek kísérletei túlsúlyban bemutatás révén valósultak meg		Azon témák, melyeknek kísérletei túlsúlyban egyéni munkát tartalmaztak	
Kísérletcsoport és a hozzá tartozó kísérletek megnevezése	Elért pontszám a kísérleti csoportban végzett utómérésen	Kísérletcsoport és a hozzá tartozó kísérletek megnevezése	Elért pontszám a kísérleti csoportban végzett utómérésen
I. A falevélről a. A levél „orra” b. A víz útja a levélig c. A szomszjas levél d. Süss fel nap e. Levél kívül-belül	2,88	II. Csonthéjas gyümölcsök a. Kemény, mint a csont	2,64

III. A csoportok a. Törhetetlenül b. Gumitojás, gumicsont	2,76	V. Mosogatás, kézmosás a. Harc a baktériumokkal b. Hatékony fegyver a szennyeződés ellen	2,89
---	------	--	------

A kutatás azon korlátjából adódóan, miszerint az egyéni és frontális munkaformák nem voltak egyértelműen elkülöníthetőek, a hipotézisünk *nem igazolódott be* az eredmények összevetése következtében. Erre már a kutatás végzése folyamán számítani lehetett, abból kifolyólag, hogy a gyerekek a bemutatott kísérletek során is több lépésben bevonódtak, így nem érzékelhettek nagy különbséget a két bevezetési forma között. Ez azt jelenti tehát, hogy a kísérletek szemléltető és munkáltató jellege között nem lehetett egyértelműen különbséget tenni, ebből adódóan, várható módon, az eredmény sem lett szignifikáns (p-értéke .485673.).

4. Összegzés és javaslatok

Az alábbiakban, válaszolva a tanulmány elején megfogalmazott két fő kutatási kérdésünkre, a fent részletezett vizsgálat eredményeit és relevanciáját foglaljuk össze, ugyanakkor a kutatás során felmerülő kérdések, megtapasztalások következtében fogalmazunk meg javaslatokat a vizsgálat továbbvitelére, hatékonyabb megvalósítási lehetőségére vonatkozóan.

A kutatás során, elsősorban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy tudunk-e hatékony eredményeket elérni a természettudományos kísérletek alkalmazásával vegyes óvodai csoportban, alkalmas-e ez a módszer a vizsgált korosztály kapcsán történő kompetenciafejlesztésre? Érdemes-e egyáltalán bevezetni a 3-6 évesek nevelésébe egy olyan módszert, amelyet főként a nagyobb korosztályok oktatási folyamatában alkalmaznak? Ezen kérdés kapcsán igen nagy hátrány volt számunkra az, hogy az idő és a megfelelő mérőeszköz hiányában nem volt lehetőségünk a gyermekek aktivitási, motivációs szintjét mérni, holott legnagyobb különbségnek ezt gondoljuk a módszerek alkalmazása tekintetében. Ellenben tudásszintmérő tesztek segítségével mértük azt, hogy milyen eredményeket érhetünk el a módszer alkalmazásával a kompetenciafejlesztésben. Az eredmények a teljes csoportra vonatkozóan nem mutattak szignifikáns különbséget, amikor azonban két külön korcsoportra (3-4 évesek és 5-6 évesek) vonatkozóan hasonlítottuk össze a kapott pontszámokat, egyértelműen számot tevő különbséget kaptunk,

vagyis a módszer hatékonynak bizonyult. Ha a vizsgálatot újból elvégezhetnénk, mindenképpen arra törekednénk, hogy megtaláljuk annak módját, hogyan lehet mérni az óvodáskorú gyermekek tevékenységbe való aktív bevonódását, motiváltsági szintjét.

Harmadik feltevésünk megvizsgálásához egy másik óvodai csoportot is bevontunk a kutatásba, hogy megnézhessük, ugyanazon témák más módszerekkel történő feldolgozásához képest hogyan alakulnak a természettudományos kísérletek alkalmazása révén elért eredmények. Bár számottevően hatékonyabbnak nem bizonyult e didaktikai módszer más módszertani megoldásokhoz képest, de a tudásszintmérésen szerzett pontszámok növekvő tendenciáját tekintve, egyértelműen eredményesnek mondható, ezzel pedig alkalmazása indokoltnak tekinthető. Abban az esetben, ha ismét lehetőségünk lenne két, hasonló összetételű csoport ilyen jellegű összehasonlítására, mindenképpen konkrét módszert tűznénk ki a kontrollcsoport számára is, ugyanis a bármely módszer és eszköz megválasztási lehetőségét túl tágnak gondoljuk, és ez torzíthat a vizsgálat eredményein. Az utolsó, be nem igazolódott hipotézisünk gyengesége már a vizsgálat első részében körvonalazódott számunkra, de úgy véltük, hogy a hipotézis igazolása érdekében történő változtatásokkal a gyerekek motiváltságában ejtenénk csorbát, így ezt mérlegelve, az eredetileg tervezett módon vittük végig a vizsgálatot. Az egyéni és aktív bevonódást igénylő, illetve a csupán bemutatásra kerülő kísérletek éles elkülönítése az összehasonlítás érdekében azért bizonyult nehéznek, mert igyekeztünk a gyerekeket azokba a kísérletekbe is minél nagyobb mértékben bevonni a cselekvés szintjén, amelyeket nem egyénileg végeztek el. Ezért, csak a kimondottan passzív szemléltetés szintjén történő kísérletbemutatás nem is volt. Javaslatunk a természettudományos kísérletek óvodai alkalmazására vonatkozóan mindenképpen az lenne, hogy amilyen mértékben csak tudjuk, a motiváció felkeltésének és a hatékony kompetenciafejlesztésnek az érdekében, vonjuk be aktívan a gyerekeket a kísérletek elvégzésének folyamatába.

A kutatás során szerzett tapasztalatokat összegezve elmondhatjuk, hogy a természettudományos kísérletek világának mélyebb feltárása önmagunk és a gyerekek számára is szórakoztatónak és – az új ismeretek és tapasztalatok szerzését tekintve – igen ingergazdagnak bizonyult. Bár a vizsgálat megvalósításának nagy eszközigénye, s ezzel együttvéve, jelentősebb anyagi vonzata van, a módszer hatékonysága, főként a motiváltság tekintetében eltörpültté teszi a vele járó hátrányokat. Tanulmányunk lezárásaként,

mindenképpen ajánlani tudjuk a kísérletek óvodai csoportokba való bevezetését és az új módszerekkel való kísérletezést a 3-6 éves korosztály esetén, a szakmai boldogság és sikeresség képletének „kifőzéséhez”.

