

OxIPO

---

# O<sup>x</sup>IPO

INTERDISZCIPLINÁRIS E-FOLYÓIRAT

DOI 10.35405/OXIPO.2021.3.1

III. évfolyam 2021/3. szám

ISSN 2676-8771

WEB: [www.kpluszf.com](http://www.kpluszf.com)

**K+F STÚDIÓ Kft.**

## IMPRESSZUM

### *OxIPO*

Interdiszciplináris e-folyóirat

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

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

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

#### **A Kiadó adatai:**

*Kiadó:* K+F Stúdió Kft.

*A kiadó székhelye:* 4032 Debrecen, Tarján utca 55.

*Mobil:* +36-30-4849779

*E-mail:* info@kpluszf.com

*Web:* www.kpluszf.com

*Kiadásért felelős személy:* Mező Katalin (PhD)  
ügyvezető

#### **A Szerkesztőség adatai:**

*Levélcím:* K+F Stúdió Kft.,

4032 Debrecen, Tarján utca 55.

*Mobil:* +36-30-4849779

*E-mail:* info@kpluszf.com

*Web:* www.kpluszf.com

*Alapító főszerkesztő:* Mező Ferenc (PhD)

**Együttműködő civil szervezet:** Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület ([www.kockakor.hu](http://www.kockakor.hu))

#### **Szerkesztőség (ABC rendben):**

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

MTA doktora, Eszterházy Károly Egyetem)

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

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

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

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

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

Horák Rita (PhD, Újvidéki Egyetem, Szerbia)

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

Kelemen Lajos (PhD, Okoskocka Kft.)

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

Kozma Gábor (PhD, Gál Ferenc Egyetem)

Lubinszki Mária (PhD, Miskolci Egyetem)

Mező Ferenc (PhD, Eszterházy Károly Egyetem)

Mező Katalin (PhD, Debreceni Egyetem)

Nagyné Dr. Hegedűs Anita (PhD, SZTE)

Nemes Magdolna (PhD, Debreceni Egyetem)

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

Pénzes Dávid (Drs, Káldor Miklós Kollégium)

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

Pšenáková Ildikó (Trnava University in Trnava,  
Szlovákia)

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

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

Szabóné Balogh Ágota (PhD, Gál Ferenc Egyetem)

Szebeni Rita (PhD, Eszterházy Károly Egyetem)

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

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

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

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

## TARTALOM

*OxIPO III. évf., 2021/3.*

<b>LECTORI SALUTEM!</b>	<b>5</b>
<b>ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK</b>	<b>7</b>
Koltay Tibor: REFERÁTUMKÉSZÍTÉS: EGY ELFELEJTETT KÉSZSÉGEGYÜTTES?	9
Hegedűs Réka Dóra és Orosz Beatrix: A SZEXUÁLIS ATTITÚD ÉS AZ EGÉSZSÉGMŰVELTSÉG KAPCSOLATÁNAK VIZSGÁLATA SERDÜLŐK KÖRÉBEN	17
Simó, Ferenc Zoltán: FREUDIANA: THE LAST CHAPTER	27
Mező, Lilla Dóra: KING KONG – THE ADAPTATION OF THE LOST WORLD	37
Szabadkai Vanda: A ZENEI NEVELÉS HELYZETÉNEK VIZSGÁLATA A FÜZESABONYI KISTÉRSÉG ÓVODÁIBAN	49
<b>MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK</b>	<b>81</b>
Mező Ferenc: FELFEDEZTETÉSES TANULÁST SEGÍTŐ GYAKORLATOK AZ OxIPO-MODELL ALAPJÁN	83
<b>MŰHELY, RENDEZVÉNY</b>	<b>99</b>
SHORT REPORT ABOUT THE CONFERENCE “SYMMETRY, STRUCTURE AND INFORMATION”	101
FELHÍVÁS INTERDISZCIPLINÁRIS HALLGATÓI KUTATÓCSOPORTBA TÖRTÉNŐ BEKAPCSOLÓDÁSRA	105
INVITATION FOR ‘CREATIVITY – THEORY AND PRACTICE (2021)’ INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY ONLINE CONFERENCE MEGHÍVÓ A „KREATIVITÁS – ELMÉLET ÉS GYAKORLAT (2021)” NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS ONLINE KONFERENCIÁRA	107



## LECTORI SALUTEM!



*Tisztelt Olvasó!\**

Üdvözlöm az OxIPO interdiszciplináris e-folyóirat III. évfolyama, 2021/3. számának Olvasói között!

Jelen lapszám első írása a referátumok készítésre fókuszál az információs műveltség aspektusából. A tanulmány szerzője: Koltay Tibor.

Hegedűs Réka Dóra és Orosz Beatrix serdülőkor körében vizsgálta a szexuális attitűd és az egészségműveltség összefüggéseit. Kutatási eredményeiket e lapszám második tanulmányában ismerhetjük meg.

Simó Ferenc Zoltán három részes, Freud életművét bemutató tanulmány-sorozatának utolsó (angol nyelven közreadott) fejezete a kortárs kultúra és tudomány aspektusából közelít témájához.

Mező Lilla Dóra a King Kong 1933-ban és az Elveszett világ 1925-ben készült filmadaptációját veti össze angol nyelvű

elemzésében. A Szerző rámutat a két film cselekményének, karaktereinek, kép- és hangvilágának hasonlóságaira.

Szabadkai Vanda az óvodában és a családban történő zenei nevelést veti össze kérdőívet, interjút, megfigyelést, dokumentumelemzést egyaránt alkalmazó vizsgálatában, illetve az arról szóló tanulmányában.

E lapszamban megjelenő módszertani tanulmány egyrészt a felfedeztetéses tanulás metodológiai alapjait villantja fel, másrészt az OxIPO-modellen alapuló „Tudomány újratöltve” projekt bemutatásával nyújt módszertani támpontokat a téma iránt érdeklődőknek. A tanulmány szerzője: Mező Ferenc.

A műhelyekre, rendezvényekre fókuszáló rovatban olvashatjuk a „Symmetry, Structure and Information” című online konferenciáról szóló rövid beszámolót, amit 2021. szeptember 13-15. között rendezett az International Society for the Study of Information.

Ugyanebben a rovatban található egy hallgatóknak, doktoranduszoknak szóló, interdiszciplináris kutatóműhelybe invitáló felhívás is a K+F Stúdió Kft. részéről, valamint a Kocka Kör „Creativity – Theory and Practice (2021)” konferenciával kapcsolatos felhívása is.

---

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

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

*Kellemes és hasznos barangolást kíván a human információfeldolgozás világában:*

*Mező Ferenc, főszerkesztő*



**ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK**





**REFERÁTUMKÉSZÍTÉS:  
EGY ELFELEJTETT KÉSZSÉGEGYÜTTES?**

**Szerző:**

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

A szerző e-mail címe:  
koltay.tibor@uni-eszterhazy.hu

**Lektorok:**

Varga Katalin (PhD, habil.)  
Pécsi Tudományegyetem  
Tanyiné Kocsis Anikó (PhD)  
Nyíregyházi Egyetem

...és további két anonim lektor

**Absztrakt**

Az eredményes referátumkészítéshez olyan készségek együttesét kell ismernünk, amelyek már régóta velünk vannak, viszont sokan nincsenek tisztában ezek fontosságával. Ugyanakkor tudjuk, hogy leggyakrabban az autoreferátum műfajával találkozunk. Ezeket szerzői referátumnak, absztraktnak, vagy kivonatnak nevezett írásművet többnyire a forrásszöveggként szolgáló tudományos folyóiratcikkek szerzői írják, de vannak olyan referátumok is, amelyek hivatásos referátumkészítők munkái. A modern technológiák viszont a számos, a referáláshoz köthető új műfajt és eszköz megjelenését segítették elő. A referátumok összes alfaja jó eszközt jelent az információs túlterhelés csökkentésére.

**Kulcsszavak:** referátumkészítés, információs műveltség, információs túlterhelés

**Diszciplína:** nyelvtudomány, információtudomány, kommunikáció- és média-tudomány, pedagógia

**Abstract**

*ABSTRACTING: A FORGOTTEN SET OF SKILLS?*

To be efficient abstractors, we need to acquire a set of skills that have been with us for a long time, but many people are not aware of their significance. At the same time, we know that the most often encountered genre is the author abstract, written mostly by the authors of scientific journal articles that serve as source text, but there are

professional abstractors, as well. Modern technologies, on the other hand, have fostered the emergence of many new genres and tools for abstracting. All types of abstract are useful tools for reducing information overload.

**Keywords:** abstracting, information literacy, information overload

**Disciplines:** linguistics, information science, communication and media science, pedagogy

Koltay Tibor (2021): Referátumkészítés: egy elfelejtett készségegyüttes? *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/3, 9-16. doi: 10.35405/OXIPO.2021.3.9

A referálás (referátumkészítés) referátumok létrehozása (megírása). Ennek a tevékenységnek a során egy, az írott (természetes nyelvi) forrásszöveg nyelvével azonos vagy attól eltérő nyelvű – szintén írott, természetes nyelvi – célszöveg jön létre. Vannak altípusai is, azonban ezek közös vonása, hogy a forrásszöveg valamilyen szempontból legfontosabbnak tartott tartalmát annál rövidebb terjedelemben reprezentálják. Segítségükkel eldönthető, hogy el kell-e olvasnunk az adott cikk teljes szövegét (Koltay, 2019). Bár ebben az írásban is találkozhatunk a témát tárgyaló, viszonylag friss szakirodalommal, a referátumok és a referátumkészítés mintha a maga Csipkerózsika-álmát aludná, miközben ennek az alapvetően interdiszciplináris műfajcsoportnak új készségei jelentek meg. Ezt még súlyosbítja, hogy ezen a területen nincs egységes terminológia. Ugyanakkor az új technológiák

térnyerésének köszönhetően, a referálás-hoz kötődő, új eszközök és újabb műfajok jelentek meg.

### Fogalmak és kontextusok

Ha a referátum szerzője azonos a forrásszöveg szerzőjével, *autoreferátum*nak (szerzői referátumnak, absztraktnak, kivonatnak) nevezzük. A szerző személyében meglevő különbségtől eltekintve a referátum és autoreferátum közeli rokonai egymásnak, ezért a következőkben többnyire mindkettőre a *referátum* szót fogjuk használni. A referátum köré csoportosuló műfajcsoport egészét a *kivonat* szóval és annak származékaival is illelhetjük (Márta, 2004).

A téma angol nyelvű terminusait azért érdemes megemlítenünk, mert az *abstract* szó rokona az *abstracting*, amely az absztrakció hétköznapi használatában az elvonatkoztatást, azaz a lényeges és lé-

nyegtelen tulajdonságok elválasztását, a lényeges tulajdonságok kiemelését és a lénytelen tulajdonságok figyelmen kívül hagyását jelenti.

Ehhez a gondolkodásmóddhoz kapcsolódóan a *referátum* szó az írásbeli kommunikáció olyan műfaját takarja, amelyet túlnyomórészt, de nem kizárólagosan intellektuális erőfeszítés útján jön létre. Ennek a közelebbi kontextusában egyaránt ott van az elvonatkoztatás (mint tevékenység) és a különféle célszövegek létrehozásának igénye és folyamata.

A *referálás* szó legtöbbször a szöveges összefoglalók (referátumok) készítésével (megírásával) kapcsolatos tevékenységeket takarja. A referátumkészítés alapjául szolgáló technikák lényege az, hogy információk szelektív összefoglalása útján egy, már létező (szakmai vagy tudományos) forrásszöveg (általában folyóiratcikk) legfontosabb tartalmát egy olyan önálló célszövegben jelenítjük meg, amely ezt az információt rövidített formában, tartalmazza.

Annak eldöntése, hogy a forrásszövegnek mi a legfontosabb tartalma a referálás egyik fő szakasza. Használható referátumot akkor tudunk írni, ha csak a forrásszövegben található, fontosnak vagy jelentősnek ítélt (válogatott) információkat visszük át a célszövegbe. Az e követelménynek való megfelelés érdekében a referálás folyamata megkönnyíti az ismeretszerzést azáltal, hogy a specifikustól az általános felé halad, kiküszöbölve a vélet-

lenszerűt és megőrizve a lényegest (Pinto, 1995).

A referátumok tehát szelektív módon tükrözik a tudományos és szakmai írások tartalmát, attól függően, hogy a szerző és a referátum készítője mit tart fontosnak, hogy megkönnyítsék annak megítélését, hogy egy adott információs igény szempontjából minek van relevanciája. A tudományos cikkek tartalmát tükröző referátumok ezért az ezekben található információk és érvelés komplexitásának csak egy részét adják vissza (Atanassova, Bertin és Larivière, 2016).

Ennek megfelelően a referálás nem olyan egyszerű feladat, amelyet bárki elvégezhet előzetes (formális vagy informális) képzés nélkül, bár a forrásszövegben megjelenő szakmai, tudományos tartalom ismeretében a gyakorlat során elsajátíthatók az ehhez szükséges készségek (Pinto, Fernández-Ramos és Doucet, 2008a). Általánosságban elmondható, hogy a referálás intelligenciát, képzelőerőt, önállóságot és a szervezett munkavégzés képességét igényel (Endres-Niggemeyer, 1998). Szigorúságra, pontosságra, és következetességre is szükség van (Pinto, Fernández-Ramos és Doucet, 2008b).

A tudományos folyóiratokban való publikáláskor a kutatóknak szerzői összefoglalókat (autoreferátumokat) kell összeállítaniuk, amelyek kísérik a dolgozataikat. Ebben az esetben a referátumokat jellemző módon a forrásszövegek szerzői írják meg. Sok referátumot azonban valamely szervezet által megbízott referálók készí-

tenek el. Ehhez meg kell ismerniük a forrásszöveg szakmai (tudományos) tartalmát, ami – a már említett olvasás készségek mellett – az érvek világos megfogalmazását is megkövetelik (Koltay, 2010).

A hivatásos (többnyire részmunkaidőben dolgozó) referátumkészítőknek tisztában kell lenniük közvetítő szerepükkel, mivel retorikai, funkcionális és szemantikai természetű döntéseket kell hozniuk. A referálás speciális kontextusokban bontakozik ki, egy sor kontextuális valószínűségekre figyelve, amelyek meghatározzák az eredeti szöveg tartalmának szintjét és azt az adott diskurzusközösség érzékelt elvárásaihoz igazítják, ami az informatív és kommunikatív viselkedés bizonyos mintáinak alkalmazását igényli (Izquierdo Alonso és Moreno Fernández, 2010). Ezek közé tartoznak a referálásban (is) felhasználásra kerülő, speciális olvasási technikák. Ezek egyike a tudományos kutatás céljára végzett olvasás, amely egyszerre jelenti a szöveg elmélyült, kritikai tanulmányozását és azt, hogy az ismert tényeket ismert módon tárgyaló szövegrészeket nem olvassuk el, hanem csak áttekintjük. Ez tehát válogató olvasás, amelynek eredményeként a kiválogatott szövegrészeket nem memorizáljuk, hanem kijegyzeteljük (Koltay, 2003).

A referátumok értékelésének legfontosabb szempontjai a következők:

- Elegendő, a forrásszövegből vett, fontos információt tartalmaz-e a referátum?

- A referáló kihagyta-e a felesleges részeket?
- Mennyire jól van megfogalmazva a referátum?

### **Félprofesszionális és laikus összefoglalók**

A szerzők és a referálók által készített referátumok mellett létezik a félprofesszionális szintű összegzés, amely viszonylag rendszeresen végezhetünk, de nem tekinthető főtevékenységnek vagy kizárólagos foglalkozásnak.

Az autoreferátumok írása a professzionális és a félprofesszionális referálás határán mozog. A referálási technikák elsajátítása a cikkek szerzői számára is hasznos lenne, amikor autoreferátumokat írnak, különös tekintettel arra, hogy minőségük gyakran nem megfelelő, ezért számos tudományos folyóirat megköveteli a strukturált referátumok elkészítését. Ezek esetében ugyanis elvárás, hogy a szükséges információk előre rögzített (és tipográfiaileg kiemelt) címszavak („fejezetcímek”) alá legyenek rendezve (Koltay 2010).

Ezen kívül félprofesszionális referálás az is, amikor

- A hallgatók jegyzeteket készítenek az előadásokon,
- Újságírók sajtótájékoztatók eredményeiről számolnak be,
- A kutatók konferencia-összefoglalókat írnak (Endres-Niggemeyer, 1998).

Ez utóbbiakat gyakran az *absztrakt* szóval nevezzük meg, feltehetőleg azért is, mert különböznek a referátumok többi típusától, mivel esetükben nem egy, már meglévő szöveget alakítunk át tömörebb formára, hanem egy teljesen új szöveg készül, amely előrevetíti, hogy az adott kutató miről kíván beszélni egy adott konferencián.