Irodalomjegyzék

- 120 mulatságos elfoglaltság 5–7 évesek számára. (2014). *Novum Kiadó*.
- Fossey, S. (2021). *Kísérletezd kint! 25 elképesztő kísérlet a szabadban*. Álomgyár Kiadó.
- Heinecke, L. L. (2022). *Kémia a kamrából: Kísérletezz otthon, és tanulj a múlt és a jelen legnevesebb tudósaitól!*. Álomgyár Kiadó.
- Kali, N., Mozjes, K., & Szeydi, K. (2017). *Vidám kísérletek*. Babilon Kiadó.
- Körmöci, K. (2019). *A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában*. Flaccus Kiadó.
- Köthe, R. (2018). *Kísérletek könyve – Mi micsoda*. Tessloff és Babilon Kiadói Kft.
- López, I. (2019). *103 kísérlet*. Napraforgó 2005 Kft.
- Nick, A. (2021). *Ismerd meg! Lebilincselő tudományos kísérletek*. Álomgyár Kiadó.
- Szerényi, G. (2017). *Barátságos biológia: Minden hétre egy kísérlet*. Ventus Libro Kiadó.
- Szilágyi, Zs. (2017). *365 játék, kísérlet és felfedezés a szabadban* (Szilágyi Zsófia, Trans.). HVG Kiadó Zrt. (Eredeti mű megjelenése: 2014: S. Williams, *365 outdoor activities you have to try*)
- Tankó, A.-M., & Barabási, T. (2023). Egyetemisták által használt tanulási technikák hatékonysága a vizsgaeredmények tükrében. In Barabási, T., Dósa, Z., Péter, L., & Szántó, B. (Eds.), *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban. A XII. tudományos ülészak előadásai* (pp. 295–310). Presa Universitară Clujeană. <http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/4006.pdf>
- Török, M. (2014). *Furfangos kísérletek – Ügyes kezek: Készségfejlesztés otthoni, óvodai és iskolai foglalkozásokhoz*. Dialóg Campus.
- Williams, V. M. (2023). *Szórakoztató tudományos kísérletek*. Scolar Kiadó Kft.
- Willow, M. (2019). *Fedezd fel! – 30 elképesztő otthoni kísérlet*. Álomgyár Kiadó.

Játékválasztási preferenciák változása a reklámok hatására óvodásoknál

VERESTOY BOGLÁRKA, DÓSA ZOLTÁN

verestoy.boglarka@gmail.com, zoltan.dosa@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Mivel napjainkban egyre megkerülhetlenebbé válik már a kisgyermek világában is a különböző marketing céllal elhelyezett reklámtartalmakkal való érintkezés, ezért annak a jelenségnek kívántunk utána járni, hogy mely típusú reklámingerek képesek a leginkább a hatásuk alá vonni az óvodáskorú kisgyerekeket. Tesszük mindezt főként annak a mezsgyéjén, hogy kiderítsük, mely típusú reklámok képesek a legnagyobb mértékben változásokat előidézni a kisgyerekekben a játékpreferenciájukat illetően. A téma minél árnyaltabb körüljárása érdekében többek olyan vonatkozásokban is igyekszünk a különböző típusú reklámanyagok hatásait vizsgálni, mint a gyerekek ezen tartalmak iránt tanúsított figyelmi szintje, emlékező-képessége és szubjektív ítéloképessége.

1.1. Kisgyermek fejlődése és a játék, mint cselekvés fontossága óvodás korban

Az óvodáskor az emberi élet azon szakasza, amelyben a testi, szellemi és szociális fejlődés dinamikus és intenzív módon megy végbe, ezért sem mindegy, hogy milyen játékszerek kerülnek a gyerekek kezébe, mivel hogyan játszik ezen kritikus fejlődési évek alatt, hiszen az óvodáskori játékfolyamat multifunkcionális szereppel bír. Az óvodáskori játékfolyamatok vizsgálatát megannyi irányból megközelíthetjük, hiszen a különböző típusú játékszerek és játékformák, más és más aspektusból segítik elő a kisgyerekek kognitív fejlődését, azonban a tanulmányunk szempontjából a legrelevánsabb a szabadjáték. Singer és Singer (2005) vizsgálatai szerint a szabad játék során a gyermekek kreativitása, problémamegoldó képessége és érzelmi önszabályozása fokozottan fejlődik. Ezt a megállapítást támasztja alá Frost, Wortham és Reifel (2012) meghatározása is, miszerint a szabadjáték olyan

spontán tevékenység, amelyben a gyermekek saját szabályokat alkotnak, miközben szociális, érzelmi, kognitív és fizikai képességeiket egyaránt fejlesztik. Ez a fajta játék hozzájárul az önálló gondolkodás és a problémamegoldó képességek fejlődéséhez. Russ (2013) szerint a szabad játék lehetőséget teremt a gyermekek számára arra, hogy új történeteket és szerepeket találjanak ki, ami serkenti a divergens gondolkodást.

A gondolkodás csiszolásán túl a játék a kisgyermek érzelmi és szociális fejlődésének egyik legfontosabb eszköze, hiszen egyszerre nyújt lehetőséget többek között az érzelmek kifejezésére, feldolgozására, ugyanakkor a társas normák elsajátítására is. Magyar kutatások, például András (2012) eredményei is megerősítik, hogy a szociális képességek fejlődése szorosan összefügg a közös játékban átélt élményekkel. A konfliktusok megoldásának gyakorlása, például a játék során adódó nézeteltérések feloldása, hosszú távon elősegíti a gyermek érzelmi stabilitását és a társas helyzetekben való magabiztosságát. Ginsburg (2007) is hangsúlyozza, hogy a szerepjáték nemcsak az empátia kialakulását segíti, hanem a gyerekek érzelmi intelligenciáját is fejleszti. Pellegrini és Smith (1998) is úgy fogalmaz, hogy a társas interakciók által a gyermekek megtanulják a kooperációt és a versengést, amelyek a társadalmi alkalmazkodás alapjai. Ginsburg (2007) továbbá kiemeli azt is, hogy a szerepjáték nemcsak az empátia kialakulását segíti, hanem a gyerekek érzelmi intelligenciáját is fejleszti. Vegyük csak azt az egyszerű példát, amikor a kisgyerek az orvos bőrébe bújva gyógyítja a sebesült társát, vagy anyukaként gondoskodik a gyerek szerepébe bújó óvodástársáról. Az ilyes fokú érzelmi azonosulás a játékban mélyebb megértést nyújt a gyermekek számára saját és mások érzelmi állapotáról. Ugyanígy, a játék által tapasztalhatják meg a gyerekek a kudarc és a siker élményeit is, mert ahogyan Rubin, Fein és Vandenberg (1983) is fogalmaz, a gyermekek a játék során tanulják meg, hogyan kezeljék ezeket a negatív tapasztalatokat. Ez hozzájárul az érzelmi rugalmasság (reziliencia) fejlődéséhez, amely alapvető feltétel az egészséges önértékelés kialakulásához.