A laikus (hétköznapi, alkalmi) összefoglalók készítésére példa egy nemrég látott film vagy televíziós műsor lényegének elmesélése. Az ilyen tevékenységek nem igényelnek különösebb erőfeszítést, előzetes képzést vagy különleges készségeket, mert olyan tartalomra épülnek, amelyet valaki saját emlékezetéből külső forrás felhasználása nélkül hív elő.

### **A referátumok egyéb típusai**

Bár a számítógépes nyelvészet kezdete óta igény volt referátumok automatikus létrehozására (Orasan, 2019) és ezt a tevékenységkört napjainkban is folyamatosan kutatják. A referátumkészítés azonban továbbra is főként intellektuális (kézi) munka maradt (King et al, 2018).

A tudományos kutatóknak szánt közösségi média egyre nagyobb mértékű jelenlétével együtt (Koltay 2017a) a referátumok – bár szokatlan formában – újra felbukkannak. A Kudos (lásd: Net1) célközönségének egy részét a laikusok képezik, mivel a kutatóknak és a szakembereknek szánt autoreferátumok „érthe-

tőbb” kivonatait közlik. Ilyen módon a Kudos által kért referátumok a laikus összefoglaló kategóriába is beillenek. Ugyanakkor – mivel alapjukat az autoreferátumok képezik, és ezeket köztudomásúan maguk a kutatók írják – félprofesszionális tevékenység nyomán jönnek létre.

A szöveges referátumok mellett létezik strukturált vagy strukturálatlan adatok számítógépes összefoglalása is, amely a gépi tanulás, a statisztikai elemzések, a szemantika és a természetes nyelvi feldolgozás felhasználásával történik meg (Ahmed, 2019).

Felismerve, hogy egy tanulmány főbb megállapításainak összefoglalása vizuális formában is elvégezhető, megjelent az autoreferátumok két új típusa, a grafikus és a videó-referátum.

A grafikus referátumok szerzői – hasonlóan ahhoz, ahogyan előadásokon és prezentációkban osztják meg kutatásukat – olyan diákat használnak, amelyek a cikk fő üzenetét és a cikkre vonatkozó metaadatokat közvetítő képeket tartalmazzák, könnyen megjegyezhető formában. A grafikus referátumokat leggyakrabban a szerzők készítik, de egyes folyóiratok technikai segítséget nyújtanak a létrehozásukhoz vagy szerkesztésükhöz (Pittman, G. és, Pratta, S. 2021). A videó-referátumok ugyanakkor abban hasonlítanak a szöveges referátumokra, hogy jellemzően a tanulmány háttérét, a módszertant, az eredményeket és a lehetséges következményeket közlik (Reupert, 2017).

### A referálás és az információs túlterhelés

A szöveges, grafikus és videós referátumok nemcsak azért lehetnek hasznosak, mert lehetővé teszik a releváns információk azonosítását és összefoglalását, hanem azért is, mert képesek szerepet játszani az információs túlterhelés „megszelídítésében”, (Koltay, 2017b). Az információs túlterhelést úgy definiálhatjuk, mint objektív és szubjektív nehézségek összességét, amelyet a rendelkezésre álló információk mennyisége és összetettsége, valamint az ilyen helyzetek kezelésére való képtelenségünk okoz (Koltay, 2020).

A referálás célja az időmegtakarítás is, hiszen képes az informáló erővel rendelkező tartalmak azonosítására, ideértve az információkat és az adatokat is. A referátumkészítésnek arra kell épülnie, hogy információ bizonyos, kiválasztott részeinek fontosságára összpontosítunk az információs műveltség lényeges alkotóelemét jelentő kritikai gondolkodás alkalmazásával (Koltay 2009). Ha pedig elfogadjuk, hogy az adatműveltség az a képesség, hogy tudjuk, miként válasszuk ki és szintetizáljuk az adatokat és hogyan kombináljuk azokat más információforrásokkal (Calzada Prado és Marzal, 2013), akkor azt mondhatjuk, hogy a referáláshoz szükséges készségek, az adatműveltségnek is részei.

Az üzenetek tömörítésének szintje alacsonyabb lehet a félprofesszionális és a laikus összefoglalók készítése esetében, azonban nem kétséges, hogy az eltérő

motivációk ellenére is értékes időt takarítanak meg.

Az referátumok a személyes információkezelés (Personal Information Management, PIM) eszközeiként is működhetnek, amely az információs túlterhelés tüneteinek enyhítésére irányul. A PIM olyan tevékenység, amelynek során az egyének személyes információs elemeket tárolnak, hogy később visszakereshessék azokat (Bergman, 2013). Saját, személyes sémájukat alkalmazva az egyének a hozzáférhető információk halmazából személyes információkat hozhatnak létre és szükség esetén felhasználhatják azokat (Franganillo, 2009). Ma már azt is látjuk, hogy mindez az adatokra is igaz.

### Irodalom

- Ahmed, M. (2019). Data summarization: a survey. *Knowledge and Information Systems*, 58, 2, 249-273. DOI 10.1007/s10115-018-1183-0
- Atanassova, I. Bertin, M. és Larivière, V. (2016). On the composition of scientific abstracts. *Journal of Documentation*, 72, 4, 636-647. DOI 10.1108/JDOC-09-2015-0111
- Bergman, O. (2013). Variables for personal information management research. *Aslib Proceedings*, 65, 5, 464-483. DOI 10.1108/AP-04-2013-0032
- Calzada Prado, J. C. és Marzal, M. A. (2013). Incorporating data literacy into information literacy programs: Core

- competencies and contents. *Libri*, 63, 2, 123-134. DOI 10.1515/libri-2013-0010
- Franganillo, J. (2009). Gestión de información personal: elementos, actividades e integración. *Profesional de la Información*, 18, 4, 399-406. DOI 10.3145/epi.2009.jul.06
- Izquierdo Alonso, M. és Moreno Fernández, L. M. (2010). Perspectives of studies on document abstracting: Towards an integrated view of models and theoretical approaches. *Journal of Documentation*. 66, 4, 563-584. DOI 10.1108/00220411011052957
- King, S., Boyedoe, H., Chacon, A., Hall, M., Krizansky, M., O'Bryant, K., ... és Alemneh, D. (2018). *Revisiting Indexing and Abstracting in the Digital Era*. (Letöltés: 2021.06.10.) Web: <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc1164546/>
- Koltay T. (2003). *A referálás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár.
- Koltay, T. (2009). Abstracting: information literacy on a professional level. *Journal of Documentation*, 65, 5, 841–855. DOI 10.1108/00220410910983146
- Koltay, T. (2010). *Abstracts and Abstracting: A genre and set of skills for the twenty-first century*. Chandos, Oxford.
- Koltay T. (2017a). Egy „örökzöld téma”: az információs túlterhelés. *Információs Társadalom*, 17, 3, 39-54. DOI 10.22503/infars.XVII.2017.3.2
- Koltay T. (2017b). A kutatóknak szánt közösségi médiáról. *Magyar Tudomány*, 178, 10, 1303-1310. DOI 10.1556/2065.178.2017.10.14
- Koltay T. (2019). Fordítás-e a referálás? Pro és kontra érvek. *Fordítástudomány*, 21, 1, 62-75.
- Koltay, T. (2020). Information Overload. In *Encyclopedia of Organizational Knowledge, Administration, and Technology* (pp. 1805-1816). Hershey, PA: IGI Global. DOI 10.4018/978-1-7998-3473-1.ch124
- Koltay, T. (2021). Taming” information overload. *Academia Letters*. DOI 10.20935/AL272
- Márta A.(2004). A kivonat mint önálló műfaj. *Modern Filológiai Közlemények*, 6, 2, 37-56.
- Net1: Kudos. Letöltés: 2021.06.10. Web: <https://info.growkudos.com/research-stories-communication-impact>
- Orasan, C. (2019). Automatic summarisation: 25 years on. *Natural Language Engineering*, 25, 6, 735-751. DOI 10.1017/S1351324919000524
- Pinto, M. (1995). Documentary abstracting: toward a methodological model. *Journal of the American Society for Information Science*, 46, 3, 225-234. DOI 10.1002/(SICI)1097-4571(199504)46:3%3C225::AID-ASI6%3E3.0.CO;2-N
- Pinto, M, Fernández-Ramos, A. és Doucet. A-V. (2008a). Measuring Students' Information Literacy Skills through Abstracting: Case Study from

- a Library, and Information Science Perspective, *College and Research Libraries*. DOI 10.5860/crl.69.2.132
- Pinto, M, Fernández-Ramos, A. és Doucet, A-V. (2008b) The role of information competencies and skills in learning to abstract. *Journal of Information Science*, 20, 10, 1-17. DOI 10.1177/0165551507088308
- Pittman, G. és Pratta, S. (2021). Using graphical abstracts to enrich and expand the reach of your research. *Elsevier Connect*. Letöltés: 2021.06.10. Web: <https://www.elsevier.com/connect/using-graphical-abstracts-to-enrich-and-expand-the-reach-of-your-research>
- Reupert, A. (2017). Promoting research through video abstracts. *Advances in Mental Health*, 15, 1, 1-3, DOI 10.1080/18387357.2017.1312761



## A SZEXUÁLIS ATTITŰD ÉS AZ EGÉSZSÉGMŰVELTSÉG KAPCSOLATÁNAK VIZSGÁLATA SERDÜLŐK KÖRÉBEN

### Szerzők:

Hegedűs Réka Dóra  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Orosz Beatrix  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:  
hegereka95@gmail.com

### Lektorok:

Mező Ferenc (PhD)  
Eszterházy Károly Egyetem

Mező Katalin (PhD)  
Debreceni Egyetem

...és további két anonim lektor

### Absztrakt

Jelen kutatásunk célja felmérni három hazai intézmény tanulóinak szexuális attitűdjét és egészségműveltségét, valamint ezek összefüggését megvizsgálni. A HLS-EU-teszt alapján a tanulók 15%-a (N=94) elégtelen, 39%-a (N=244) problémás, 46%-a (N=286) megfelelő egészségértéssel rendelkezik. Az egészségműveltséggel a fogamzásgátlás ( $p < 0,001$ ) és az instrumentális ( $p < 0,001$ ) alskálák esetében tapasztaltunk szignifikáns összefüggést. A magasabb egészségműveltséggel rendelkezők a fogamzásgátlást tekintve felelősségteljesebbek, a szexualitás praktikus, testi-fizikai vonatkozásaira történő fókuszálás mellett az alacsonyabb egészségműveltséggel rendelkezőkhöz képest.

**Kulcsszavak:** szexuális attitűd, egészségműveltség, serdülők, gimnázium, szakgimnázium

**Diszciplínák:** Társadalomtudomány

### Abstract

*STUDYING THE RELATIONSHIP BETWEEN SEXUAL ATTITUDE AND HEALTH LITERACY IN ADOLESCENTS*

The aim of the present study is to assess the sexual attitudes and behaviours of the students of three institutions in Hungarian institutions and their relationship. According to the HLS-EU test, 15% of students (N=94) have insufficient health, 39% (N=244) have problems and 46% (N=286) have adequate health knowledge. There was a

significant correlation with health literacy for the birth control ( $p < 0.001$ ) and instrumentality ( $p < 0.001$ ) subscales. Those with higher health literacy are more responsible in terms of contraception, while focusing on the practical, physical and physical aspects of sexuality compared to those with lower health literacy.

**Keywords:** sexual attitudes, health literacy, adolescents, grammar school, vocational secondary school

**Disciplines:** Social Sciences

Hegedűs Réka Dóra és Orosz Beatrix (2021): A szexuális attitűd és az egészségműveltség kapcsolatának vizsgálata serdülők körében. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/3, 17-26. doi: 10.35405/OXIPO.2021.3.17

A megfelelő egészségműveltségi szint hozzájárul a felelősségteljes és helyes egészséggel kapcsolatos döntések meghozatalához. Ezáltal az alacsony egészségműveltségi szint a rizikómagatartások vagy a nem megfelelő egészségi állapot kialakulásához vezethetnek. Napjainkban egyre több kutatás középpontjában áll az egészségműveltség vizsgálat (Guo és mtsai, 2018). Jelen egészségműveltség vizsgálat annak a kutatómunkának a keretén belül valósult meg, amely célul tűzte ki a hajdúszoboszlói serdülők szexuális magatartásának és szexuális attitűdjének a vizsgálatát és az azt befolyásoló tényezőinek a feltérképezését (Hegedűs és Szerdi, 2020; Hegedűs és mtsai, 2020). Jelen tanulmány célja elsődlegesen az egészségműveltség felmérése során kapott eredmények részletes bemutatása. A következőkben az Olvasó a serdülők körében végzett egészségműveltség vizsgálatokkal és azok eredményeivel ismerkedhet

meg. Mindemellett bemutatásra kerülnek a jelen tanulmányhoz kapcsolódó vizsgálati eredmények is.

### **Az egészségműveltség jelentősége a serdülők körében**

Az egészségműveltségnek számos meghatározása létezik. A szerzők különböző oldalról közelítették meg a témát (Nutbeam, 1998). Sorensen és mtsai 2012-ben a meglévő fogalmakat elemezve új definíciót alkottak. Az ő megfogalmazásukban „az egészségműveltség kapcsolódik az általános műveltséghez, és együtt jár az emberek tudásával, motivációjával és kompetenciájával, amelyek képessé teszik őket az egészséginformáció megszerzésére, megértésére, értékelésére és alkalmazására azért, hogy tudjanak véleményt mondani és döntést hozni a mindennapi életben az egészségvédelemre, a betegség-megelőzésre és az egészség elősegítésére

vonatkozóan, hogy fenntartsák vagy fejlesszék az életminőséget egész életen át”.

Nyolc Európai ország bevonásával 2011 nyarán elindult a „The European Health projekt”, melynek célja a lakosság egészségműveltségi szintjének felmérése a HLS-EU-47Q kérdőívvel. A kérdőív 47 kérdésből áll, amely az egészséggel kapcsolatos döntések meghozatalával, a betegségek megelőzésével és az egészségfejlesztéssel kapcsolatos információk szerzésével, megértésével, értékelésével és alkalmazásával foglalkozik. Az eredmények alapján meghatározott küszöbértékeket határoztak meg, mely alapján négy kategóriát hoztak létre a kutatók. Eszerint megkülönböztetnek elégtelen, problémás, elégséges és kitűnő egészségértést (lásd: Sorensen és mtsai, 2012).

Hazánkban a Debreceni Egyetemen végeztek kutatást az egyetemisták körében a HLS-EU-Q47 kérdőívvel. A Népegészségügyi Karon 2016 decemberében valósult meg a kutatás, amelyben összesen 142 hallgató került bevonásra. A kutatók által kapott eredmények alapján elmondható, hogy a felsőoktatásban tanuló fiatalok csupán 6%-ának volt elégtelen az egészségműveltségi szintje. A fiatalok 44%-a elégséges, míg 8%-a kitűnő egészségműveltségi kategóriába került (Bíró és Végh, 2018).

A HLS-EU-Q47 kérdőívnek létezik egy rövidített 16 kérdéses változata. Ezáltal a kutatók egy gyors szűrés módszerrel hozták létre, melyet könnyű alkalmazni, mind klinikai körülmények között, mind

társadalmi szintén (Storms és mtsai, 2017). A Dian Nuswantoro Egyetem Egészségtudományi Karán Indonéziában 2014-2015 között 69 hallgató töltötte ki online a HLS-EU-Q16 kérdőívét. A kérdőív 15 éven felüli hallgatók töltötték ki. A válaszadók 31,9%-ról elmondható, hogy problémás vagy nem megfelelő egészségügyi ismeretekkel rendelkeznek, de magas volt a jó egészségügyi ismeretekkel rendelkezők aránya is, mely a résztvevők 68,1%-ára volt jellemző (Nurjanah és Manglapy, 2014). Magyarországon az iskoláskorú tanulók között még nem alkalmazták ezt a kérdőívét.

### **A szexuális attitűd és magatartás egészségműveltséggel való összefüggése**

Az egészségműveltség és a szexuális magatartás kapcsolatát vizsgáló felmérések arra a hipotézisre épülnek, hogy az alacsony egészségműveltségi szint negatívan befolyásolja az egyének szexuális magatartását.

Az Egyesült Királyságban már 2006-ban történt hasonló típusú kutatás. A vizsgálatban 505 nő vett részt 16 és 35 év között. Az eredmények alapján kijelenthető, hogy az alacsony egészségműveltségi szinttel rendelkezők nagyobb valószínűséggel szerzik első szexuális tapasztalatukat 16 vagy annál fiatalabb életkorban. Ezen kívül nagyobb a valószínűsége annak, hogy nem rendelkeznek megfelelő ismerettel a fogamzásgátlás módszereiről

és a szexuálisan terjedő betegségekről (Rutherford és mtsai, 2006).

Davis és munkatársai 2006-ban az orális fogamzásgátló szerek használatának az egészségműveltség szintjével való összefüggését vizsgálták. A kutatásban 400 amerikai nő vett részt. Azok a nők, akik alacsony egészségműveltségi szinttel rendelkeztek kevésbé voltak tisztában az orális fogamzásgátlók mechanizmusával, kockázatával és mellékhatásaival azokhoz a nőkhöz képest, akiknek megfelelő volt az egészségműveltsége (Davis és mtsai, 2006). Hasonló eredményekről számolt be egy 2009-ben végzett kutatás is, mely a sürgősségi fogamzásgátlás és az egészségműveltség kapcsolatának vizsgálatát célozta. A felmérést nyolc amerikai városban végezték 12-50 év közötti nők bevonásával. A 663 nő részvételével megvalósuló kutatás eredményeként megállapítható, hogy az alacsony egészségműveltséggel rendelkező válaszadók is igen magas arányban (80%) értették meg a sürgősségi fogamzásgátló használatának leírását (Raymond és mtsai, 2009).

Az Egyesült Államokban az egészségműveltség és szexuális úton terjedő betegségek közötti kapcsolat összefüggésének felmérése érdekében végeztek kutatást 2004-2005 között. A vizsgálatban 132 szexuálisan aktív 16 és 21 év közötti nő vett részt. Az eredmények alapján elmondható, hogy az alacsonyabb egészségműveltségi szintű egyének a szexuális úton terjedő fertőzésekkel kapcsolatos információkat kevésbé értették. Ugyanakkor

az egészségműveltség nem megfelelő szintje nem növelte a kockázatos szexuális viselkedést (Needham és mtsai, 2010).

Néhány évvel később Amerikában a női börtönökben végeztek kutatást azzal a céllal, hogy felmérjék a börtönben élő rendellenes Papanicolau teszttel rendelkező nők egészségműveltségét és méhnyak-rákkal kapcsolatos ismereteit. A nők ismeretei hiányosnak, egészségműveltségük pedig alacsonynak bizonyult (v.ö.: Ramaswamy és Kelly, 2015).

Szintén Amerikában, a humán papilloma vírussal kapcsolatos ismereteket, a szexuális attitűdöket, valamint ezek egészségműveltséggel való kapcsolatát vizsgálták 18 és 25 éves hallgatók körében. A résztvevők 20,3%-a az egészségműveltséget mérő teszt alapján a korlátozott egészségműveltségi kategóriába került. A hallgatók egészségműveltsége és szexuális attitűdje között kapcsolatot fedeztek fel a kutatók. Mindemellett azok a hallgatók, akik magasabb egészségműveltséggel rendelkeztek, fontosabbnak tartották a születésszabályozást, valamint magasabb ismerettel rendelkeztek a humán papilloma vírussal kapcsolatban (Albright és Allen, 2018).

### **Anyag és módszer**

*Minta és mintaválasztás.* A keresztmetszeti vizsgálatban 9., 10., 11. és 12. évfolyamos tanulók vettek részt (n=624 fő). A végleges mintanagyságot befolyásolta az adatfelvétel napján hiányzó tanulók, illetve a kérdőív kitöltését visszautasító tanulók

száma. Az adatfelvételre csoportos mintavételi eljárás keretében került sor 2020. január és február hónapjaiban. A papír alapú kérdőív kitöltése a tanulók számára önkéntes és anonim volt.

*A kérdőív bemutatása.* A serdülők körében végzett kutatás során alkalmazott kérdőív három nagy témakört érintett. A kérdőív első része a szocio-demográfiai adatokra vonatkozó kérdéseket tartalmazta, és az alábbi területekre kérdezett rá: nem, életkor, képzéstípus, évfolyam.

A második rész a szexuális attitűd felmérésére szolgáló BSAS kérdőívet tartalmazta, mely 23 tételből, és az alábbi négy alskálából áll: megengedő attitűd, fogamzásgátlás, bensőségeség, instrumentális. A résztvevők egy 5 pontos Likert-skálán jelölték a válaszukat, ahol az 1-es válasz esetén az állítással egyáltalán nem értettek egyet, az 5-ös válasz esetén pedig teljesen egyetértettek. A magasabb pontszám a liberális szexuális attitűdöt jelzi (Hendrick és Hendrick, 1987; Hendrick és mtsai, 2006; Csonka és mtsai, 2017).

Az egészségműveltséggel kapcsolatos kérdések a harmadik részben szerepeltek, mely a HLS-EU-Q16 kérdőívet tartalmazta. A kérdések egy 4 fokú Likert skálán pontozhatók, ahol az egyes skálák jelentése: (1) nagyon nehéz, (2) inkább nehéz, (3) inkább könnyű vagy (4) nagyon könnyű. Az egészségértés meghatározása az alábbiak szerint történik: „nagyon nehéz” és „inkább nehéz” válaszok 0 pontot jelentenek, az „inkább könnyű” és a „nagyon könnyű” válaszok pedig 1

pontot. A pontszámok alapján a következő egészségértési kategóriák kerültek kialakításra: 0-8 pont között nem megfelelő, 9-12 pont között problémás és 13-16 pont között pedig megfelelő (Emiral és mtsai, 2018). A kérdőív készítőinek javaslatára, a mintába csak azok a kérdőívek kerültek értékelésre, ahol a tanulók legalább 14 kérdésre válaszoltak.

*Statisztikai módszertan.* Az adatok feldolgozása és elemzése a Stata Statistical Software: Release 13. statisztikai szoftvercsomag alkalmazásával történt. A kérdésekre adott válaszok a megjelölt válaszok függvényében részarányokkal kerülnek bemutatásra. A kategorikus változók gyakoriságbeli eltéréseit Khí-négyzet próbák segítségével értékeltük. Az eredmények közötti eltérést abban az esetben tekintettük szignifikánsnak, ha az adott statisztikai eljárásból származó p-érték kisebb volt, mint 0,05

## Eredmények

*A résztvevők szocio-demográfiai háttere.* A felmérésben összesen 624 fő vett részt. A tanulók átlagéletkora 17 év (szórás: 1,40). A nemek aránya közel azonos volt (51% lány; 49% fiú). Az évfolyamok közötti eloszlásról elmondható, hogy közel azonos arányban történt a kitöltés. A képzéstípusok esetében sem látható nagyobb eltérés, a kitöltők 49%-a gimnáziumban és 51% szakgimnáziumban tanul (1. táblázat).

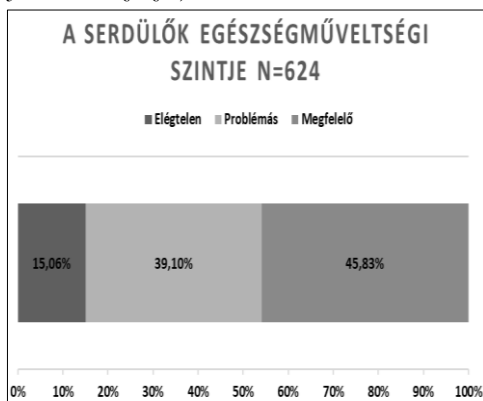
1. táblázat: A résztvevők szocio-demográfiai adatai (forrás: a Szerzők)

Változók		Érték
Életkor	Átlagéletkor	17,46 év
	Szórás:	1,40 év
Nem	Lány	50,96% (N=318)
	Fiú	49,04% (N=306)
Képzés-típus	Gimnázium	48,88% (N=305)
	Szakgimnázium	51,12% (N=319)
Évfolyam	9. évfolyam	25,00% (N= 75)
	10. évfolyam	22,33% (N= 67)
	11. évfolyam	19,67% (N= 59)
	12. évfolyam	33,00% (N= 99)

A serdülők egészségműveltsége. A tanulók egészségműveltségi szintjéről elmondható, hogy 15%-uk (N=94) elégtelen, 39%-uk (N=244) problémás és 46%-uk (N=286) megfelelő egészségműveltséggel rendelkezik. Összesében elmondható, hogy a résztvevők körében magas a megfelelő szubjektív egészségértéssel rendelkezők aránya (1. ábra).

A szexuális attitűd és az egészségműveltség kapcsolatának vizsgálata. A BSAS egyes alskálait az egészségműveltségi szint függvényében vizsgáltuk meg. A 2. táblázaton látható, hogy az egészségműveltség két alskálával mutat szignifikáns összefüggést. A magasabb egészségműveltségi szinttel (átlag: 4,15; szórás: 1,25) rendelkező válaszadók felelősségteljesebb hozzáállást mutatnak az alacsonyabb egészségműveltséggel (átlag: 3,66; szórás: 0,99) rendelkező társakhoz képest ( $p=0,001$ ). Az instrumentális tekintetében az alacsonyabb

1. ábra: A serdülők egészségműveltségi szintje (forrás: a Szerzők)



2. táblázat: A BSAS alskáláin elért átlagos pontszámok (zárójelben: szórások) az egészségműveltségi szint vonatkozásában (forrás: a Szerzők)

Alskála	Egészségműveltségi szint		
	Elégtelen	Problémás	Megfelelő
Megengedő attitűd	2,83 (1,01)	2,49 (0,97)	2,54 (1,03)
Fogamzásgátlás*	3,66 (0,99)	4,04 (0,85)	4,15 (1,25)
Bensőségesség	3,52 (0,91)	3,46 (0,90)	3,50 (0,88)
Instrumentális*	0,50 (0,15)	0,73 (0,99)	0,93 (0,07)

\* $p \leq 0,001$

nyabb egészségműveltségi szinttel (átlag: 0,50; szórás: 0,15) rendelkező tanulók alacsonyabb pontot értek el ( $p < 0,001$ ), mely alapján elmondható, hogy a magasabb egészségműveltségi szintet (átlag: 0,93; szórás: 0,07) elérők inkább a szexuális kapcsolatok testi-fizikai aspektusára

koncentrálunk szemben az érzelmi aspektussal. A megengedő attitűd esetén határérték szignifikanciát tapasztaltunk ( $p=0,053$ ). A bensőségesség alszála esetében nem találtunk számottevő különbséget az egészségműveltség egyes kategóriáira vonatkozóan ( $p=0,890$ ).

### **Megvitatás**

A magasabb egészségműveltségi szinttel (átlag: 4,15; szórás: 1,25) rendelkező válaszadók felelősségteljesebb attitűddel rendelkeznek a szexuális élettel kapcsolatban az alacsonyabb egészségműveltséggel (átlag: 3,66; szórás: 0,99) rendelkező társaikhoz képest ( $p=0,001$ ), ugyanakkor az instrumentális alszála is magasabb pontot értek el ( $p=0,001$ ). Hasonló eredmények születtek az amerikai hallgatók körében végzett vizsgálat során is (lásd: Albright és Allen, 2018). Ennek hátterében az állhat, hogy a magasabb egészségműveltséggel rendelkező személyek az egészséggel kapcsolatos alapvető információkat és szolgáltatásokat (esetemben tehát a fogamzásgátlással kapcsolatos információkat) könnyebben elérik, értelmezik és megértik, valamint ezen információkat és szolgáltatásokat jobban felhasználják szemben az alacsonyabb egészségműveltséggel rendelkező társaikhoz képest (Davis és mtsai, 2006). A magasabb egészségműveltségi szintet (átlag: 0,93; szórás: 0,07) elérők inkább a szexuális kapcsolatok testi-fizikai aspektusára koncentrálunk szemben az érzelmi aspek-

tussal. Ennek hátterében az egyén környezete is állhat, mivel a barátok liberális attitűdhöz való hozzáállása befolyásolni képes az adott személy attitűdjét. Azonban ennek pontos feltárására további vizsgálatok szükségesek (Lyons és mtsai, 2015).

### **Korlátozások**

A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim volt. A végleges mintanagyságát a hiányzó tanulók száma befolyásolta. A kapott eredményekből nem vonhatóak le általános következtetések, csupán az adott intézmények tanulóira vonatkozhatnak az eredmények.

### **Konklúziók**

A kutatás során kapott eredmények alapján kijelenthető, hogy a BSAS alszála esetében az egészségműveltség vonatkozásában különbségek figyelhetők meg a magasabb és az alacsonyabb egészségműveltséggel rendelkezők között. Éppen ezért kiemelten fontos az érthető, hiteles, szakmailag validált módszerekkel történő szexuális nevelés, mely alkalmával a serdülőket felelősségteljes szexuális viselkedésre lehet felkészíteni.

Az edukáció során az ismeret átadáson kívül, gondolni kell az attitűd és magatartás formálására. Az egyes oktatási intézmények között a szexuális magatartás és/vagy attitűd felmérése során eltéréseket tapasztalnak a kutatók, amelyek olyan területekre hívják fel a figyelmet, ahol az oktatásnak kiemelt szerepe lehet.

Napjainkban a serdülők szexuális nevelése eltérő programok alkalmazásával történik, nincs permanens és egységes iskolai oktatás biztosítva. Éppen ezért egy egységes program kidolgozása kiemelten fontos lenne, mely során rendszeres időközönként történik információ átadás. A program hatékonyságának felmérésére pedig megfelelő mérőeszköz kidolgozása szükséges a jelenleg rendelkezésre álló eszközök felhasználásával.

Mindemellett a napjainkban zajló technológiai fejlődés miatt fontos lehet az internetes lehetőségek fejlesztése is. Az iskolák által nyújtott programok önmagukban csak részleges felvilágosítással tudnak szolgálni, ezért érdemes lenne bevonni a szülőket a szexuális nevelésbe. Például a szülői értekezletek keretén belül tanácsadások tartásával. A magyarországi egységes szexuális oktatás hiányának megoldása lehetne a franciaországi „Szabad Szerda” program bevezetése és alkalmazása az egyes oktatási, nevelési intézményekben. Ez a program lehetőséget biztosít a diákoknak arra, hogy szükség esetén tanácsokat tudjanak kérni szakemberektől. A tanulóknak minden szerda délután lehetőségük van felkeresni egy egészségügyi központot vagy klinikát. Ezekre a találkozókra nem szükséges időpontot kérniük, ezenkívül mehetnek egyedül, párban vagy a csoportosan is (Gyarmati, 2012). Összességében elmondható, hogy továbbra is kiemelten fontos a hazai intézményekben a szexualitással kapcsolatos ismeretek bővítése adekvát

egészségnevelési módszerek alkalmazásával, különös figyelmet fordítva a szakközépiskolában tanuló diákok körében.

A kapott eredmények lényegesek lehetnek a jövőbeni szexuális nevelési kampányok tervezésében, és új megelőző stratégiák kidolgozásában egyaránt.

### Irodalom

- Albright A. E., Allen R. S. (2018): HPV misconceptions among college students: The role of health literacy. *Journal of Community Health*, 43(6), 1192-1200.
- Bíró É., Végh B. (2018): Egyetemi hallgatók egészségműveltségének vizsgálata [Health Literacy survey among university students]. *Egészségfejlesztés folyóirat*, 59(6), 3-13.
- Csonka B., Szabó M., Szabó Á., Hevesi, K. (2017): A Rövid Szexuális Attitűdök Skála (BSAS) magyar adaptációja. *Alkalmazott pszichológia*, 17(1), 101-113.
- Davis T. C., Fredrickson D. D., Potter L., Brouillette R., Bocchini A. C., Williams M. V., Parker R. M. (2006): Patient understanding and use of oral contraceptive pills in a southern public health family planning clinic. *Southern Medical Journal*, 99(7), 713-719.
- Emiral GO., Aygar H., Isiktekin B., Göktas S. (2018): Health literacy scale-European union-Q16: a validity and reliability study in Turkey. *International Research Journal of Medical Sciences*. 2018;6(1):1-7.