A fentebb említett fejlődési dimenziókon túl, a korai években formálódnak a gyerekek játékválasztási preferenciái is, amelyeket a társadalmi normák, a nemi sztereotípiák, valamint a kortársak és a média jelentősen befolyásol. Csepeli György (2006) rámutatott arra, hogy a társadalom által sugallt nemi szerepek már korai gyermekkorban rögzülhetnek, és ezek a szerepek befolyásolják a gyermekek szabadidős tevékenységeit és preferenciáit. Kétségtelen, hogy az óvodáskorú gyerekek társadalmi nemi szerepekkel kapcsolatos sztereotípiái jelentős hatást gyakorolnak játékválasztásaikra. Bem (1981) nemi sémaelmélete szerint a gyerekek már kiskoruktól kezdve a

társadalom által közvetített nemi sémákat internalizálják, amelyek meghatározzák, hogy mi számít „fiús” vagy „lányos” játéknak. Társadalmi normák hatására a gyermekek már kora óvodáskorban megértik, hogy bizonyos játékok „illenek” hozzájuk, míg mások nem. Ez az a pont, ahol a dolgozat szempontjából is igazán érdekessé válik az a kérdés, hogy a gyakorlatban mégis mi alapján alakul ki egy kisgyerek játékpreferenciája? Gál és Hankó (2014) szavaival vezetnénk fel a kisgyerekek játékválasztási folyamatára leginkább hatással lévő tényezőt, a reklámot: "A reklámoknak a gyermekek vannak a leginkább kitéve, minél kisebbek, annál inkább célpontjaivá válnak. A reklámoknak számos káros hatása lehet a szellemi és a fizikai fejlődésükre egyaránt, emellett a vásárlási szokásaikat is nagymértékben befolyásolja (...)" (Gál és mtsai, 2014, 5). A reklámok különösen erős hatással vannak a gyerekek játékválasztására. Smith (2018) kutatásai szerint a gyermekek a vizuális ingerekre különösen érzékenyek, és a színek, hanghatások, valamint a narráció stílusa mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a reklámok hogyan célozzák meg a különböző nemeket. Bandura szociális tanuláselmélete szerint is a gyerekek a média és a társas környezetük által közvetített minták megfigyelése révén tanulnak, és ezeket a mintákat alkalmazzák saját viselkedésükben. A kortársak által preferált játékok reklámjai tovább erősítik a gyerekek viselkedését a nemi sztereotípiáknak megfelelően (Bandura, 1977).

Joggal fogalmazhatunk úgy, hogy a reklámhatás az egyik, ha nem a legfontosabb tényezője annak, hogy a gyerekeink milyen játékot vesznek szívesen a kezükbe. Éppen ezért érdemes kissé jobban beleásnunk magunkat abba is, hogy a kisgyermekben mi zajlik le egy-egy színesen villódzó reklámfilm megtekintése kapcsán, milyen célzott marketingstratégiával operálnak ezek a reklámfilmek, és annak is utána járunk, hogy a kisgyerekek életkorukból fakadóan mennyire képesek elvonatkoztatni a reklámok látványelemeitől.

I.2. A reklámok felismerésének és értelmezésének fejlődése kisgyermekkorban

A reklámok jelenléte a modern társadalomban annyira áthatóvá vált, hogy szinte észrevétlenül beépültek a mindennapi életünkbe. Naponta több ezer reklámüzenettel találkozunk, legyen szó televízióról, közösségi médiáról, utcai plakátokról vagy éppen mobiltelefonos alkalmazásokról. A reklámok intenzitása és mennyisége az utóbbi években exponenciálisan nőtt, köszönhetően az új technológiai platformoknak és az egyre kifinomultabb hirdetési stratégiáknak. Az Advertising Research Foundation 2021-es adatai

szerint az átlagos ember napi 4000–10 000 reklámüzenetet lát vagy hall, ami óriási növekedés az 1970-es évekhez képest, amikor ez a szám nagyjából 500 körül mozgott (Advertising Research Foundation, 2021). Az emberi agy azonban nem képes ennyi információ feldolgozására, ezért sok üzenet tudat alatt hat ránk, befolyásolva a döntéseinket és preferenciáinkat (Eckler & Bolls, 2011).

Kezdetben a gyermekek nem képesek különbséget tenni a szórakoztató tartalom és a reklám között, és nyilvánvalóan, nem ismerik fel a marketing célokat. A fejlődő kognitív képességek azonban fokozatosan lehetővé teszik, hogy megértsék a reklámok szándékait és azok manipulációs jellegét. John (1999) szerint a gyerekek 6 éves koruk előtt „perceptuális szakaszban” vannak, amelyben a tartalom vizuális jegyei dominálnak. Ezért a színes grafikák és érzelemkeltő elemek elhomályosítják számukra a reklámok valódi természetét. Tanulmányában továbbá arra is rámutat, hogy a gyerekek kognitív fejlődésének szakaszai meghatározzák, mikor kezdik felismerni a reklámok kereskedelmi céljait. Ezt támasztja alá Valkenburg és Cantor (2001) meglátása is, mely szerint az úgynevezett „perspektívaváltási” képesség fejlettsége szükséges ahhoz, hogy a gyerekek különbséget tegyenek reklám és szórakoztató tartalom között. Ebből kifolyólag tehát evidens, hogy a gyerekek ezen „sebezhetőségét” kihasználva operál a legtöbb nekik szánt reklámanyag. Fiatal korban a gyermekek különösen érzékenyek a reklámokban alkalmazott vizuális és auditív eszközökre, mint például a színes animációk, fülbemászó dallamok és érzelemkeltő szövegek. Nem képesek felismerni, hogy ezek a tartalmak manipulációt hordozhatnak, és hajlamosak azonnal elfogadni a reklámok állításait. Kunkel és munkatársa (2006) bemutatta, hogy az érzelmi hatások révén a reklámok képesek „parazitálni” a gyermekek figyelmét, különösen a játékreklámok esetében. (Kunkel és mtsa, 2006) Fiatal gyermekek még nem rendelkeznek azokkal a kritikai képességekkel, amelyek szükségesek a reklámok manipulációs szándékainak felismeréséhez. Ez különösen problémás lehet, mivel a reklámok többsége valóban a gyermekek érzelmeire hat (Livingstone & Helsper, 2006). Buijzen és Valkenburg (2002) szerint a gyermekek „naiv befogadók,” akik reklámok hatására könnyen elhiszik a termékekről szóló állításokat. A gyerekek érzelmi válaszai a reklámokra erősen kötődnek azok tartalmához és kivitelezéséhez.

A gyerekreklámok hatásmechanizmusainak vizsgálata kulcsfontosságú a modern marketing gyakorlatok és a gyermekek fejlődési szakaszai közötti kapcsolat megértéséhez. Ahogyan azt már az előbbieken jeleztük, a gyermekek, különösen óvodás és kisiskolás korban, még nem rendelkeznek

teljesen kialakult kritikai gondolkodással és médiatudatossággal. Ezért különösen fogékonyak az érzelmekre, színekre, dallamokra, valamint olyan narratív elemekre, amelyek szórakoztatást és azonosulási lehetőséget kínálnak számukra (Calvert, 2008; Valkenburg & Piotrowski, 2017).