- Guo S., Armstrong R., Waters E., Sathish T., Alif S. M., Browne G. R., Yu X. (2018): Quality of health literacy instruments used in children and adolescents: a systematic review. *BMJ open*, 8(6).
- Gyarmati O. (2012): *Szexuális felvilágosítás itthon és külföldön*. Letöltés: 2020.10.13. Web: <https://csaladhalo.hu/hatter/szexualis-felvilagositas-itthon-es-kulfoldon/>
- Hegedűs R. D., Szedi M. (2020): Fialatok szexuális magatartásának vizsgálata szakgimnáziumban tanuló fiatalok körében—egy vizsgálat kezdeti eredményei. *Diáktudomány*, 20.
- Hegedűs, R. D., Barth, A., Szerdi, M., & Szöllősi, G. J. (2020). Fialatok szexuális magatartásának vizsgálata gimnáziumban tanuló fiatalok körében—egy vizsgálat kezdeti eredményei. *OxIPO – interdiszciplináris e-folyóirat*, 2(3), 31-41.
- Hendrick C., Hendrick S. S., Reich D. A. (2006): The Brief Sexual Attitudes Scale. *The Journal of Sex Research*, 43, 76–86.
- Hendrick S. S., Hendrick C. (1987): Multi-dimensionality of sexualattitudes. *Journal of Sex Research*, 23, 502–526.
- Lyons H. A., Manning W. D., Longmore M. A., Giordano P. C. (2015). Gender and casual sexual activity from adolescence to emerging adulthood: Social and life course correlates. *Journal of Sex Research*, 52(5), 543-557.
- Needham H. E., Wiemann C. M., Tortolero S. R., Chacko M. R. (2010): Relationship Between Health Literacy, Reading Comprehension, and Risk for Sexually Transmitted Infections in Young Women. *Journal of Adolescent Health*, 46(5), 506-508.
- Nurjanah E. R., Manglapy Y. M. (2014): *Assessing Health Literacy on Student using Online HLS-EU-16*. Public Health Department in collaboration with Sport Education Department Postgraduate Program Semarang State University, 238.
- Nutbeam D. (1998): Health promotion glossary. *Health Promotion International*, 13, 349-364
- Ramaswamy M., Kelly P. J. (2015): “The vagina is a Very Tricky Little Thing Down There”: Cervical Health Literacy among Incarcerated Women. *Journal of Health Care Poor Underserved*, 26(4), 1265
- Raymond E. G., L’Engle K. L., Tolley E. E., Ricciotti N., Arnold M. V., Park S. (2009): Comprehension of a prototype emergency contraception package label by female adolescent. *Contraception*, 79(3), 199-205.
- Rutherford J., Taylor A., Holman R., MacDonald J., Jarrett D., Bigrigg, A. (2006): Low literacy: a hidden problem in family planning clinics. *BMJ Sexual & Reproductive Health*, 32(4), 235-240.
- Sorensen K., Van Den Broucke S., Fulham J., Doyle G., Pelikan J., Slonska S., Brand H.,(2012): Health

Literacy and public Health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*. 12:80

Storms H., Claes N., Aerteerts B., Van Den Broucke S. (2017): Measuring

Health Literacy among low literate people: an exploratory feasibility study with the HLS-EU questionnaire. *BMC Public Health*.

## FREUDIANA: THE LAST CHAPTER

### Szerző:

Simó Ferenc Zoltán (Dr. Jur.)  
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:  
simofredz@gmail.com

### Lektorok:

Mező Ferenc (PhD)  
Eszterházy Károly Egyetem

Kelemen Lajos (PhD)  
Okoskocka Kft.

...és további két anonim lektor

### Absztrakt

#### *FREUDIANA: AZ UTOLSÓ FEJEZET*

Mint a harmadik és (feltételezhetően) az utolsó része a Freudiana trilógiának, a célunk nem változott. Megpróbáltunk válaszokat találni arra a kérdésre, hogy elhelyezhető-e a Freudiana a kortárs kultúrában és tudományban. Továbbá, vizsgáljuk azt is, hogy Freudiana és diszkurzív gyakorlata hogyan találja meg saját terét különböző diszciplínákban, még akkor is, ha már számtalanszor visszautasították tanait.

**Kulcsszavak:** Freud, pszichoanalízis, kultúra, irodalom, populáris kultúra

**Diszciplína:** pszichológia, kultúra tudomány, irodalomtudomány

### Abstract

As the third and (supposedly) ultimate part of the Freudiana trilogy, our aim has not changed. We have intended to find answers to our question: is there a place of Freudiana in contemporary culture and in science? Also, we examine how Freudiana and its particular discursive practice have found its voice in different disciplines, even if as a science has been rejected countless times.

**Keywords:** Freud, psychoanalysis, culture, literature, popular culture

**Disciplines:** psychology, cultural science, literary studies

Simó, Ferenc Zoltán (2021): Freudiana: the Last Chapter. <i>OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat</i> , 2021/3, 27-35. doi: 10.35405/OXIPO.2021.3.27
---

This is the third and final part of the trilogy, concerning Freudiana without the claim of being either pro or against the Freudian oeuvre, though we agree with those voices who claim that his opus must not be forgotten for one or other reasons, we have met in both first and the second part of this trilogy (Simó, 2020, 2021). There is no doubt about the mere fact that the importance of Freudiana can be and is often questioned by many scholars, who resent the survival of the last bit of the Freudian heritage as well. Their point of view is frequently reasoned and seasoned by simply stating that Freudian theories cannot be proven scientifically or they are all outdated, thus, Freudiana should be forgotten or neglected by scholars, though it is also true that there are some attempts to revive the scientific value of Freudiana as well (see, for example, Akhtar et al, 2009). We do not wish to argue with these researchers, scholars, philosophers and so on, though we intend to show that Freudiana lives on with or without the consent of those feel the need to put all the works by Freud on the shelves to be forgotten forever. Also, to present some cases, which might prove us that the heritage of Freud is still active, at least, culturally (see, for instance, Brooks and Woloch, 2000), by influencing thinkers, for example, in Argentina (Plotkin., 2001), in Africa (its literature and culture) (Ahad, 2010) or, more surprisingly, in the Far

East (Akhtar, 2009). Put it differently, we intend to answer a simple question:

Is there a place of Freudiana in contemporary culture and in science?

**Freud and culture(s):  
endless debates with unlimited  
number of conclusions.**

One of the well-known topics Freud was fascinated by is culture, which led to the development of his own socio-anthropology. His ideas are thought provoking and revolutionary (as his theory of the mind), and it must be admitted that they are the most debated ones.

Eric Smadja examines the representations of society and culture that Freud visualized in the course of his work. Freud's profound interest in these areas led to his creation of a personal socio-anthropology, one which was and is criticized excessively by the social sciences of the day as it was supposed to challenge several contemporary sociological and anthropological notions (Smadja, 2015). Freud's view of culture and society embraces both his Viennese and wider Western society and civilization and also historical and so-called „primitive” societies, which he regards from the evolutionist perspective of the

British anthropologists of his time. It is necessary to realize that when Freud writes about society, culture, civilization, the masses, or the community, it looks vital to take into consideration the relationship and their interrelatedness between these numerous perspectives, both contemporary Viennese and Western, historical and primitive. The hard work is done by Eric Smadja, who explores the complexity of the above mentioned relationship(s), and also provides us a many fascinating questions (with convincing ideas), for example (Smadja, 2015):

What constitutes a culture?

What are its essential traits, its functions, its relationships with society and with nature, and with other aspects of “reality” or of the “external world”?

What account of it did Freud seek to reconstruct, and what role does it play in the development of each individual (ontogenesis) through the construction and functioning of his or her psyche?

His book offers its readers some enthralling answers and elaborates deftly on the characteristically Freudian notion of „Kulturarbeit”, a notion that play a crucial role in Freud’s work but which, rather strangely, he never defined. Eric Smadja attempts to reconstruct (and modernise) this concept from a rigorously Freudian perspective by using both his socio-anthropological writings and also those of others outside the field. In addition, he also gives us an elaborate

explanation to defend the uniqueness of “Freudian thoughts,” he argues that “[a]s for the Freudian notion of *Kulturarbeit*, it runs through all of Freud’s work, from the *Interpretation of Dreams* on, even if it is not often designated as such. As I have identified it, this notion expresses the existence of relationships of interdependency and interpenetration between socio-cultural and psychic and bodily individual realities. And the originality of Freudian thought is to have indicated to us the diverse modes of leaving its imprint and of individual transmission, bodily as well as intrapsychic, of what is cultural and social, as well as signifying to us that this *introjection of social aspects and of culture* conditions the constitution of a differentiated psychic apparatus, therefore, the psychic hominisation of every individual that would permit his or her socialisation, therefore, his or her incorporation into society, conferring upon him or her the status of »person« or of »subject«” (Smadja, 2015, 168.).

Abraham Drassinower also states that “Freud’s theory of culture positions itself between the demands for action and the claims of a truly human wisdom. It lays bare the dynamics whereby, in refusing the ontological predicaments of loss and death, we deliver ourselves over to the ravages of a history both distant from life and intent upon destroying it, and (...) he also argues that “(...) what is generally (mis)taken as Freud’s pessimism is, on the contrary, the very standpoint from which

he envisions an alternative to the cultural 'malaise' he describes. Freud's theory of culture is a deeply critical theory about how human beings fall short of who they can be by refusing to be the mortal beings that they are. To mistake Freud's attentiveness to loss and death is therefore to forgo the opportunity to develop a language of critique that, neither optimistic nor pessimistic, opposes to things as they are the lessons, in Northrop Frye's phrase, of an 'educated imagination' ” (Drassinower, 2003, 1). He adds as well that contrary to predominant images drawn by Freud as a principally psychological thinker, Drassinower displays a deep affinity between Freud's theory of culture and the Western tradition of political philosophy.

### **Freudiana: lasting influence on different cultures**

Mariano Ben Plotkin argues that it is a captivating history of how psychoanalysis has become an indispensable and crucial element of contemporary Argentine culture, represented in the media, in politics, and even in the private lives of people. He attempts to reveal the unique circumstances, environments and multifaceted historical processes that has already made possible the dissemination, reception, and popularization of psychoanalysis in Argentina, which, he states has the highest number of psychoanalysts per capita in the world. In addition, he also

presents us why the intellectual course of the psychoanalytic movement appears different in Argentina than in either the United States or Europe and how Argentine culture both nurtured and shaped by its overarching influence (Plotkin, 2001). In his introduction, he claims that “(o)ne of the things that foreign visitors to any major city in Argentina find most surprising is the enormous presence of psychoanalysis in the urban culture. With four analytic societies affiliated with the International Psychoanalytic Association (IPA) and twenty-nine IPA-affiliated analysts per million inhabitants, Argentina today has one of the highest incidences of Freudian analysts in the world. Argentina also vies with France for first place in the number of Lacanian analysts, those who follow the doctrines of Jacques Lacan. Moreover, in 1995 almost two of every 400 portenos, as the citizens of Buenos Aires are called, were psychologists”. (Plotkin, 2003, 2. – See also: Fink, 1999, or Cho, 2009).

In addition, he can even go further by revealing us that “(...) in 1995 almost two of every 400 portenos, as the citizens of Buenos Aires are called, were psychologists, and if they were practicing, they were probably using some kind of psychoanalytically inspired therapy. From politicians to bank clerks, from soap opera stars to cab drivers, and even a few generals – everybody seems to use psychoanalytic language to express the

concerns of everyday life” (Plotkin, 2003, 1.). When one attempts to measure the fathom of the influence of a well-known, even popular author, he or she has an “easy” job by looking for the presence of the distinctive language or discourse (if there is any) provided uniquely by that particular author.

As we can see, according to Plotkin, the use of the so-called Freudian psychoanalytic language can be identified without difficulties since it has been present and visible all through Argentina and represented by all walks of life. And, it can also be said that this unique situation in Argentina has had a lasting (cultural) effect on Spain and Latin America (including Brasilia, Uruguay and Mexico) as well. Another scholar, Badia Sahar Ahad, in his work *Freud Upside Down: African American Literature and Psychoanalytic Culture*, presents us a challenging cultural history, an exploration on the way how psychoanalytic theories could shape the works of key African American literary figures, by implication shaping American culture. His detailed analysis shows us how Nella Larsen, Richard Wright, Jean Toomer, Ralph Ellison, Adrienne Kennedy, and Danzy Senna use psychoanalytic terms and theoretical (and abstract) representations to contest and defy notions, including race and racism in twentieth-century America. Moreover, he points out that there is a relationship between these authors and intellectuals and the psychoanalytic movement

emerging and evolving in the United States over the twentieth century.

Studying how psychoanalysis has functioned as a cultural phenomenon within African American literary intellectual communities since the 1920s, Ahad outlines the historiography of the nodes between African American literature and psychoanalysis, and even of their personal lives (Ahad, 2010). She also argues that “(...) throughout the course of the twentieth century, black subjects persistently engaged with psychoanalytic thought that has been integral to the working out and working through matters of race, gender, and sexuality” (Ahad, 2010, 156.). We may ponder upon the idea that these complicated issues, such as race, gender and sexuality, are still with us, with no real hope to be “worked out”, at least not entirely for the benefit of all. Though our statement may not lessen the merit of Freudiana in African American thoughts and works, on the contrary, it appears to suggest that the scientific refusal of Freudiana does not seem to have had an effect on its cultural relevance.

Also, Ahad goes on to highlight that “(r)ecent appropriations of psychoanalytic thought in black texts, as demonstrated in Danzy Senna’s *Caucasia*, are intimately bound to the formation of race yet are not entirely explicit about the origins of their inspiration. Much like the way in which psychoanalytic language has become part and parcel of the con-

temporary American vernacular, its presence in African American literature has taken on a more diffuse quality” (Ahad, 2010, 158-159.).

As we can see, according to Badia Sahar Ahad, the origin of the “actual” influence of the Freudiana cannot be traced back to it, at least not clearly, still the psychoanalytic discourse can be found influential. Although she supposes that the challenging part may come when psychoanalytic views and consideration may be applied to more “raced” texts due to a stronger factor of mistrust.

Yet, several critical pieces recognize the presence of psychoanalytic paradigms or patterns in African American novels and short stories as well, the common resistance and conflict to psychoanalysis has created a serious gap in the historical and cultural relationship between African American literary and psychoanalytic communities, even if psychoanalytic tradition is still present and very much alive in America as we have already seen (see, for instance, Net1 or Rustin, 2001).

Claudia Tate states that numerous critics persist to be unconvinced (and even cynical) about psychoanalysis as a critical lens through which to attempt to study black experience. Such uncertainty is mainly owing to the belief (or misbelief) that “the imposition of psychoanalytic theory on African American literature advances Western hegemony over the cultural production of black Americans, indeed over black subjectivity” (Tate,

1998, 192.). We do not intend to argue that any parties above have less “merit” or “value” as far as their critical approaches are concerned, we simply state again that the critical debate, whether it is worthy or not, can create the “reason” or the “ground” for Freudiana to live on.

One of the most fascinating examples of cultural influence can be found in *Freud and the Far East: Psychoanalytic Perspectives on the People and Culture of China, Japan, and Korea*, edited by Salman Akhtar, whose “mission” can be seen burdened with the twofold aims of bridging the West and East and improving psychoanalytic (re)conceptualization in the way of such a happenstance. Illustrious psychoanalysts from East and West give scrupulous and detailed historical accounts of the progress and expansion of psychoanalysis in Japan, Korea, and China and present their readers with remarkable personages, cultural nuances, founding of journals, and advent of groups interested in psychoanalysis.

Keigo Okinogi argues that the reason for the appearance of Freudiana is mainly historically rooted since, he claims that Japanese culture and psychoanalysis have two visible periods, namely, “(t)he history of psychoanalysis in Japan may be roughly divided into two periods: (1) the period before World War II and (2) the period from the end of World War II to the present” (Okinogi, 2009, 9.) also, he states that “(t)he first Japanese document on



psychoanalysis, an article by Kaison Ohtsuki titled 'The Psychology of Forgetfulness' appeared in a journal of psychological research in 1912. The same year, Kyuichi Kimura published 'How to Detect the Secrets of the Mind and to Discover Repression' which introduced psychoanalysis as a scientific method of exploring people's thoughts." (Okinogi, 2009, 9). He names the dynamic psychiatry of the United States as the greatest influence, and admits that founding the clinical uses of these theories has already turned out to be a major task (or even a test) for many Japanese clinicians, which may due to cultural differences as well, and the differences in Japan and Western mentality. Still, Okinogi stays optimistic, since "(t)he number of patients receiving psychoanalytic psychotherapy has increased dramatically in the Japanese cities of Tokyo, Osaka, Fukuoka, Kobe, and Hiroshima. There has also been a sharp rise in the number of private psychotherapeutic clinics operating in Tokyo, including five or six psychoanalytic psychotherapy clinics. These trends indicate potential for the future growth of psychoanalysis and psychoanalytic psychotherapy in Japan" (Okinogi, 2009, 25).

One might be concerned by the fact that, as we have already summed up in the first two part in the trilogy, the scientific value of Freudiana has been shaken, still its language and its special discourse can

prevail through, for example, the eyes of the Far East.

In Korea, for instance, the reception and the development of Freudiana may be seen differently, Do-Un Jeong and David Sachs argue that "Asia, in general, has no international access to psychoanalytic training and education except in domestic Japan and India. So psychoanalytic development in Asian countries should be quite different from what has been occurring for the past years in Eastern European countries. Koreans have had no possibility of condensed analysis, shuttle analysis, and other choices. Unlike European languages, Korean, Japanese, and Chinese share very little linguistically" (Do-Un Jeong and David Sachs, 2009, 30.).

Cultural and historical differences may be the source(s) of the late influence of Freudiana in Korea, but the promising future of psychoanalysis looks to have been settled. They also conclude (and hope) that "(K)orea is now an emerging young power of the psychoanalytic movement in Asia. It has been a very slow process since the foundation of the Seoul Psychoanalytic Study Group in 1980, filled with expectations, frustrations, internal turmoil, sense of achievement, and pride. We think the Korean experience can be referred to and shared for new countries now and in the future for the timely and sustainable development of psychoanalysis and the

release from the divide worldwide” (Do-Un Jeong and David Sachs, 2009, 40-41.).

As we can see the rediscovery of the Freudian heritage has already begun even if the so-called scientific validity of Freudiana might have been questioned, erased or eroded by time. Now the Far East has it say in this matter (to get to know more about this topic, see, for instance: Psychoanalysis in China by Douglas Kirsner and Elise Snyder, 2009).

### Conclusion

As the third, English part of the Freudiana trilogy, we have decided to show some morsels of the attention paid by scholars to Freudiana, with our intention to answer a simple question whether there might be a place for Freudiana in contemporary culture and in science. This task has never been and will not be an easy one, since the great number of studies on the Freudian oeuvre has its advantages and disadvantages, what to include and what to neglect can be burdensome, but our task has had only one focus: to prove, or at least, attempt to prove that Freudiana has not been forgotten, on the contrary, we may see its Renaissance again in the Far East. Also its reconciliation or compromise with religion, but this topic might be examined by a fourth study.

### References

Ahad, B. S. (2010): *Freud Upside Down: African American Literature and*

*Psychoanalytic Culture*. Illinois:

University of Illinois Press,

Akhtar, S., Cai, J., Choi-Kain, L., Chu, J., Freeman, D., Gu, M.D., Do-Un Jeong, D-U., Kim, M., Kirsner, D., Kitayama, O., Kosawa, H., Moore, M., Nayar, M., Okinogi, K., Roland, A., Sachs, D., Snyder, E., Taketomo, Y., Twemlow S., van Waning, A. (2009): *Freud and the Far East: Psychoanalytic Perspectives on the People and Culture of China, Japan, and Korea*. New York: Jason Aronson, Inc.

Brooks, P. and Woloch, A. (2000): *Whose Freud?: The Place of Psychoanalysis in Contemporary Culture*. Yale: Yale University Press.

Cho, K. D. (2009): *Psychopedagogy: Freud, Lacan, and the Psychoanalytic Theory of Education (Education, Psychoanalysis, Social Transformation)*. New York: Palgrave Macmillan,

Douglas, K. and Snyder, E. (2009). Psychoanalysis in China. In: Akhtar, S. (Ed.): *Freud and the Far East: Psychoanalytic Perspectives on the People and Culture of China, Japan, and Korea*. New York: Jason Aronson, Inc.

Do-Un. J. and David Sachs, D. (2009). Psychoanalysis in Korea, In: Akhtar, S. (Ed.): *Freud and the Far East: Psychoanalytic Perspectives on the People and Culture of China, Japan, and Korea*. New York: Jason Aronson, Inc.

Drassinower, A. (2003): *Freud's Theory of Culture: Eros, Loss, and Politics*. New

- York: Rowman and Littlefield Publishers, INC.
- Fink, B. (1999): *A Clinical Introduction to Lacanian Psychoanalysis: Theory and Technique*. Cambridge: Harvard University Press
- Net1: "Psychoanalysis and the Public Sphere: Social Fault Lines". Downloaded: 01.09.2021. Web: <https://www.freud.org.uk/event/psychoanalysis-and-the-public-sphere-social-fault-lines/>
- Okinogi, K. (2009): Psychoanalysis in Japan. In: Akhtar, S. (Ed.): *Freud and the Far East: Psychoanalytic Perspectives on the People and Culture of China, Japan, and Korea*. New York: Jason Aronson, Inc.
- Plotkin, M. B. (2001): *Freud in the Pampas: The Emergence and Development of a Psychoanalytic Culture in Argentina*. Stanford: Stanford University Press.
- Rustin, M. (2001): *Reason and Unreason: Psychoanalysis, Science and Politics*. London: Continuum Books.
- Simó F. Z. (2020): Freudiana. *OxIPO – interdisziplináris tudományos folyóirat*, 2020/4, 59-68. doi: 10.35405/OXIPO.2020.4.59
- Simó F. Z. (2021): Freudiana: az örökség tovább él. *OxIPO – interdisziplináris tudományos folyóirat*, 2021/2, 77-85. doi: 10.35405/OXIPO.2021.2.77
- Smadja, E. (2015): *Freud and Culture. Psychoanalytic Ideas and Applications*. London: Karnac Books
- Tate, C. (1993): *Domestic Allegories of Political Desire: The Black Heroine's Text at the Turn of Century*. New York: Oxford University Press.
- Tate, C. (1998): *Psychoanalysis and Black Novels: Desire and the Protocols of Race*. New York: Oxford University Press.



**KING KONG  
– THE ADAPTATION OF THE LOST WORLD**

**Szerző:**

Mező Lilla Dóra  
Eötvös Loránd Tudományegyetem

**Lektorok:**

Simó Ferenc Zoltán (Dr. Jur.)  
Debreceni Egyetem

Kelemen Lajos (PhD)  
Okoskocka Kft.

Szerző e-mail címe:  
dori.mezo1@gmail.com

...és további két anonim lektor

**Absztrakt**

*KING KONG – AZ ELVESZETT VILÁG ADAPTÁCIÓJA*

Az első King Kong (1933) film és az elődje az Elveszett világ (1925) egyaránt kiérdemelték a helyüket a mozi történetében, mivel úttörői voltak a filmkészítés különböző aspektusainak, valamint kikövezték az utat a szörny filmek számára. A következőkben össze fogjuk hasonlítani a két filmet, hogy megtudjuk, vajon a nagy Kong története eredeti-e, vagy csak az ősnének egy tovább fejlesztett másolata.

**Kulcsszavak:** cselekmény, karakterek, kompozíció, hang, Kong, dinoszauruszok

**Diszciplína:** médiatudomány

**Abstract**

The first King Kong (1933) movie and its predecessor The Lost World (1925) both earned a well-deserved place in the history of cinema as they were pioneers in different aspects of filmmaking and they also paved the way for monster movies. In the following, we will compare the two movies to find out whether the story of the great Kong is an original one or it's just a developed copy of its ancestor.

**Keywords:** plot, characters, composition, sound, Kong, dinosaurs

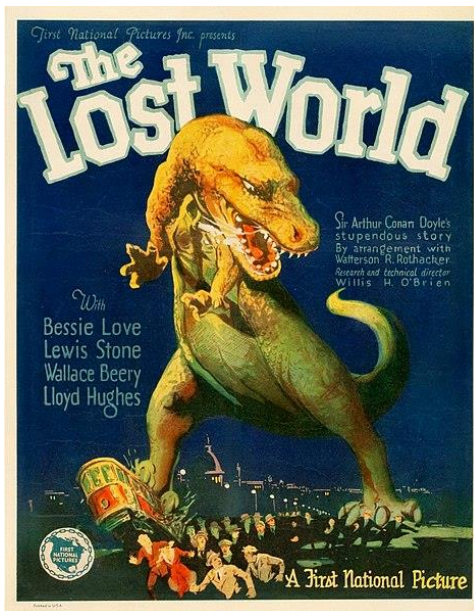
**Disciplines:** Media Science

Mező, Lilla Dóra (2021): King Kong – The Adaptation of the Lost World. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/3, 37-47. doi: 10.35405/OXIPO.2021.3.37

Harry O' Hoyt's movie, *The Lost World* (1925), originated from Sir Arthur Conan Doyle's novel from 1912 with the same title. Conan Doyle's idea was to create a simple adventure story that follows the literary traditions (Hoppenstand, 1999).

The movie adaptation of the novel surpassed any expectations and took it to a different level (Figure 1). „Through the pioneering special effects of Willis O'Brien, this silent film would lay the foundation for a wave of monster movies – most notably O'Brien's career-defining work, *King Kong*” (Hunt, 2019).

Figure 1: Theatrical release poster of *The Lost World* (1925). Author: unknown. Source: Net1



In the following, we will examine in how many ways the first *King Kong* movie (Figure 2) relied on that foundation and try to prove how *King Kong* adapted the story of *The Last World* movie by analyzing the two films through different film making aspects.

Figure 2: A scan of the original publicity poster for *King Kong* (1933). Author: unknown. Source: Net2



Our Thesis: The film *King Kong* (1933) adapted the narrative of *The Lost World* (1925) and tells the same developed story.

### **Plot**

*King Kong* and *The Last World* both tell a chronological objective story about a prehistoric beast who is captured, dragged to a big city, and escaped there. As both movies are built up around the same theme we can observe a lot of similarities and some differences in the storylines. In figures 3 and 4 we can observe the plot constructions of the two films.

As we can see in the plot development of the films that there is a logical relation between one event and another. The films have a classical plot development and it should be highlighted how similar the two plot construction are, as it shows how *King Kong* adapted the narrative. If we observe the main pinches and plot points of the figures we can see that there's only a bit of difference in Plot Point 2, but even there the transportation of the *Brontosaurus* happens minutes later in *The Last World* too. In Pinch 3 we also have to remark the importance of the role of a monkey as both *King Kong* and the *Ape-Man* pulled up the rope or rope ladder to prevent the escaping.

Some other examples for the similarities: during the plot of both films there's a moment when the beasts attack the humans and the camera shows a little child who just sits in their way until the mother saves him in the last moments.

Also, both female lead characters have some kind of connection with the beast. The difference that while in *The Last World* Paula only has a connection because his father is stuck there with them, in *King Kong* the relationship of Beauty and the Beast is in the focus.

In both stories, there's an item (a map or a diary) that triggers the leader of the crew to go on a mission. The goal of that mentioned leader is to find a legendary creature in which others don't believe that exists and prove their rights. Both leaders' goal expands to rescue either Ann or Paula's father, but in the end, they don't forget about their primary goal. This rescue mission makes both stories a human interest story, which in the case of *The Lost World* is important for the foundation of the mission.

In the plot, we can observe they omit how the beasts were transported to the big city. But while in *The Lost World* they tell us how they plan to do it, in *King Kong* we can just guess and accept that during the transportation there wasn't any complication. In *King Kong*, the building of the raft is also offscreen but mentioned in dialog how they will do it. Another action outside-camera is how Denham hides and survives Kong in the midpoint.

None of the movies tells us why and/or how the dinosaurs are still alive. But meanwhile, in *The Lost World*, the presence of the dinosaurs are comprehensible and crucial, in the film *King Kong* they raise some questions.

Figure 3: The plot of *The Lost World* (source: Author)

The Lost World (1925)											
Act I: Set-up		Act II: Confrontation		Act III: Resolution							
<p>Professor Challenger claims that the dinosaurs are still alive.</p> <p>Malone arrives to create a report even though reporters are exiled from the event, but Sir John Roxton helps him to get in.</p>	<p><b>New Situation</b></p> <p>Malone climbs into Challenger's house through the window. He needs to get in that group, because of his fiancé.</p> <p>Challenger and Malone fight.</p>	<p><b>Progress</b></p> <p>Roxton confesses his feelings to Paula.</p> <p>On the road, there are several wild animals in the jungle.</p> <p>They build a camp at the bottom of the plateau.</p> <p>Paula tells how his father made a bridge from a tree.</p> <p>The skeptical part of the group still doesn't believe in dinosaurs.</p>	<p><b>Complications &amp; Higher Stakes</b></p> <p>Paula and the crew see the fight of an Allosaurus and Trachodon.</p> <p>Allosaurus was stopped by a group of Triceratops.</p> <p>Paula has difficulties getting through the bridge but she manages.</p>	<p><b>Final Push</b></p> <p>Malone confesses his love to Paula.</p> <p>Allosaurus pushes a Brontosaurus into the deep.</p> <p>Volcano erupts.</p> <p>They escape thanks to Austin's and Zambo's rope ladder (monkey).</p> <p>Jocko helps them to get the ladder, meanwhile the Ape-Man tries to sabotage them for the last time and gets killed).</p> <p>They found out that the Brontosaurus is still alive and bring it to London</p>	<p><b>Pinch 1: Opportunity</b></p> <p>Challenger organizes a team to get proofs (Prof. Summerlee – the skeptic, Roxton – the expeditor and hunter, -&gt; Malone tries but got chased away)</p>	<p><b>Pinch 2</b></p> <p>An Ape-Man attacks them with a rock which made them look up and see a Pteranodon, the first dinosaur in the movie.</p>	<p><b>Pinch 3</b></p> <p>Allosaurus attacks the crew. Malone throws a torch into his mouth, and it leaves.</p>	<p><b>Pinch 4: Climax</b></p> <p>The Brontosaurus escapes its cage.</p>	<p><b>Plot point 1: Change of Plans</b></p> <p>We get to know the story of Paula's father thanks to his diary. The expedition becomes a rescue mission (founded by the journal as it's a human interest story).</p>	<p><b>Midpoint: Point of No return</b></p> <p>The Brontosaurus pushes the bridge into the deep -&gt; they are stuck in the plateau.</p>	<p><b>Plot point 2: Major Set-back</b></p> <p>Roxton founds the bones of Paula's dad.</p>





The main problem with King Kong is, that while in *The Lost World* the crew goes to the plateau to find dinosaurs, the crew of King Kong goes to Skull Island to find Kong. There's no mention of dinosaurs before in the plot to prepare the audience for it. Even when we saw the first Stegosaur they only comment on it that it's „Something from the dinosaur family...a prehistoric beast" (Cooper and Schoedsack, 1933). We can understand that their main focus was to rescue Ann, but seeing a living dinosaur is not an everyday moment. In New York when they show off King Kong in the Broadway event, they also only talk about Kong without the mentions of dinosaurs. We can interpret that they would have talked about the dinosaurs if Kong didn't escape, but that we can never know.

The problems with dinosaurs in King Kong is not only disturbing, because we never get an explanation to them or a correct reaction from the crew to their presence, but because they got a big presence in the ups and downs of the story. Both King Kong and *The Lost World* are built up around dinosaurs' fights. The plot of *The Lost World* is basically constructed by the stop motion special effects of Willis O'Brien as almost the whole movie is about dinosaurs fighting each other and the humans in most cases just passively around watching it. King Kong has to fight dinosaurs too, but even if it's a big part of the film, the storyline here is more complex. Maybe

that's the reason that they paid more attention in *The Lost World* to be historically correct: „A Brontosaurus – feeding merely on leaves. Perfectly harmless – unless it happens to step on us" (Hoyt, 1925). While in King Kong we can see the same kind of herbivorous dinosaur attacking the rescue crew in a raft and trying to eat them. Also, Kong fights with a Plesiosaur which moves and acts unnaturally like a snake which creates the question of why didn't they just use a giant snake?

Naturally, the plot construction of *The Lost World* raises some questions too for example with the eruption of the volcano. The audience didn't see that volcano before and when it erupts it didn't cause much damage and that storyline minutes later fade away totally.

Meanwhile, the two films have lots in common there is a big difference in the closure. Although both creatures fell from one of the cities' biggest tourist attractions (Empire State Building, Tower Bridge), in *The Lost World* the Brontosaurus swim away which in a way a happy ending because he won't terrorize London anymore, but the people accept that Professor Challenger was right. In the meantime, it's disturbing because we don't know where it swam. Kong, on the contrary, dies which gives perfect closure for his character but doesn't make us think about what happens after. Some other main differences: In *The Lost World* they can't rescue the father, meanwhile in

King Kong Ann was rescued both times. Also in *The Lost World*, we don't see the dinosaurs killing people (we know that Paula's father is dead but they only show his bones), meanwhile, Kong kills a lot of people in front of the camera.

Because of these differences and problems (e.g. with the dinosaurs) the plot of *The Lost World* could have been more well-constructed than the plot of *King Kong* if only the dinosaur fights didn't take the focus away from the narrative. In conclusion, there might be some differences and/or additional storylines, because of what the two films are not totally the same, but in the question of the main plot points/pinches of the narrative construction, they share the same ideas which make them tell the same story in a way.

### Characters

*King Kong* and *The Lost World* are using the same character types:

- lead beast: Kong, Brontosaurus
- group leader, believer (others think they are crazy): Carl Denham, Professor Challenger
- passive female lead: Ann Darrow, Paula White. Although it's mentionable that while Paula is mostly a passive character too she does more things than Ann. For example: when there was a possibility of escaping she took it on her own. Meanwhile, Ann could escape for example during the fights of Kong and the Tyrannosaur as

it wasn't that big jump off from the tree but she stayed and fell anyway. Even when Driscoll saves her she doesn't climb down on the rope on her own just clings on John and let him rescue her.

- the male lead who at the beginning for different reasons don't want the girl, but in the end fall in love with the female lead and marry her: John Driscoll, Edward Dunn Malone
- the characters who believe the leader from the beginning: Captain Englehorn, Sir John Roxton
- the sceptics: Theatrical agent, Professor Summerlee
- a foreigner character: the naval officer who peeled potatoes, Zambo
- monkey with some human qualities: Kong, Ape-Man
- dinosaurs in general (who fights a lot): Brontosaurus, Tyrannosaur, and Pteranodon can be found in both films

The creators try to make the characters realistic, but due to the technical possibilities of that time they didn't really succeed especially in the case of the prehistoric creatures, but also in the case of the human characters. Ann accepts a job offer even without questioning where are they sailing or how long, which is quite unrealistic. But considering the technical possibilities, they made a good job of making everything as realistic as they could.