A reklámok pszichológiáját tanulmányozva észrevehetjük, hogy a gyermekekre irányuló hirdetések szándékosan használják a vizuális és auditív ingereket, hogy felkeltsék a figyelmet, valamint érzelmi kötődést alakítsanak ki a bemutatott termékek iránt. Az élénk színek, a dinamikus zenék és a gyermekek által kedvelt karakterek nemcsak a figyelmet vonzzák, hanem a vágykeltés és a döntési mechanizmusok befolyásolásának hatékony eszközei is (Gunter & McAleer, 1997). A reklámok jelentős hatást gyakorolnak a gyermekek identitásának és vágyainak kialakulására. A modern marketingstratégiák gyakran nemcsak a termékek megvásárlására ösztönöznek, hanem formálják a gyermekek önmagukról és környezetükről alkotott képét. Az interaktív technológiák elterjedése pedig új szintre emelte a gyermekek befolyásolásának lehetőségeit. A reklámok gyakran sztereotípiákra és aspirációkra építenek, amelyek befolyásolják a gyermekek önmagukról alkotott képét. A reklámokban szereplő figurák, mint példaképek, és az általuk képviselt társadalmi egyezmények bemutatása különösen meghatározó a gyermekek önazonosságának kialakulásában. A vizuálisan megjelenített szerepmodellek befolyásolják a gyerekek elképzeléseit arról, hogy milyenek kell lenniük (Kunkel & Wilcox, 2006).

A nemi szerepek és társadalmi státusz például gyakran sztereotip módon jelennek meg a reklámokban, amivel a gyerekek későbbi viselkedési mintáit is befolyásolják (Calvert, 2008). Például a fiúknak szánt reklámok gyakran hangsúlyozzák a fizikai aktivitást és a versenyt, míg a lányoknak szólók a szépséget és a gondoskodást helyezik előtérbe (Gunter & McAleer, 1997).

Egyes kutatások szerint a "fiús" reklámok valóban jellemzően a versenyt, az erőt és a bátorságot hangsúlyozzák, míg a "lányos" reklámok a szépséget, a gondoskodást és a szociális kapcsolatok fontosságát emelik ki (Buijzen & Valkenburg, 2003). Ennek megfelelően, már kora gyermekkorban elkezdődik a fogyasztói szokások formálódása, amelyben a szülők és a reklámok egyaránt meghatározó szerepet játszanak. A gyermekek kezdetben a családi minták alapján alakítják ki preferenciáikat, de már néhány éves kortól megfigyelhető a reklámok hatása, amelyek vizuális és érzelmi elemekkel keltik fel a figyelmüket (Acuff & Reiher, 1997).

A szakirodalmi megállapításokat áttekintve tehát láthatjuk, hogy a gyerekek játék preferenciájának vizsgálata egy igazán izgalmas területnek

ígérkezik, hiszen megannyi faktor befolyásolhatja azt, hogy gyermekünk milyen játékot hajlandó a kezébe venni.

II.1. A kutatás általános ismertetése és eszközei

A jelen kutatásom egy háromlépcsős esetelemzésre épít, amelynek során a reklámparban a három leginkább használt reklámtípusnak (statikus vizuális, auditív, dinamikus vizuális) a gyerekekre gyakorolt hatását vizsgáltuk.

Statikus vizuális ingerként papíralapú posztereket használtam, amelyeket a csoportszoba különböző helyeire függesztettem ki, hogy minden kisgyerek számára jól látható legyen. Auditív inger gyanánt a reklámanyag tárgyú szolgáltató játékokról szóló reklámhanganyagot játszottam le, hangszórók segítségével, hogy mindenki számára jól hallható legyen. És végezetül a dinamikus vizuális beavatkozás során az auditív ingernél felhasznált hanganyag képpel kiegészült reklámfilmváltozatát vetítettem le a gyerekeknek.

A vizsgálati eljárásban három héten át, három különböző alkalommal látogattunk el egy erdélyi óvodába, ahol 15 középcsoportos gyermek reakcióit vizsgáltuk meg a három típusú reklámanyaggal kapcsolatban. Az első látogatás során a során a gyerekek statikus vizuális (plakát – 2. sz. melléklet) típusú reklámmal kapcsolatos benyomásait vizsgáltuk. A következő látogatás alkalmával, a kutatás második lépcsőjeként, hasonlóképpen az auditív (csak hanganyag – 3. sz. melléklet) reklámtípusra adott reakciókat vettük górcső alá, majd harmadik alkalommal a dinamikus vizuális (mozgó reklámfilm – 4. sz. melléklet) ingertípusra adott reakciókat figyeltük meg. Mindhárom megfigyelésnek a menete a következő forgatókönyvet követte: első lépésként a gyerekek ad hoc jelleggel találkoztak a három különböző típusú reklámanyaggal, tehát igyekeztünk mindenféle magyarázatot vagy felvezetést mellőzni, csakúgy, mint az én személyes befolyást minimalizálni. A reklámanyagok közös megtekintése után 3-4 fős csoportokra bontva figyeltük meg őket, hogy minél részletesebben jegyezni tudjuk a megfigyelési lapon a gyerekek reakcióit. A megfigyelési környezet úgy festett, hogy a reklámok tárgyát képző játékokat, szám szerint 3 darab játékot, véletlenszerűen elhelyeztük a már meglévő játékaik között – tehát itt is igyekeztem minden befolyásoló tényezőt kizárni. Míg a kísérletvezető az adott 3-4 fős csoporttal dolgozott, a többi gyerek az óvónővel egy távolabb lévő asztalnál képzőművészeti alkotásokat készítettek.

Egy csoporttal átlagosan 10 percet töltött a kísérletvezető, és eközben a gyerekek kódolt megfigyelési lapját töltötte ki a megszabott megfigyelési pontok szerint. Majd, mikor hasonlóképpen az összes csoporttal végeztem, csendes megfigyelőként még egy órát tartózkodott a csoportszobában, hogy a reklámok esetleges hosszútávú hatásait is le tudja jegyezni.

A megfigyelési lapon többek között olyan szempontok mentén igyekeztünk megvizsgálni a három fő reklám- vagy ingertípusnak a gyerekek játékválasztási preferenciájának változására gyakorolt hatását, mint például a gyerekek reklám közben tanúsított figyelmi szintje, a játékválasztás folyamata és annak időtartama, a játékidő hossza és minősége, a játékhoz való viszony a reklámanyag megtekintése előtt és után, a reklám valóság tartalmának megítélése, valamint a reklám tartalmi elemeinek emlékezetre gyakorolt hatásai. Az így begyűjtött adatokat tehát a kódolt megfigyelési lapok tartalmazták, amelyek egy részét khí-négyzet próbának vetettük alá a *Social Science Statistics* szoftver segítségével, míg gyerekek a nyílt kérdésekre adott válaszait tartomelemzéssel kívántuk megvizsgálni.

II. 2. Az eredmények bemutatása

H1: A játékreklámok nagymértékben befolyásolják a gyerekek döntési preferenciáit a játékválasztásban.

Az első, általánosabb megfogalmazású hipotézis, amely globális módon tekint a gyerekeket célzó játékreklámok kapcsán tanúsított preferenciák kialakulásának befolyásolására, megerősítést nyert, hiszen a megfigyelési szempontrendszer azon szegmense, amely magát a választási folyamatot, illetve a játékhoz való viszonyt követte végig a reklámtartalmakkal való találkozás előtt és után, olyan adathalmazt produkált a gyerekek megfigyelése révén, amely mindezt alátámasztja. A kutatás eredményei igazolták, hogy a reklámok erőteljes hatással vannak a gyerekek választásaira. Az elemzések során megfigyelhettük, hogy a gyerekek döntései nagymértékben a reklámokban bemutatott játékok irányába tolódtak. Különösen a dinamikus vizuális ingerek esetében volt megfigyelhető az azonnali preferenciaváltozás. Az adatok igazolták, hogy a vizuális tartalom és a reklámokban bemutatott jellemzők jelentősen befolyásolták a döntéshozatali folyamatokat a gyerekek körében.