Considering the focus of the story King Kong focuses on one main beast, while *The Lost World* focuses on dinosaurs in general. In *King Kong*, we can also observe that there is a change in character as he doesn't kill the Beauty, but mentionable that we only know this is a change from the discussions of the other characters and don't see his acts before it. All these attributes mentioned before shows that King Kong not only adapted the plot/narrative but the characters too.

### **The composition of the movie**

The similarities of the two movies not only shows in the plot construction or the characters, but we can find them in the composition of the films. For example, we can take a look at the camera angles. Both films usually take shots from eye level, but if they show big crowds they usually take a high angle (like when *Challenger* gives speeches or when the citizens are fleeing in both films). When *Professor Challenger* talks to the crowd in the second meeting or *Kong* looks down to the city from the Empire State Building both take high angles and make us the feeling that we looking down with them.

Adding to the camera angles, the frame in *The Lost World* never moves, while in *King Kong* (even as in most of the time the frame stays in one place) on occasions it starts moving. Like when the crew walks in the jungle they sometimes use

dolly shots to trek their movement better. Or in the first scene of *Broadway*, we can see a crane shot.

Continuity editing describes both films but we can observe that they break the 180-degree rule. *King Kong* breaks it when they are escaping from the *Brontosaurus* and shows us shots where they are running in one direction than to the other. While in *The Last World Professor Challenger* breaks it when he walks into the office to get his phone call about the escaping of the *Brontosaurus*. We have to also highlight that as we can see the breaking of the 180-degree rule in both cases is connected to a *Brontosaurus*.

A shot of the two films usually takes 8 seconds, but it can go up 16 seconds in some longer ones in general. During dialogs in *King Kong* there's a pattern in which they usually show all the discussing characters, then only one of them, but for the answer to that they show all of them again. Only when the dialogue doesn't stop there will be shot/reverse-shot on the main talking persons, then the group. In *The Lost World* usually, all the characters are shown always and it's rare to take a shot of only one person in discussions.

Mainly the two films use medium shots in the scenes with only people. They start using long shots in the sequences with *Kong* and/or dinosaurs. The distance from *Kong* changes when they use close-ups on his face to show how terrifying he is.

In the movies, space is always crowded. The only few exceptions when they are not crowded are in some of the establishing shots for example of the sea. In *The Lost World*, the people are usually in the foreground and the dinosaurs are mostly in the background/middle part of this space. Meanwhile, in *King Kong*, the people are in the foreground too but not always as they use the depth of the space more to their advantage.

As these films were made in 1933 and 1925 they use some old continuity techniques naturally. Before a new big sequence, there's always a fade in/out to create logical transitions from one time or place to another (Corrigan and Corrigan, 2014). In *King Kong*, scenes also tend to blend into each other.

In these examples, we can see that there are some compositional differences between the two films, mostly because of the appearance of the new film techniques which weren't available at the time of *The Lost World*, but in the most important composition aspects, they are the same.

### **Sound**

The use of sound is an interesting perspective of the analysis of the movies as *The Lost World* is a silent movie while *King Kong* was made with sound. This aspect does not show the adaptation of *The Last World* as we say in our thesis more proves how *King Kong* developed it (partly thanks to the technical in-

novations of the time). The analysis of the sound is also important as *King Kong* changed the film music forever. "For the first time, a sound film was accompanied by an original non-diegetic score that paralleled, supported and enhanced the narrative, pioneering the techniques and principles that have governed film scoring ever since" (Allen, 2014).

In *The Last World*, we can observe that they played classical music more just as background noise to not sit in total silence and not to enforce the happenings of the story. Also, it doesn't have a meaning if there is a silence between two music, because it usually just a short pause between two songs. For example, the Brontosaur ramping in London during a sweet melody which isn't put there to make a bigger contrast and convert focus on the rampage, just a part of the melody which doesn't fit the scene. Or it's the same phenome with the dinosaur fights.

Meanwhile, in *King Kong*, the sound enforces the narrative. That does not only mean the special motifs like Kong's roar that identifies the character, but also in the cases where the music is only background noise the rhythm and the sound of the music are fitting the scenes and have an important part in creating the ambiance. For example, they play sinister music when they arrive at Skull Island or before we see Kong for the first time. During the bride ceremony of the tribe with Ann the rhythm of the music

accelerate which fits the fast rhythm of the narrative of the sequence as well. It slows down when they close the gate behind Ann as it stigmatizes her fate, then accelerates again when the tribe climbs up to the wall to see the Beast. It suddenly stops so we can have full focus on what the tribal leader of the ceremony says. He speaks in a foreign language but we can realize that we will finally meet Kong. Then after the first gong, the silence makes us more excited and makes the scene more terrifying for Ann and the audience as she doesn't know what to expect just that something horrible. The second gong starts sinister music again and we hear Kong's fearful roar for the first time before seeing him. At last, he enters the scene too so we can finally connect that roar to the lookalike.

This example shows exactly how the rhythm and the sounds become such an active part of the movies with sound compared to the silent ones. It also shows that thanks to this technological evolution the presentation of the narrative developed too.

### **Conclusion**

In conclusion, our thesis: The film King Kong (1933) adapted the narrative of The Lost World (1925) and tells the same developed story – was correct. It shows in the similarity of the main pinches and plot points of the plot construction, of the use of the same character types, and the composition. We also proved how King

Kong developed this adapted story as it created a more complex storyline, started to move the frame and using the depth of the space, also pioneering with the sound. These developments partly can be thanked the evolutions of the film making with time. We can also suspect that the big similarity can be partly because they worked both with the genial stop-motion animation pioneer Willis O'Brien. In the end, both films are very important historically and to see them with nowadays eyes can enable us to appreciate more the technical effort and creativity put into these films. They also give the foundation not only to monster movies but to several remakes. Counting in the ones we are talking about in this essay recently there are 12 King Kong movies (live actions, animations, with other characters like Kong vs. Godzilla included) also there are the two Jurassic trilogies (Jurassic Park and Jurassic World) which originated from The Lost World (1925). In the animation movie Up (2009) the plateau is very similar to the one in The Lost World which can be a contribution to the old movie too, etc.

### **References**

Allen, D. (2014): *'King Kong' by Max Steiner (1933) and James Newton Howard (2005): A Comparison of Scores and Contexts*. Downloaded: 05/02/2021. Web: <https://davidallencomposer.com/blog/king-kong-max-steiner-james-newton-howard-comparison>

- Cooper, M. C. and Schoedsack, E. B. (1933): *King Kong*. New York (USA): Radio pictures.
- Corrigan, T. and Corrigan, G. (2014): *A short guide to writing about film*. Vol. 7. Pearson Education
- Hoyt, H. O. (1925): *The Lost World*. New York (USA): First National Pictures, Inc.
- Hoppenstand, G. (1999): Dinosaur Doctors and Jurassic Geniuses: The Changing Image of the Scientist in the Lost World Adventure. *Studies in Popular Culture*. Vol. 22, No. 1, 1-14.
- Hunt, K. (2019): The 1925 Dinosaur Movie That Paved the Way for King Kong. *JSTOR Daily*, 10.10.2019. Downloaded: 05.02.2021. Web: <https://daily.jstor.org/the-1925-dinosaur-movie-that-paved-the-way-for-king-kong/>
- Net1: Theatrical release poster of The Lost World (1925)*. Downloaded: 01.06.2021. Web: [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Lost\\_World\\_\(1925\\_film\)#/media/File:The\\_Lost\\_World\\_\(1925\)\\_-\\_film\\_poster.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Lost_World_(1925_film)#/media/File:The_Lost_World_(1925)_-_film_poster.jpg)
- Net2: A scan of the original publicity poster for King Kong (1933)*. Downloaded: 01.06.2021. Web: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kingkongposter.jpg>





## A ZENEI NEVELÉS HELYZETÉNEK VIZSGÁLATA A FÜZESABONYI KISTÉRSÉG ÓVODÁIBAN

### Szerző:

Szabadkai Vanda  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Szerző e-mail címe:  
szabadkaivanda008@gmail.com

### Lektorok:

Mező Ferenc (PhD)  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Klem Dénes  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

...és további két anonim lektor

### Absztrakt

A tanulmány az óvodai, illetve a családokban folyó zenei nevelés gyakorlati megvalósulásának vizsgálatával foglalkozik. Kutatásunkat a füzesabonyi kistérség négy óvodájában végeztük. Vizsgálatunk során a kérdőív, az interjú, a megfigyelés és a dokumentumelemzés módszerét alkalmaztuk. Az eredményekből kiderült, hogy a szülők sok esetben nincsenek tisztában az otthoni zenei nevelés helyes módszereivel, illetve a megfelelő, élményt nyújtó zenei nevelés esetenként az óvodákban sem valósul meg teljes mértékben. Kiderült továbbá, hogy a vizsgált óvodákban a szülők és az óvodapedagógusok közt a kapcsolattartás hiányosságokat mutat a zenei nevelés területén.

**Kulcsszavak:** zenei nevelés, óvoda, családi hatások, kapcsolattartás

**Diszciplína:** neveléstudomány

### Abstract

*INVESTIGATING MUSIC EDUCATION IN THE PRE-SCHOOLS OF THE FÜZESABONY REGION*

The study investigates the practical implementation of music education in kindergartens and families. Our research was carried out in four kindergartens of the Füzesabony small region. In the course of our research, we used the method of questionnaire, interview, observation, and document analysis. The results show that in many cases, parents are not aware of the correct methods of the home music education, and that appropriate, experiential music education is sometimes not fully implemented

in kindergartens. It was also found that in the examined kindergartens, the communication between parents and kindergarten teachers shows shortcomings in the field of music education.

**Keywords:** music education, kindergarten, family influences, contact

**Disciplines:** pedagogy

Szabadkai Vanda (2021): A zenei nevelés helyzetének vizsgálata a füzesabonyi kistérség óvodáiban. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/3, 49-79.  
doi: 10.35405/OXIPO.2021.3.49

Napjainkban a számos, a koragyermek-kori zenei nevelés sokoldalúan fejlesztő hatását igazoló bel- és külföldi kutatás (Kokas, 1972, Barkóczy és Pléh, 1977, Rauscher, 2003, Net1, Janurik, 2008) eredménye ellenére az értékválasztásukban igényes, zeneszerető emberek nevelése egyre inkább elmarad. Bár a szülők próbálják tudatosan nevelni gyermekeiket, a közös zenei élményszerzés a családok többségében háttérbe szorul, vagy helytelen módon valósul meg, így a megfelelő zenei nevelés feladata főként az óvodákra, iskolákra hárul. Mivel a zenei ízlés és a zenei képességek fejlődése szempontjából az egyik legszenzitívebb időszak a 3-7 éves kor, fontos lenne, hogy a gyermekek az óvodában már megfelelő zenei nevelésben részesüljenek (Szarkáné Horvát, 1995).

Az elmúlt években több hazai kutatás is foglalkozott a koragyermek-kori zenei nevelés transzfer hatásaival és a zenei képességek fejlesztésével, fejlődésével (Gévayné Janurik, 2010, Janurik és Józsa, 2013),

jelentősége ellenére azonban kevés figyelem irányult az óvodáskori zenei nevelés gyakorlati megvalósulásának vizsgálatára. Jelen tanulmányunk célja az óvodai, illetve a családokban folyó zenei nevelés gyakorlati megvalósulásával kapcsolatos empirikus adatok bővítése. A munka elméleti része az otthoni zenei háttér szerepét, az óvodáskori zenei nevelés legfőbb elveit és törvényi kereteit mutatja be, a tanulmány második felében pedig ismertetésre kerülnek kutatásunk eredményei.

### **A családi háttér szerepe a gyermek zenei fejlődésében**

A családi háttér meghatározó szerepét Kodály Zoltán már az 1900-as évek közepén felismerte, szocializációja során ugyanis ebben a környezetben találkozik először zenével a gyermek, és nagyon sokáig csak azt fogyasztja, amit a szülői ház közvetít felé. Gyermeknap beszédeiben ezért is igyekezett felhívni a figyelmet a szülők felelősségére, nekik kell

ugyanis az érzelmi nevelés fontosságát belátva minél hamarabb megkezdeni gyermekük zenei nevelését (Kodály, 1982).

Napjainkra már számtalan hazai és külföldi kutatás támasztotta alá eredményeivel Kodály elképzelését, miszerint a család hátterének, annak társadalmi, kulturális és anyagi helyzetének, illetve az otthoni zenei környezetnek kiemelkedő szerepe van a gyermek zenei képességeinek korai fejlődésében (Turmezeyné Heller és Balogh, 2009). A kutatók különböző életkorú gyermekek zenei képességeit vizsgálva kimutatták, hogy a zenei képességeket több aspektusból mérő „Seashore-tesztben való eredményességben is megmutatkozik az otthoni zenei környezet hatása mind az általános, mind a középiskolás, mind a főiskolás korosztály esetében” (Gévayné Janurik, 2010, 52.o.). Összefüggéseket találtak továbbá a családok zenehallgatási szokásai és a felnövő gyermek későbbi zenei ízlése között is, vizsgálatokból ugyanis kiderült, „hogy elsősorban azok a diákok hallgatnak komolyzenét, akiknek otthon a szülei is hallgatnak.” (Harmat, 2005, 96.o.) Több kutatás is kimutatta, hogy hangok észlelésére már a magzat is képes, „a még meg nem született gyermek nemcsak reagál a zenére, hanem rendelkezik zenei kompetenciákkal, zenei preferenciákkal, amelyek összefüggést mutatnak a várandós anya zenei környezetével. Jóllehet az újszülött több zenei képességgel is rendelkezik, azonban megfelelő megerősítés nélkül az első hónapok után ezek el is tűnnek”

(Turmezeyné Heller és Balogh, 2009, 64.o.). Ajánlott tehát a leendő édesanyák számára, hogy már magzati és újszülött korban énekeljenek gyermeküknek és hallgassanak nyugodt, lassú komolyzenei tételeket.

A tömegmédiára a zene ma már mindenki számára minden pillanatban elérhető, ez pedig nagyban megváltoztatta a családok zenehallgatási, együtt éneklési, zenélési szokásait. A gyermek zenei érdeklődésének elindítása szempontjából elengedhetetlen aktív zenélésen, a szülő és a gyermek közötti személyes kapcsolaton alapuló közös éneklést és mondókázást napjainkban egyre inkább felváltja a gépzene. Habár a különféle zenei neveléssel foglalkozó szakirodalmak számtalan helyen felhívják a figyelmet a túlzott médiafogyasztás gyermekekre gyakorolt káros hatásaira, egyes kutatások eredményei szerint nem ritka, hogy az otthonokban a különféle IKT eszközökből szóló, sokszor csak háttérzajként alkalmazott könnyűzene hallgatásával a gyermekek naponként akár 2-3 órát is eltöltenek, sok esetben teljes szülői kontroll nélkül. Ezzel a gyakorlattal szemben viszont fontos lenne, hogy a szülő gondosan megválogassa a gyermekének szánt zenei műsorokat, figyelmét pedig a neki való, értékes zenei anyagok felé irányítsa, még akkor is, ha ez a szelektálás egyre nehezebb feladat a manapság gyorsan bővülő, esetenként nem az értékes zenét képviselő gyermekeknek szóló zenei kiadványok között (Vargha és tsia, 1976).

Lényeges lenne a továbbiakban az is, hogy a szülő lehetőségeihez mérten minél többször biztosítson a közös játékra, zenehallgatásra, éneklésre olyan alkalmat, amikor mindketten csak a közösen végzett tevékenységre koncentrálnak, és énekeljen gyermekének minél többször különféle neki való gyermekdalokat. Pozitívan befolyásolja a gyermek zenei fejlődését továbbá, ha környezetében megtalálhatók a különféle boltban vásárolt hangszerek, illetve a szülővel közösen készített játékhangszerek (Vargha és tsai, 1976).

#### **Az óvodai zenei nevelés alapelvei**

Óvodai zenei nevelésünk máig érvényes alapelveit híres zeneszerzőnk és zene-tudósunk, Kodály Zoltán dolgozta ki az 1940-es évek elejétől kezdve. Az alapokat az 1941-ben megjelent *Zene az óvodában* c. tanulmányában tette le, melyben a 3-7 éves kor között szerzett tapasztalatok és benyomások egész életre szóló hatását felismerve elsőként tisztázta az óvodai zenei nevelés pótolhatatlan szerepét (Kodály, 1982). Ennek megfelelően szorgalmazta az óvodákban a mindennapos közös éneklés bevezetését, de előadásai során sokszor hangsúlyozta, hogy ez csak jól megválogatott, a 3-7 éves korosztály életkori sajátosságainak megfelelő, félhangot nem tartalmazó, 5-6 hangterjedelmű magyar gyermekdalok, mondókák, népdalok, az ezek szellemében komponált műdalok, valamint az egyéb igényesen

megválogatott komponált zenei darabok segítségével valósulhat meg. Kijelentette, hogy a gépzene helyett az élményszerű zenetanítás, a tapasztaláson alapuló ismeretszerzés, az aktív zenélés, a személyes éneklés és zenehallgatás vezet zeneértéshez. Már óvodás korban fontos szerepet szánt a zenei képességek fokozatos, a gyermekek fejlődéséhez, egyéni és életkori sajátosságaihoz igazodó fejlesztésének, valamint a gyermekek zenei képességeit ebben az életkorban a legjobban kibontakoztató, mozgással összekötött népi énekes játékok óvodában történő rendszeres és változatos alkalmazásának (Kodály, 1982).

A Kodály által megalkotott zenei nevelési elveket az 1970-es években Forrai Katalin formálta egységes pedagógiai rendszerré. Az 1974-ben írt, közel negyed évszázados zenetudományos és óvodapedagógusi tapasztalatait összegző *Ének az óvodában* c. könyve a mainapig az óvodai nevelőmunka alapját képezi; a benne foglalt módszertani elvek segítséget nyújtanak az eltérő egyéni adottságokkal és fejlődési sajátosságokkal rendelkező óvodás gyermekek zenei képesség-fejlesztésének tervezéséhez, valamint személyiségfejlesztéséhez. Rendszerében – Kodályhoz hasonlóan – kiemelt szerepet kap a gyermekek számára maradandó élményt nyújtó, zenei érdeklődésüket felkeltő, éneklési kedvüket fokozó, egyéni és életkori sajátosságait figyelembe vevő, előzetes tapasztalataikra építő, az egyszerű zenei formáktól az egyre összetettebb elemek felé haladó,

mindennapos, közös éneklésre alapozott, komplex személyiségfejlesztést megvalósító óvodai zenei nevelés, amely figyelembe veszi a zenei közművelődés távlati céljait is. Hangsúlyozza a közvetlen élő zene, a tapasztaláson alapuló, játékos zenei ismeretszerzés jelentőségét, illetve az éneklés, a zene, a mozgás és a játék összekapcsolásának elemiségét. (Forrai, 2016)

Szorgalmazza a zenei képességfejlesztés – óvodában elsősorban az éneklési, ritmikai, hallási, zenehallgatási készség, a zenei alkotókedv, valamint a formaérzék fejlesztésének – koragyermekkorban történő elkezdését, de figyelmeztet ennek mindenkorai játékos formában történő megvalósítására. Az óvodai ének-zenei tevékenység alapjának a népi énekes játékokat tekinti, de emellett kiemeli a mondókák szerepét is. Kodály elveit alapul véve kritériumokat fogalmaz meg az óvodai énektanítás dal, mondóka, valamint zenehallgatási anyagát illetően: véleménye szerint az óvodai zenei nevelés kezdetén a saját néphagyományból kiinduló, magyar népi énekesmondókás gyermekjátékok és a művészi értékű, magyar népzenei sajátosságokra épülő komponált gyermekdalok a legalkalmasabbak, majd ezek később fokozatosan kiegészülnek igényes műzenei alkotásokkal, illetve más népek dalaival is. Fontos, hogy a gyermekeknek szánt dalanyag szövege, hangterjedelme – pentatónia hangjai (kiscsoportban 3-4 (esetleg 5) hangterjedelem, középső- és nagycsoportban 3-6 hangterjedelem) –, ritmusa (egyszerű, főként negyed és nyolcad-pár váltakozása),

lüktetése (páros lüktetés), tempója az adott gyermekcsoport életkori sajátosságához igazodjon. (Forrai, 2016)

Írásaiban sokszor felhívja a figyelmet az ének-zenei tevékenységek tudatos tervezésének jelentőségére, valamint ehhez kapcsolódóan az óvodapedagógusok módszertani szabadságára; az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja ugyanis megadja nekik azt a lehetőséget, hogy zenei előképzettségükre alapozva megvalósíthassák saját ötleteiket, elképzeléseiket és személyes meglátásuk szerint kiválasszák azt a módszert, ami véleményük szerint az adott csoport összetételéhez és életkori sajátosságaihoz leginkább illik (Forrai, 2016).

Újdonság nála, hogy kitér a család és az óvoda kapcsolatára is, felismeri, hogy „az óvoda csak a családdal együtt tudja vállalni a felelősséget a gyermek egészséges fejlődéséért.” (Forrai, 2016, 131.o.) Kihangsúlyozza, milyen fontos lenne, hogy az óvodapedagógus tájékoztassa a szülőket a gyermekük zenei fejlődéséről, megismertesse velük az óvodában tanult dalokat, mondókákat, esetleg jó tanácsokkal lássa el őket, ha bizonytalanok gyermekük zenei nevelését illető kérdésekben (Forrai, 2016).

### **Az óvodai zenei nevelést meghatározó jogi keretek**

Magyarországon jelenleg az óvodákban folyó pedagógiai munka alapelveit a 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az

Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (A továbbiakban: Alapprogram) határozza meg.

Az Alapprogram fő célkitűzésének tartja, hogy a gyermekek megfelelő személyi és tárgyi környezet mellett egyenlő eséllyel részesüljenek a gyermeki személyiség teljes kibontakoztatására törekvő, egyéni és életkori sajátosságaikhoz igazodó, differenciált, egyéni készségeiket és képességeiket fejlesztő, gyermekközpontú óvodai nevelésben, mely a családi nevelés kiegészítőjeként a gyermekek eltérő képességeit, fejlődési ütemét figyelembe véve elősegíti az egyes területeken esetlegesen fellépő hátrányok csökkentését. Az óvó-védő, szociális és nevelő-személyiségfejlesztő funkciók ellátása mellett az óvodai nevelés célja, hogy a gyermekek különféle, heti rendszerességgel megszervezett, egyéni és életkori sajátosságaiknak megfelelő műveltség tartalmakat közvetítő, játékos, fokozatosan növekvő időtartamú csoportos foglalkozások mellett az iskolába lépés idejére megfelelő testi, értelmi és szociális érettséget érjenek el. A gyermekek egészséges, tevékenységekben megnyilvánuló fejlődéséhez és fejlesztéséhez az Alapprogram hét fő tevékenységterületet határoz meg, melyek mindegyike, így az „Ének, zene, énekes játék, gyermektánc” tevékenység is a gyermekek személyiségének és az iskolai élet megkezdéséhez szükséges általános és speciális képességeinek és készségeinek fejlődését segíti elő, elengedhetetlen szerepet

betöltve ezzel az óvoda tervszerű nevelési folyamatában (Net2).

A pedagógiai munka hatékony megszervezéséhez az Alapprogram a tevékenységi formák alpontjain belül különféle megállapításokat, irányelveket fogalmaz meg az óvodapedagógusok számára az óvodai neveléssel kapcsolatban. Az „Ének, zene, énekes játék, gyermektánc” c. alponton belül kiemeli, hogy „Az óvodában a környezet hangjainak megfigyelése, az ölbéli játékok, a népi gyermekdalok, az éneklés, az énekes játékok, a zenélés örömet nyújtanak a gyermeknek, egyben felkeltik zenei érdeklődését, formálják zenei ízlését, esztétikai fogékonyságát. Az élményt nyújtó közös ének-zenei tevékenységek során a gyermek felfedezi a dallam, a ritmus, a mozgás szépségét, a közös éneklés örömet” (Net2). Felhívja a figyelmet a népdalok, gyermek- és néptáncok és énekes népi játékok fontos hagyományőrző szerepére, de emellett az igényesen megválasztott kortárs művészeti alkotások jelentőségét is hangsúlyozza, ugyanis ezek egyaránt a gyermek zenei képességeinek fejlesztését szolgálják, illetve nagyban hozzájárulnak a gyermekek zenei kreativitásának alakításához is. Szorgalmazza, hogy a zenehallgatási anyag megválasztása során – a népdalok és a komponált gyermekdalok mellett – az óvodapedagógus a gyermekek nemzetiségi hovatartozását is vegye figyelembe, amennyiben az óvoda nemzetiségi nevelést végez. Az Alapprogram célként tűzi ki, hogy az éneklés és a zenélés a gyermekek mindennapi tevé-

kenységének részévé váljon, elősegítve ezzel zenei anyanyelvük kialakulását. Meghagyja viszont az óvodapedagógusoknak azt a szabadságot, hogy saját meglátásuk szerint döntsenek arról, milyen formában (kötött, kötetlen, komplex tevékenység az egész csoportrésztvételével vagy mikrocsoportos formában, spontán vagy tervezett tevékenység formájában), milyen módszerrel, dal- és mondókaanyaggal, a hét melyik napján, illetve a napirend mely időszakában kerítenek sort a gyermekek előzetes tapasztalataira építő, életkori sajátosságait és egyéni készségeiket, képességeiket figyelembe vevő, az adott intézmény pedagógiai programjában leírtaknak megfelelő differenciált énekzenei tevékenységekre (Net2).

### **Problémafelvetés és hipotézisek**

Kutatásunk célja az óvodai, illetve a családokban folyó zenei nevelés gyakorlati megvalósulásának vizsgálata volt. Kutatásunk során öt hipotézist fogalmaztunk meg:

1. Az általunk vizsgált óvodákban a zenei nevelés és képességfejlesztés az óvodák pedagógiai programjában leírtaknak, és az Óvodai nevelés országos alapprogramjának megfelelően, a gyermekek életkori sajátosságait, egyéni képességeit figyelembe véve, differenciált módon valósul meg.

2. Amennyiben az óvodákban megvalósul a megfelelő, élményt nyújtó zenei

nevelés, úgy a gyermekek otthon is szívesen és gyakran éneklük a tanult dalokat.

3. Jelentős különbségek tapasztalhatók a magasabb és alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei, a jó és rossz szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekek, illetve a magyar és roma etnikumú gyermekek zene iránti érdeklődésében, valamint zenei képességeik, készségeik fejlődésének idejében és tempójában.

4. A szülők többsége érzi a zenei nevelés fontosságát, a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők pedig tudatosan jobb zenei háttérrel biztosítanak gyermekeiknek, sok esetben azonban – alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező társaikhoz hasonlóan – még ők sincsenek tisztában az otthoni zenei nevelés helyes módszereivel.

5. A vizsgált régió óvodáiban a szülők és az óvodapedagógusok közötti kapcsolat hiányosságokat mutat a zenei nevelés terén.

### **Minta**

Vizsgálatunkat a füzesabonyi kistérség négy óvodájában végeztük. Az óvodák négy, Egertől 25-35 km-re fekvő településen helyezkednek el. Etnikai hovatartozás, képzettség, gyermekek száma, anyagi viszonyok és lakáshelyzet szempontjából a lakosság mind a négy településen nagyon vegyes összetételű, nagymértékű a munkanélküliség, sokan segélyekből, alkalmi munkából élnek. A családok mentális és szociális körülményei igen eltérőek. Növekszik a hátrányos és halmozottan

hátrányos helyzetű családok száma, a gyermekek egy része ingerszegény környezetből érkezik óvodába. Egyre többen küzdenek közülük magatartási, tanulási, és beilleszkedési zavarral, valamint beszédhibával, sokuk pedig alacsony szokás és szabálytudattal rendelkezik. Ismereteik, szokásrendszerük, neveltetési szintjük az óvodába kerülés pillanatában nagyon eltérő, az ebből adódó fejlődési eltérések nagy kihívás elé állítják az óvodapedagógus hiánnyal küzdő óvodákat. A települések mindegyikén egy-egy óvoda működik, átlagot nézve az óvodákba járó gyermekek kb. 60%-a a roma etnikumhoz tartozik.

Kutatásunk során a családokban folyó zenei nevelés vizsgálatához kérdőíves módszert használtunk. Szülői kérdőívünk kiosztására a vizsgált óvodákba járó gyermekek szülei közt került sor. Mivel a szülőket személyesen nem ismertük, ezért a kérdéssor kiosztásához az ott dolgozó óvodapedagógusok segítségét kértük, így kérdőívünk az éppen hiányzó gyermekek szüleihez is eljutott, és elkerülhető volt, hogy testvérpárok esetén egy családhoz több kérdőív is kerüljön. Ezt a kérésünket egy óvoda az óvodapedagógusok túlerheltségére hivatkozva elutasította, de biztosított számunkra egy napot, amikor a kérdőíveket személyesen kioszthattuk a gyermekükkel óvodába érkező szülők közt. A végleges mintanagyságot így ezen a helyszínen a kérdőív kitöltését visszautasítók mellett az aznap hiányzó gyermekek száma is befolyásolta. Az óvodák-

ban összesen 321 db kérdőív kiosztására került sor, a kérdéssorra összesen 143 főtől érkezett válasz. A kérdőívek közül 5 db értékelhetetlennek bizonyult, így releváns mintának a maradék 138 kérdőívet tekintjük.

Az óvodai zenei nevelés megvalósulásának vizsgálatához a dokumentumelemzés, a megfigyelés és az interjú módszerét alkalmaztuk. A dokumentumelemzéshez a vizsgált óvodák pedagógiai programjainak zenei részeit használtuk fel. Megfigyelésre minden óvoda egy-egy csoportjában egyszeri alkalommal került sor egy-egy „Ének, zene, énekes játék, gyermektánc” tevékenység alkalmával: „A” óvodában egy 19 főből álló nagy; „B” óvodában egy 26 fős vegyes; „C” óvodában egy 25 fős vegyes; és „D” óvodában egy 21 főből álló szintén vegyes csoportban. Az interjúkat a későbbiekben ugyanezen csoportoknak a megfigyelések során az énekes tevékenységet tartó óvodapedagógusaival vettük fel, akik közül egy fél éve, egy 20 éve, egy 30 éve, egy pedig 45 éve dolgozik óvodapedagógusként a pályán.

### **Eszközök**

A szülői kérdőív 19 kérdésből állt (lásd: 1. sz. melléklet). A kérdések közt 1 nyílt, 18 zárt, ezeken belül 7 alternatív, 6 feleletválasztós, 4 félig zárt kérdés és 1 deskriptív skála szerepelt. Ezek egy része a zenének, a zenei nevelésnek a családok életében betöltött szerepét, a családok zenehallgatási, éneklési, együtt zenélési



szokását, a szülők tájékozottságát, a gyermekek zenei érdeklődését, háttérét igyekezett felmérni; míg más részük az óvodai zenei nevelés gyermekekre gyakorolt hatását, illetve a szülők és az óvoda e téren történő kapcsolattartását, együttműködését vizsgálta. Demográfiai jellegű kérdések közül kérdőívünk elején csupán egy, a kitöltők iskolai végzettségére vonatkozó kérdést tettünk fel. Válaszlehetőségként a 8 általánosnál alacsonyabb, a 8 általános, a szakiskola, a szakmunkásképző, az érettségi, a felsőfokú szakképzés, a főiskolai diploma, az egyetemi diploma, és a doktori cím lehetőségeket adtuk meg; elemzésünk során pedig a határt a magasabb és az alacsonyabb iskolai végzettség között a szakmunkásképző fölött húztuk meg.

Az „Ének, zene, énekes játék, gyermektánc” tevékenységek megfigyelése során kötött, előre meghatározott szempontsort használtunk. Rögzítési technikaként hospitálási naplót és teljes jegyzőkönyvezést alkalmaztunk, melyben igyekeztünk minden, a későbbiekben szükséges verbális és nonverbális megnyilvánulást, illetve téri és időbeli viszonyt lejegyezni. A megfigyeléshez és a megszerzett anyag elemzéséhez Szarkáné Horváth Valéria: Az óvodai ének-zene foglalkozások módszertana c., 1995-ben kiadott könyvében található, „Az óvodai ének-zene foglalkozások elemzésének szempontjai” alcím alatt szereplő szempontsort vettük alapul.

A harmadik eszközünk egy 22 kérdés-körből álló félig strukturált interjú volt, melynek kérdései öt témakör köré csoportosultak (lásd: 2. sz. melléklet). Egy részük az óvodába érkező gyermekek etnikai és szociokulturális háttérére; az óvodások zenei háttérére, zenei ízlésére, zenei készségeik, képességeik fejlődésére; más részük pedig az óvodában folyó zenei nevelésre, képességfejlesztésre; az óvodapedagógusok zenei felkészültségére, az általuk alkalmazott módszerekre; valamint a szülők és az óvoda közötti, a zenei nevelés terén történő kapcsolattartásra vonatkozott.