H2: Az ingeranyag típusa és a figyelem kitartása összefüggésben áll, vagyis a statikus, auditív, illetve a dinamikus vizuális reklámtípusok különböző gyakoriságú és hosszúságú figyelmi aktivitást váltanak ki a gyerekekből.

A soron következő hipotézis vizsgálatához számba vettük a megfigyelési szempontok első szegmensét, ahol a gyerekek reakcióit vizsgáltuk a reklámtartalmakkal való kapcsolatba kerülés során. Itt az adathalmaz (lásd 1. ábra) alapján lefuttatott khi-négyzet statisztika értéke 9,6, illetve a 0,047 p-érték, és egy erős szignifikáns összefüggést mutatott, amely az ingertípusok és az általuk kiváltott figyelmi aktivitás közötti eltérő mintázat meglétét támasztja alá.

Reklámtípus	Végig figyelte	Időnként figyelte	Elvesztette érdeklődését	Összesen
Statikus vizuális	10	4	1	15
Auditív	5	7	3	15
Dinamikus vizuális	13	1	1	15
Összesen	28	12	5	45

1. ábra. Figyelmi aktivitás a reklámtípusok függvényében

A statisztikai elemzés kimutatta, hogy a reklámtípusok eltérő figyelmi mintázatokat váltanak ki a gyerekeknél. Az egyik legfontosabb megállapítás az, hogy nemcsak a dinamikus vizuális ingerek, hanem a statikus vizuális elemek is jelentős figyelmi aktivitást generáltak. Az auditív ingerek esetében viszont nagyobb volt az esély arra, hogy a figyelem elkalandozzon. A khi-négyzet statisztikai elemzés eredményei egyértelmű szignifikáns összefüggést mutattak a reklámok típusa és a figyelem időtartama között. Amint látható, a figyelmi mintázat eltér az egyes ingerformátumok esetén, az azonban különös, hogy nem csak a dinamikus vizuális inger váltotta ki a legnagyobb figyelmi szintet, hanem az elsőként a csoportba bevitt statikus plakátszerű kép is erősen figyelem felkeltő hatású. Ezt az újdonság és az újszerűség hatásával magyarázzuk, hiszen a gyerekek igencsak képesek lelkesedni egy izgalmasnak tűnő ismeretlen dolog iránt. Az adatok alapján auditív ingerek esetén nagyobb lehet az esélye annak, hogy a figyelem elkalandozik, amelyet a kisgyerekek túlvizualizáltság iránti igényével indokolható.

H3: Különösen a komplex, dinamikus, vizuális és hanggal operáló reklámfilmek váltanak ki olyan magatartási mintázatokat, amelyek hatással vannak a kisgyerekek játéktevékenységére.

Ez a hipotézis a játék hosszát és minőségét vizsgáló szegmensnél nyert megerősítést, ugyanis mikor azt vizsgáltuk, hogy a gyerekek az egyes inger-típusok után milyen természetű interakcióba lépnek az adott játékkal azt tapasztaltuk, hogy létezik statisztikailag alátámasztott mintázat az interakció minősége és az előzetesen befogadott ingertípus között.

Reklámtípus	Kísérletezés	Új funkció	A reklámban látott módon	Összesen
Statikus vizuális	7	7	1	15
Auditív	2	11	2	15
Dinamikus vizuális	1	3	11	15
Összesen	10	21	14	45

2. ábra. Az interakció típusának gyakorisága a játéktevékenységben

A khi-négyzet próba alapján kapott statisztika érték 23,77, valamint a p-érték 0,00009 volt, így ténylegesen szignifikáns jelenségre bukkantunk. Ahogyan láthattuk, a vizuális-dinamikus inger fokozott utánzási hajlamot váltott ki, vagyis a gyerekek nagyobb valószínűséggel követték és utánozták le a reklámban látottakat. Tehát itt is érvényesülni látszik a dinamikusan változó vizuális ingerek összetettségének befolyásoló hatása. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a látott képi világ, az azt kísérő hanghatásokkal, effektekkel olyannyira beleég a gyerek elméjébe, hogy ő is hasonló jeleneteket akar megformálni a játékeszközzel. Ezen hipotézis validitásának megerősítésére szeretnénk beemelni a megfigyelési szempontrendszer utolsó szegmensét, ahol a reklám emlékezeti hatásait vizsgáltuk (lásd 3. ábra).

Reklámtípus	Pontos és teljes emlék	Részletek	Téves emlék	Összesen
Statikus vizuális	8	6	1	15
Auditív	3	6	6	15
Dinamikus vizuális	12	2	1	15
Összesen	23	14	8	45

3. ábra. Emlékezeti pontosság a részletek felidőzésében

Ez esetben azt vizsgáltuk, hogy a gyermekek milyen pontossággal képesek felidézni a reklámtípusokban elhangzottakat vagy látottakat. Azt találtuk, hogy a 13,84 khi-négyzet statisztikai érték, illetve a 0,008 p-érték alapján a reklám típusa igazolható módon képes befolyásolni a gyerekek emlé-

kezetét. Különösen a dinamikus vizuális reklámfilmek azok, amelyek képesek beégetni a gyerekek elméjébe azt, hogy az az adott termék milyen kecsesgető jellemzőkkel rendelkezik, ugyanis a 15 gyerekből 13 túlpontosággal idézett fel bármilyen tartalmi elemet, amit csak kérdeztünk a látottakból. Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a H3-as hipotézis is megerősítést nyert.

H4: A reklámfilmek által bemutatott sztereotipikus nemi szerepek (pl. fiús vagy lányos játékok) hatással vannak az óvodáskorú gyermekek játékválasztási preferenciáira, elősegítve a nemek szerinti elkülönülést.

Ennek a hipotézisnek az alátámasztására öt szabad asszociációs kérdésre adott választ elemeztünk. Már a reklámokkal való első találkozásnál a fiúk a történet fiús szereplőit, míg a lányok a lányos szereplő nevét idézték. Amikor pedig meg kellett indokolniuk, hogy miért azt az adott játékot választották, ott is nemileg sztereotipikus válaszok hangzottak el, hiszen a fiúk a fiús karakter után nyúltak, míg a lányok, a lányos karaktert választották, azzal érvelvén, hogy „Mert ő a fiú.” vagy „Szép a haja és a ruhája.” Ugyanerre a jelenségre világít rá az is, hogy amikor a vizsgálati személyeket arra szólítottuk fel, hogy konkrétan nevezzék meg, mire emlékeznek a reklámokból. Ez esetben a fiúk egytől-egyig a maszkulin karaktereket emelték ki, az autókat, magát az akciókat, a robbantásos effekteket, míg a lányok is szintén teljes mértékben a feminin tartalmakat idézték fel és nevezték meg: a karakter ruhája, kiegészítői, haja.

A gyerekek ezen szabadasszociációs válaszaiból ismét szépen kirajzolódik a nemek közötti párhuzam: míg a fiúkat inkább a reklám maszkulin-tartalmú elemei (robbanás, autók, hímnemű kutyusok, vezető pozíció) mozgatták meg, addig a lányok körében a femininebb részletek (ruhák, színek, lányos kiegészítők, a nőnemű kutyus) segítették a bevéődést, így kijelenthetjük, hogy a reklámfilmek által bemutatott sztereotipikus nemi szerepek valóban hatással vannak az óvodáskorú gyermekek játékválasztási preferenciáira, elősegítve a nemek szerinti elkülönülést, tehát a H4-es hipotézis is megerősítést nyert.

H5: Az auditív reklámtípusok is ugyanolyan mértékig képesek formálni a fogyasztói magatartást a kisgyermekek körében, mint a vizuális elemeket tartalmazó verziók.

A fentebb bemutatott részeredmények meggyőzően sugallják, hogy az auditív reklámtípus korántsem olyan hatékony mint a statikus vagy dinamikus vizuális formák. Egyrészt az auditív ingerek esetén nagyobb az esélye annak, hogy a figyelem lankad vagy elkalandozik, ugyanakkor a játékválasztás

esetén sem erőteljes a hatása. A hipotézist cáfolja a megfigyelés második szegmensénél található kiegészítő megfigyelés is, melynek során azt tapasztaltuk, hogy az auditív hanganyag után csupán egyetlen egy gyerek játszott újra a játékeszközzel a hanganyagban elhangzott jelenetet, 7 gyerek inkább csak megpróbált a játék karaktereivel azonosulni, míg a fennmaradó 5 gyerek egész egyszerűen a társai döntését másolta, tehát bennük semmilyen viselkedésben megragadható lenyomatot nem hagyott a hallás utáni reklámanyag.

Reklámtípus	Újrajátszik jeleneteket	Azonosulás karakterekkel	Társ választásának másolása	Összesen
Statikus vizuális	2	10	2	14
Auditív	1	7	5	13
Dinamikus vizuális	12	2	1	15
Összesen	15	19	8	42

4. ábra. A játék elemei a reklámanyaggal való találkozás után

A 4. ábrán látható gyakorisági eloszlások esetén szignifikáns kapcsolat áll fenn az ingertípus és a gyerekek játékban mutatott megnyilvánulása között. A khi-négyzet statisztikai értéke 22,55, a p-érték: 0,00015 volt, tehát statisztikailag bizonyítható, hogy az auditív rekláminger sokkal kevésbé hatékony a marketingcélokban megfogalmazott fogyasztói magatartás alakításában, így a hipotézis nem fenntartható. Ha figyelembe vesszük azt is, hogy az auditív rekláminger után miként ítélték meg a gyerekek annak hitelességét, akkor láthatjuk, hogy ezen ingertípus váltotta ki a három közül a leginkább kritikai hozzáállást, hiszen arányaiban itt jegyezték meg a legtöbb gyerek, hogy a reklámban eltúlozták a játék jellemzőit, vagy jellemzően kételkedtek abban, amit a játékról hallottak. Ennél a prezentációs módozatnál fejtette ki a legtöbb gyerek azt, hogy a játék nem teljesen olyan, csak hasonló, vagy egyáltalán nem olyan, mint a reklámban. Az előzmények alapján megfogalmazhatjuk, hogy az auditív reklám kevésbé alkalmas arra, hogy hatékonyan formálja a kisgyermek fogyasztói magatartását.

III. Következtetések

Kétségtelen, hogy a reklámok jelentős szerepet játszanak a gyermekek döntéshozatali folyamataiban, játékválasztásában és figyelmi aktivitásuk jellemzőiben. A kutatás egyértelműen rámutatott arra, hogy a statikus vizuális és dinamikus vizuális ingerek erőteljesebb hatással vannak a gyermekek

döntéseire, figyelmi szintjükre és játéktílusukra. Az auditív reklámok hatékonysága viszont elmaradt a vizuális elemeket tartalmazó reklámtípusokhoz képest, amely fontos szempont lehet a gyermekeknek szánt marketing-stratégiák kialakításában.

A nemi sztereotípiák szintén fontos tényezőként voltak jelent, hiszen a nemi szerepekhez kapcsolódó erős kulturális befolyás már ilyen zsenge korban is mélyen beágyazódik a gyermekek reklámfogyasztásának módjába, amely hosszú távon csak tovább erősítheti a gyermekek fogyasztási mintázatokhoz való alkalmazkodását. A reklámok hatása nem csupán rövid távú, hanem hosszabb távon is befolyásolhatja a gyermekek preferenciáit és viselkedését. Mindez hangsúlyozza a felelős reklámkészítés és a tudatos médiafogyasztás fontosságát. A jövőbeli kutatások feladata lehet annak feltárása, hogy a különböző médiatartalmak és reklámeszközök miként formálják a gyermekek érzelmi, illetve kognitív értelmezési keretrendszerét és társadalmi konformitását.

Irodalomjegyzék

- Acuff, D. S., & Reiher, R. H. (1997). *What kids buy and why: The psychology of marketing to kids*. Free Press.
- Advertising Research Foundation. (2021). *Daily ad exposure statistics*. ARF Publications.
- Andrási, N. (2012). *Szabad játék a gyermekek óvodai életében*. Debreceni Egyetem Digitális Repozitóriuma. <https://repo.lib.unideb.hu>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bem, S. L. (1981). *Gender schema theory: A cognitive account of sex typing*. *Psychological Review*, 88(4), 354–364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Buijzen, M., & Valkenburg, P. M. (2002). Appeals in television advertising: A content analysis of commercials aimed at children and teenagers. *Communications: The European Journal of Communication Research*, 27(3), 349–364. <https://doi.org/10.1515/comm.2002.016>
- Buijzen, M., & Valkenburg, P. M. (2003). The effects of television advertising on materialism, parent–child conflict, and unhappiness: *A review of research*. *Journal of Advertising*, 32(2), 23–34. <https://doi.org/10.1080/00913367.2003.10639231>
- Calvert, S. L. (2008). Children as consumers: Advertising and marketing. *The Future of Children*, 18(1), 205–234. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0007>

- Csepeli, G. (2006). *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó.
- Eckler, P., & Bolls, P. (2011). Spreading the virus: Emotional tone of viral advertising and its effect on forwarding intentions and attitudes. *Journalism, Media, and Communication*, 2(1), 33–47. <https://doi.org/10.1080/19439342.2011.10679179>
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). *Play and child development*. Pearson.
- Gál, T., & Hankó, F. (2014). A reklámok hatása a gyermekek vásárlási szokásaira. *Táplálkozásmarketing*, 1(1-2), 1-10.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Gunter, B., & McAleer, J. (1997). *Children and television: A psychological and educational perspective*. Routledge.
- John, D. R. (1999). Consumer socialization of children: A retrospective look at twenty-five years of research. *Journal of Consumer Research*, 26(3), 183–213. <https://doi.org/10.1086/209559>
- Kunkel, D., & Wilcox, B. L. (2006). The role of television in influencing children's consumer behavior. In J. Bryant & P. Vorderer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 207–224). Sage Publications.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2006). Does advertising literacy mediate the effects of advertising on children? A critical examination of two linked research literatures in relation to obesity and food choice. *Journal of Communication*, 56(3), 560–584. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00293.x>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood. *Annual Review of Psychology*, 49, 201–221. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.201>
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 693–774). Wiley.
- Russ, S. W. (2013). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice*. Routledge.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (2005). *Imagination and play in the electronic age*. Harvard University Press.
- Smith, G. (2018). Marketing gender: The role of advertising in shaping children's toy preferences. *Media Psychology Review*, 11(1). <https://doi.org/10.31234/osf.io/8w2s6>

- Valkenburg, P. M., & Cantor, J. (2001). The impact of television on children's emotional development. *Developmental Psychology*, 37(6), 721–732. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.6.721>
- Valkenburg, P. M., & Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged in: How media attract and affect youth*. Yale University Press.

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Értékelőlap

Értékelőlap: Játékválasztási preferenciák változása a reklámok hatására óvodásoknál			
Alapadatok		Megfigyelt gyermek neve/kódja: _____ Életkor/csoport: _____ Neme: <input type="checkbox"/> Fiú <input type="checkbox"/> Lány Megfigyelést végző személy: _____	
Értékelési szempontok	a.) Statikus vizuális (plakát) beavatkozás időpontja: _____	b.) Auditív (csak hang) beavatkozás időpontja: _____	c.) Dinamikus vizuális (reklámfilm) beavatkozás időpontja: _____
1. A gyermek reakciói a reklám megtekintése közben:	Figyelmi szint: <input type="checkbox"/> Végig figyelte <input type="checkbox"/> Időnként elterelte a figyelmét <input type="checkbox"/> Rövid idő után elvesztette az érdeklődését Látható érzelmi reakciók: <input type="checkbox"/> Mosolygott/nevetett <input type="checkbox"/> Kíváncsiságot mutatott <input type="checkbox"/> Közömbös maradt <input type="checkbox"/> Feszültséget vagy félelmet mutatott Kifejezett verbális reakciók (idézetek): _____ _____	Figyelmi szint: <input type="checkbox"/> Végig figyelte <input type="checkbox"/> Időnként elterelte a figyelmét <input type="checkbox"/> Rövid idő után elvesztette az érdeklődését Látható érzelmi reakciók: <input type="checkbox"/> Mosolygott/nevetett <input type="checkbox"/> Kíváncsiságot mutatott <input type="checkbox"/> Közömbös maradt <input type="checkbox"/> Feszültséget vagy félelmet mutatott Kifejezett verbális reakciók (idézetek): _____ _____	Figyelmi szint: <input type="checkbox"/> Végig figyelte <input type="checkbox"/> Időnként elterelte a figyelmét <input type="checkbox"/> Rövid idő után elvesztette az érdeklődését Látható érzelmi reakciók: <input type="checkbox"/> Mosolygott/nevetett <input type="checkbox"/> Kíváncsiságot mutatott <input type="checkbox"/> Közömbös maradt <input type="checkbox"/> Feszültséget vagy félelmet mutatott Kifejezett verbális reakciók (idézetek): _____ _____
2. A választás folyamata	A választás körülményei: <input type="checkbox"/> Azonnal a reklámban látott játékot választotta <input type="checkbox"/> Először más játékot választott, majd a reklámozott játékra váltott <input type="checkbox"/> Nem választotta a reklámozott játékot Döntési idő: <input type="checkbox"/> Kevesebb mint fél perc <input type="checkbox"/> 1-3 perc <input type="checkbox"/> Több mint 3 perc A döntés tudatos indoklása (ha megkérdezhető): „Miért ezt választottad?” _____ Kiegészítő megfigyelések: <input type="checkbox"/> A gyermek újrajátszotta a reklám jeleneteit játék közben <input type="checkbox"/> A reklám karaktereivel azonosult <input type="checkbox"/> Más gyermekek választását másolta	A választás körülményei: <input type="checkbox"/> Azonnal a reklámban látott játékot választotta <input type="checkbox"/> Először más játékot választott, majd a reklámozott játékra váltott <input type="checkbox"/> Nem választotta a reklámozott játékot Döntési idő: <input type="checkbox"/> Kevesebb mint fél perc <input type="checkbox"/> 1-3 perc <input type="checkbox"/> Több mint 3 perc A döntés tudatos indoklása (ha megkérdezhető): „Miért ezt választottad?” _____ Kiegészítő megfigyelések: <input type="checkbox"/> A gyermek újrajátszotta a reklám jeleneteit játék közben <input type="checkbox"/> A reklám karaktereivel azonosult <input type="checkbox"/> Más gyermekek választását másolta	A választás körülményei: <input type="checkbox"/> Azonnal a reklámban látott játékot választotta <input type="checkbox"/> Először más játékot választott, majd a reklámozott játékra váltott <input type="checkbox"/> Nem választotta a reklámozott játékot Döntési idő: <input type="checkbox"/> Kevesebb mint fél perc <input type="checkbox"/> 1-3 perc <input type="checkbox"/> Több mint 3 perc A döntés tudatos indoklása (ha megkérdezhető): „Miért ezt választottad?” _____ Kiegészítő megfigyelések: <input type="checkbox"/> A gyermek újrajátszotta a reklám jeleneteit játék közben <input type="checkbox"/> A reklám karaktereivel azonosult <input type="checkbox"/> Más gyermekek választását másolta
3. Játékidő hosszának és minőségének nyomon követése	A játékidő időtartama: <input type="checkbox"/> Kevesebb mint 5 perc <input type="checkbox"/> 5-10 perc <input type="checkbox"/> Több mint 10 perc A játék típusa: <input type="checkbox"/> Egyedül játszott <input type="checkbox"/> Páros vagy csoportos játék <input type="checkbox"/> Kitalált szerepjáték vagy imitáció Interakció a játékkal: <input type="checkbox"/> Kísérletezett a játékkal (pl. próbálgatta, mi mit csinál) <input type="checkbox"/> Kreatívan használta (új funkciókat adott neki) <input type="checkbox"/> Csak a reklámban látott módon játszott vele Megosztás a társaival: <input type="checkbox"/> Szívesen játszott közösen <input type="checkbox"/> Inkább egyedül játszott <input type="checkbox"/> Nem volt hajlandó megosztani a játékot	A játékidő időtartama: <input type="checkbox"/> Kevesebb mint 5 perc <input type="checkbox"/> 5-10 perc <input type="checkbox"/> Több mint 10 perc A játék típusa: <input type="checkbox"/> Egyedül játszott <input type="checkbox"/> Páros vagy csoportos játék <input type="checkbox"/> Kitalált szerepjáték vagy imitáció Interakció a játékkal: <input type="checkbox"/> Kísérletezett a játékkal (pl. próbálgatta, mi mit csinál) <input type="checkbox"/> Kreatívan használta (új funkciókat adott neki) <input type="checkbox"/> Csak a reklámban látott módon játszott vele Megosztás a társaival: <input type="checkbox"/> Szívesen játszott közösen <input type="checkbox"/> Inkább egyedül játszott <input type="checkbox"/> Nem volt hajlandó megosztani a játékot	A játékidő időtartama: <input type="checkbox"/> Kevesebb mint 5 perc <input type="checkbox"/> 5-10 perc <input type="checkbox"/> Több mint 10 perc A játék típusa: <input type="checkbox"/> Egyedül játszott <input type="checkbox"/> Páros vagy csoportos játék <input type="checkbox"/> Kitalált szerepjáték vagy imitáció Interakció a játékkal: <input type="checkbox"/> Kísérletezett a játékkal (pl. próbálgatta, mi mit csinál) <input type="checkbox"/> Kreatívan használta (új funkciókat adott neki) <input type="checkbox"/> Csak a reklámban látott módon játszott vele Megosztás a társaival: <input type="checkbox"/> Szívesen játszott közösen <input type="checkbox"/> Inkább egyedül játszott <input type="checkbox"/> Nem volt hajlandó megosztani a játékot
4. Tartós hatás (későbbi megfigyelés)	A játék iránti érdeklődés időtartama: <input type="checkbox"/> Csak a reklám után rövid ideig játszott vele <input type="checkbox"/> Tartósan érdeklődött iránta (több órán át/egész nap) <input type="checkbox"/> Nem játszott vele	A játék iránti érdeklődés időtartama: <input type="checkbox"/> Csak a reklám után rövid ideig játszott vele <input type="checkbox"/> Tartósan érdeklődött iránta (több órán át/egész nap) <input type="checkbox"/> Nem játszott vele	A játék iránti érdeklődés időtartama: <input type="checkbox"/> Csak a reklám után rövid ideig játszott vele <input type="checkbox"/> Tartósan érdeklődött iránta (több órán át/egész nap) <input type="checkbox"/> Nem játszott vele
5. Játékhoz való viszony a reklámfilm előtt és után	A reklám előtti preferenciák (játék kiválasztása előtt): <input type="checkbox"/> A reklámozott játék már korábban is kedvence volt <input type="checkbox"/> Nem mutatott különösebb érdeklődést a reklámozott játék iránt A reklám után bekövetkező változás: <input type="checkbox"/> Fokozott érdeklődést mutatott <input type="checkbox"/> Nem változott a hozzáállása <input type="checkbox"/> Kifejezetten elutasítóná vált	A reklám előtti preferenciák (játék kiválasztása előtt): <input type="checkbox"/> A reklámozott játék már korábban is kedvence volt <input type="checkbox"/> Nem mutatott különösebb érdeklődést a reklámozott játék iránt A reklám után bekövetkező változás: <input type="checkbox"/> Fokozott érdeklődést mutatott <input type="checkbox"/> Nem változott a hozzáállása <input type="checkbox"/> Kifejezetten elutasítóná vált	A reklám előtti preferenciák (játék kiválasztása előtt): <input type="checkbox"/> A reklámozott játék már korábban is kedvence volt <input type="checkbox"/> Nem mutatott különösebb érdeklődést a reklámozott játék iránt A reklám után bekövetkező változás: <input type="checkbox"/> Fokozott érdeklődést mutatott <input type="checkbox"/> Nem változott a hozzáállása <input type="checkbox"/> Kifejezetten elutasítóná vált

<p>6.A reklám valóság tartalmának megítélése</p>	<p>Hitelesség megítélése <input type="checkbox"/> Úgy gondolja, hogy a játék a valóságban is ugyanilyen. <input type="checkbox"/> Szerinte a reklámban eltúlozták a játék tudását. <input type="checkbox"/> Kételkedett abban, amit a reklámban látott/hallott.</p> <p>A reklám és a valóság összehasonlítása Kérdés: „Szerinted a játék tényleg úgy működik, mint a reklámban?” <input type="checkbox"/> Igen, teljesen úgy működik. <input type="checkbox"/> Nem teljesen, de hasonló. <input type="checkbox"/> Nem, szerintem nem ilyen.</p>	<p>Hitelesség megítélése <input type="checkbox"/> Úgy gondolja, hogy a játék a valóságban is ugyanilyen. <input type="checkbox"/> Szerinte a reklámban eltúlozták a játék tudását. <input type="checkbox"/> Kételkedett abban, amit a reklámban látott/hallott.</p> <p>A reklám és a valóság összehasonlítása Kérdés: „Szerinted a játék tényleg úgy működik, mint a reklámban?” <input type="checkbox"/> Igen, teljesen úgy működik. <input type="checkbox"/> Nem teljesen, de hasonló. <input type="checkbox"/> Nem, szerintem nem ilyen.</p>	<p>Hitelesség megítélése <input type="checkbox"/> Úgy gondolja, hogy a játék a valóságban is ugyanilyen. <input type="checkbox"/> Szerinte a reklámban eltúlozták a játék tudását. <input type="checkbox"/> Kételkedett abban, amit a reklámban látott/hallott.</p> <p>A reklám és a valóság összehasonlítása Kérdés: „Szerinted a játék tényleg úgy működik, mint a reklámban?” <input type="checkbox"/> Igen, teljesen úgy működik. <input type="checkbox"/> Nem teljesen, de hasonló. <input type="checkbox"/> Nem, szerintem nem ilyen.</p>
<p>7.Reklám tartalmi elemeinek emlékezeti hatása</p>	<p>Reklám részleteinek felidézése a gyermek által (szabad asszociáció):</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mire emlékszel a reklámból? _____ <input type="checkbox"/> Melyik rész tetszett a legjobban? _____ <input type="checkbox"/> Volt-e olyan rész, ami nem tetszett? _____ <p>Pontososság a részletek felidezésében: <input type="checkbox"/> Pontosán emlékezett a reklám fő elemeire <input type="checkbox"/> Csak részleteket idézett fel <input type="checkbox"/> Téves vagy kevert emlékeket hozott fel</p>	<p>Reklám részleteinek felidézése a gyermek által (szabad asszociáció):</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mire emlékszel a reklámból? _____ <input type="checkbox"/> Melyik rész tetszett a legjobban? _____ <input type="checkbox"/> Volt-e olyan rész, ami nem tetszett? _____ <p>Pontososság a részletek felidezésében: <input type="checkbox"/> Pontosán emlékezett a reklám fő elemeire <input type="checkbox"/> Csak részleteket idézett fel <input type="checkbox"/> Téves vagy kevert emlékeket hozott fel</p>	<p>Reklám részleteinek felidézése a gyermek által (szabad asszociáció):</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mire emlékszel a reklámból? _____ <input type="checkbox"/> Melyik rész tetszett a legjobban? _____ <input type="checkbox"/> Volt-e olyan rész, ami nem tetszett? _____ <p>Pontososság a részletek felidezésében: <input type="checkbox"/> Pontosán emlékezett a reklám fő elemeire <input type="checkbox"/> Csak részleteket idézett fel <input type="checkbox"/> Téves vagy kevert emlékeket hozott fel</p>

2. melléklet. Statikus vizuális ingeranyag







ISSN 2457-1512
ISSN-L 2247-5907