### **Eljárás**

Szülői kérdőívünket 2019 októberében papír alapon osztottuk szét. Ez a forma a későbbiekben az adatok összesítésénél, elemzésénél kissé megnehezítette a feladatunkat, azonban úgy gondoljuk, az online formájú kérdőív nem működött volna ilyen hatásosan, mert azt a formát olyan szülő is kitölthette volna, akinek gyermeke nem a vizsgált térség óvodáiba jár, illetve nem biztos, hogy az internetes kérdőív eljutott volna minden, a kutatásban érintett szülőhöz; így az általunk kapott eredmények nem lettek volna relevánsak. A kérdőívek értékelése során a Microsoft Excel és SPSS programokat használtuk. Statisztikai tesztekkel azzal a céllal futtatunk le, hogy rávilágítsunk arra, hogy az egyes almintáink mely kérdésekben foglalkoztak meg szignifikánsan különböző véleményű. A teszt eredményei alapján

nem kívánunk általános, az egész alapsokaságra vonatkozó állításokat megfogalmazni, megállapításaink csupán a saját mintánkra érvényesek.

A kvalitatív módszerek közül elsőként a dokumentumelemzés módszerét alkalmaztuk. A programok zenei fejezeteinek tartalmi elemzésével fő célunk az volt, hogy megnézzük, az Óvodai nevelés országos alapprogramjának zenei nevelési irányelvei, valamint Kodály Zoltán és Forrai Katalin zenei nevelési módszerei hogyan jelennek meg az óvodák pedagógiai programjaiban.

Az „Ének, zene, énekes játék, gyermek-tánc” tevékenységek megfigyelését 2020 januárjában nyíltan, az óvodavezetőkkel és a megfigyelt személyekkel előre egyeztetett alkalommal végeztük. A megfigyelések alatt mind a négy csoportban passzív szemlélőként voltunk jelen.

Az óvodapedagógusokkal készített interjúkat szintén 2020 januárjában, személyenként kb. 30 perc alatt, hangfelvételre rögzítve vettük fel. Az interjúkat félig strukturált formában valósítottuk meg, így lehetőség volt a kötetlenebb beszélgetésre is.

### **Eredmények**

*Az óvodai zenei nevelés és képesség-fejlesztés megvalósulásával kapcsolatos eredmények*

Az óvodákban folyó zenei nevelés és képességfejlesztés helyzetének vizsgálatához először az óvodák pedagógiai programjainak zenei részeit tekintettük át. Elemzésünk során a tartalmi elemeket

mind a négy program esetében rendben találtuk, zenei részeik teljes mértékben összhangban voltak az Óvodai nevelés országos alapprogramjában foglaltakkal.

A következőkben a pedagógiai programokban szereplő zenei nevelési elvek gyakorlatban történő megvalósulásának vizsgálatához az óvodák egy-egy csoportjának egy-egy „Ének, zene énekes játék, gyermek-tánc” tevékenységét figyeltük meg.

Az „A” óvodában az énekes tevékenység félig kötött szervezési formában, csoportos munkaforma keretében valósult meg. Tartalma nagyrészt megfelelt a gyermekek egyéni és életkori sajátosságainak, a dalok és mondókák szövege, hangterjedelme és ritmusképlete a korcsoport sajátosságainak megfelelő volt. Az egyes játékok, játékos gyakorlatok során az óvodapedagógus igyekezett a gyermekeket végig motivált állapotban tartani. A bemutatás, bemutatattás, magyarázat, beszélgetés, szemléltetés, ellenőrzés, ismétlés, hibajavítás, illetve a dicséret módszerét változatosan, az adott pedagógiai helyzetnek megfelelően alkalmazta, a tevékenység folyamán adódó spontán helyzeteket rugalmasan kezelte. Igyekezett figyelemmel kísérni a csoport éneklését, valamint a ritmusképzés gyakorlatainak megoldását, a feladatmegoldás közben előforduló hibákat azonban nem sikerült minden esetben észrevennie és javítania. A gyermekek ötleteit figyelembe vette, ezeket a tevékenység menetébe beillesztette. A zenés foglalkozás során törekedett a differenciálásra, a feladatok nehézségi fokát igye-

kezett a gyermekek egyéni fejlettségi szintjéhez igazítani. A játékoság és a gyakorlatok képzelethelyzetbe történő ágyazása szinte mindig megvalósult. Az óvodapedagógus a tevékenység során az élő zenét részesítette előnyben; felkészültsége megfelelő volt, énekes előadása fejlesztette a gyermekek ízlését, elősegítette zenei fogékonyságuk alakulását.

A „B” óvodában az énekes tevékenység szervezeti formája kötött volt, a gyakorlatok megvalósítása frontális módon, többnyire csoportos munkaforma keretében történt. A tevékenység tervezése és kivitelezése során az óvodapedagógus a csoport már meglévő tapasztalataira épített; a gyakorlatokat igyekezett játékos formában, történetbe ágyazva megvalósítani. Próbálta a gyermekeket végig motivált állapotban tartani, de ez több esetben nem sikerült. A tevékenységre az előzenével, a közös énekléssel, mondókázással szemben a gépi zene, az arra való mozgás és az azzal együtt való éneklés volt jellemző. A dal, mondóka, és zenehallgatási anyag kiválasztása nem minden esetben a gyermekeknek szánt zenés kötetek darabjai közül történt, az énekelt dalok hangterjedelme nem mindig felelt meg a gyermekek életkori sajátosságainak. A dinamikai különbség megfigyeltetése, felismertetése, összehasonlítása és megnevezése zene nélkül, csörgő hangot kiadó tojások megszólaltatásával, valamint az óvodapedagógus az átlagnál halkabb vagy hangosabb beszéde segítségével történt. Ezeket a zene és dallam nélküli

képességfejlesztő játékokat több gyermek hamar megunta, az egyik feladatot csak az óvodapedagógus határozottabb kérésére fejezték be. Kérdéseit az óvodapedagógus legtöbbször egyértelműen, a gyermekek anyanyelvi fejlettségének megfelelően tette fel; előfordult azonban, hogy utasításait nem értették meg. A bemutatás, bemutatás, magyarázat, beszélgetés, szemléltetés, ellenőrzés, ismétlés, hibajavítás, illetve a dicséret módszerét változtatatosan, az adott pedagógiai helyzetnek megfelelően alkalmazta, a zenés foglalkozás során pedig a segítségnyújtásban mindig differenciált.

A „C” óvodában az énekes tevékenység félig kötött szervezési formában valósult meg. Tartalma (dal- és mondókaanyag, zenehallgatási anyag megválasztása; képességfejlesztés módszerei, gyakorlatai, játékaik; eszközhasználat) minden tekintetben megfelelt a gyermekek egyéni és életkori sajátosságainak, zenei fejlettségének. Tervezése és kivitelezése során az óvodapedagógus a csoport már meglévő ismereteire épített; a hangulatában, illetve zeneileg és pedagógiaileg is kerek egészet alkotó, jól átgondolt, tudatosan felépített tevékenységet játékos formában, történetbe ágyazva valósította meg. Felépítése a közvetíteni kívánt tartalomnak és a didaktikai feladatoknak megfelelő volt. A dalos, mondókás és képességfejlesztő játékokat az óvodapedagógus mindig az azok tartalmához és a didaktikai céljához leginkább illő munkaformában szervezte meg. Az egyes játékok, játékos gyakor-

latok során a gyermekeket végig motivált állapotban tudta tartani. Állandó figyelemmel kísérte a csoport éneklését, valamint a ritmusképzés gyakorlatainak megoldását, az előforduló hibákat szóban, személyes példamutatással, esetenként a gyermekek mozgását irányítva igyekezett javítani. A bemutatás, bemutattatás, magyarázat, beszélgetés, ellenőrzés, ismétlés, hibajavítás, illetve a dicséret módszerét változatosan, mindig az adott pedagógiai helyzetnek megfelelően alkalmazta, a tevékenység folyamán adódó spontán helyzeteket rugalmasan kezelte. A zenés foglalkozás során végig differenciált, a feladatok nehézségi fokát minden esetben a gyermekek egyéni fejlettségi szintjéhez igazította. Az óvodapedagógus által kiválasztott igényes zenei anyag remekül fejlesztette a gyermekek ízlését, elősegítette zenei fogékonyságuk alakulását; a közös éneklés, a ritmushangszerek használata, a művészi értékű zenehallgatási darab meghallgatása pedig esztétikai és közösségi élményt nyújtott. A tevékenység során az óvodapedagógus az élő zenét részesítette előnyben.

A „D” óvodában az énekes tevékenység kötött szervezeti formában, frontális módon, csoportos munkaforma keretében valósult meg. A zenés foglalkozás tartalma dal- és mondókaanyag, valamint a zenehallgatási anyag megválasztása tekintetében teljes mértékben megfelelt a gyermekek egyéni és életkori sajátosságainak, zenei fejlettségének. A képességfejlesztés gyakorlatait az óvodapedagógus igyekezett

a csoport számára változatos módszerek alkalmazásával vonzóvá tenni, de a történetbe ágyazás, az egyes mozdulatok játékos értelemmel való felruházása, a hangulatkeltés hiányzott a kivitelezésből. A játékok, játékos gyakorlatok során nem sikerült minden gyermeket végig motivált állapotban tartani, gyakori volt, hogy a ritmusképzés feladatai egyes gyermekek figyelmét nem kötötték le, azokat az érdeklődés hiányában az óvodapedagógus figyelmeztetése, bemutatása ellenére is nem, vagy csak unottan és helytelenül végezték. Magatartási problémák miatt néhány gyermeket az énekes játékok során többször kellett fegyelmezni, rendre inteni. A tevékenység tervezése és kivitelezése során az óvodapedagógus a csoport már meglévő ismereteire épített, kérdéseit mindig egyértelműen, a gyermekek anyanyelvi fejlettségének megfelelően tette fel. Állandó figyelemmel kísérte a csoport éneklését, a ritmusképzés gyakorlatainak megoldását, az előforduló hibákat szóban, vagy személyes példamutatással, a gyermek mozgását irányítva igyekezett javítani. A bemutatás, bemutattatás, magyarázat, beszélgetés, ellenőrzés, ismétlés, hibajavítás és a dicséret módszerét változatosan, az adott pedagógiai helyzetnek megfelelően alkalmazta. Az óvodapedagógus által kiválasztott igényes zenei anyag jól fejlesztette a gyermekek ízlését, elősegítette zenei fogékonyságuk alakulását; a közös éneklés, a ritmushangszerek használata, a művészi értékű zenedarab meghallgatása pedig esztétikai és közös

ségi élményt nyújtott az óvodások számára. A tevékenység során az óvodapedagógus az élő zenét részesítette előnyben.

A későbbiekben az óvodapedagógusokat egy interjú keretében is megkérdeztük arról, hogy mik azok a legfőbb módszertani alapelvek és szabályok, melyeket az „Ének, zene, énekes játék, gyermek-tánc” tevékenységek tervezése és megvalósítása során figyelembe vesznek. A válaszokból egyöntetűen kiderült, hogy a zenei tevékenységek szervezéséhez az alapot mind a négy helyen Kodály Zoltán és Forrai Katalin zenei nevelési elvei jelentik. Láthattuk továbbá azt is, hogy a térség egyes óvodapedagógusai még mindig ragaszkodnak a régi módszerekhez, egyes intézményekben pedig a tevékenységek is kötelező jelleggel zajlanak.

Az énekes tevékenységek anyagának, céljának, menetének előzetes megtervezését valamennyi interjúalanyunk fontosnak tartja. Az éves tervet az óvodapedagógusok mind a négy csoportban előzetesen elkészítik, az egyes ének-zenei tevékenységek anyagát és menetét pedig általában témaheteik, projektjeik tartalmához igazítva tervezik. Az óvodapedagógusok azt is elmondták, hogy a gyermekek zenei ízlésében és szociokulturális háttérében jelentkező eltérések nagyban megnehezítik a tervezéssel és kivitelezéssel kapcsolatos feladataikat.

Interjúalanyainkat arról is megkérdeztük, hogy milyen szervezési módban valósítják meg legtöbbször a gyermekek zenei

élményszerzését. A válaszokból kiderült, hogy a kötött, kötetlen, illetve spontán tevékenységek mind a négy csoportban egyaránt jelen vannak egymás kiegészítőjeként, megfigyelhető azonban az is, hogy ezek prioritása, illetve tartalma óvodánként és csoportonként eltérő. Kiderült, hogy az egyik óvodában a legnagyobb szerepet és a legtöbb fejlesztő hatást a kötött formájú foglalkozásoknak tulajdonítják, míg a másik három településen az óvodapedagógusok – a különféle szervezési módok eltérő célja és jótékony hatása miatt – a három forma egyenlő mértékű fontosságát hangsúlyozzák. A tevékenységeket – azok jellegétől függően – az óvodák egyaránt csoportos vagy mikrocsoportos formában valósítják meg, a sokszor igen eltérő egyéni képességekkel rendelkező gyermekek énekes tevékenységeken való egyidejű fejlesztését pedig a differenciálás és a didaktikai módszerek egyéni és életkori sajátosságokhoz való igazításával igyekeznek megoldani. Az óvodapedagógusok nagy szerepet tulajdonítanak az egyéni képességfejlesztésnek is, ezt igyekeznek már minél fiatalabb korban megvalósítani.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy az óvodapedagógusok milyen forrásokból választják az ének-zene tevékenységeken használt zenei darabokat, illetve, milyen szempontokat vesznek figyelembe a gyermekeknek tanítandó dalanyag, és zenehallgatásra szánt anyag kiválasztása során. A válaszokból láthattuk, hogy a zenei forrásanyagot az óvodapedagógusok mind

a négy helyen legtöbbször Forrai Katalin: Ének az óvodában, illetve Törzsök Béla: *Zenehallgatás az óvodában* c. könyvéből választják, emellett pedig a „C” óvodában megjelennek a különféle komolyzenei hanganyagok, illetve Gryllus Vilmos kazettái, a „D” és „A” óvodában pedig előkerülnek a modern, interneten elérhető, a gyermekek által otthon is sokat hallgatott dalok (pl.: Zeneovi) is.

Az elmondottakból azt is megtudtuk, hogy az óvodapedagógusok a gyermekeknek tanítandó dalanyag kiválasztásakor jellemzően mind a négy helyen figyelembe veszik a gyermekek életkori sajátosságait, képességeit, előzetes ismereteit, valamint a tanítandó dalok hangterjedelmét, szövegösszetételét és hosszúságát. A dalanyag főként magyar gyermekdalokból és népdalokból tevődik össze, „D” óvoda óvodapedagógusa azonban kikerülhetetlennek tartja a gyermekek által kedvelt, otthon is gyakran hallgatott „fülbemászó” műdalokat is. A zenehallgatásra szánt dalok közt is általában a magyar népdalok és gyermekdalok dominálnak, mellettük pedig kisebb százalékban a műdalok és a klasszikus zenei darabok is előfordulnak – ez azonban egyes csoportokban nem köti le a gyermekek figyelmét. Az etnikai kisebbség dalait – annak ellenére, hogy a nemzetiségi hovatartozás figyelembevétele három óvoda pedagógiai programjában is szerepelt – csak „A” óvodában építik be valamilyen szinten a zenei tevékenységek zenehallgatási részeibe, a többi óvodapedagógust erről kérdezve

minden esetben a nem választ kaptuk. Az etnikai közösség hagyományainak, zenei kultúrájának tevékenységekbe való beépítése szintén egyik intézményre sem jellemző, helyette a magyar hagyományokat részesítik előnyben.

*A gyermekek óvodai és otthoni zenei tevékenységére vonatkozó eredmények*

Interjúnkból, az óvodapedagógusokat a gyermekek énekes tevékenységekhez való viszonyáról kérdezve kiderült, hogy a gyermekek szívesen és gyakran kezdeményeznek ilyen jellegű tevékenységeket, és örömmel vesznek részt az óvodapedagógus által kezdeményezett közös énekes-zenes tevékenységekben is. Megtudtuk továbbá, hogy a gyermekeknek az óvodába kerülésükkor még nem feltétlenül van igényük a közös éneklésre, a zenélési kedv csak fokozatosan alakul ki náluk; a későbbiekben viszont a zenei tevékenységek iránt nagyon érdeklődővé és könnyen motiválhatóvá válnak.

A szülőket kérdőívünkben az óvodai zenei nevelés gyermekekre gyakorolt hatásáról kérdezve láthattuk, hogy a gyermekek 84,8%-a többet énekel otthon, mióta óvodába jár; „Elújságolja-e gyermeke otthon, ha új dalt vagy mondókát tanulnak az óvodában?” kérdésünkre érkezett válaszaikból pedig megtudtuk, hogy a gyermekek 79,7%-a elújságolja és szívesen el is énekl/mondja otthon az óvodában tanult dalokat/mondókákat, míg további 8,7%-a csak elújságolja ezeket.

*Zenei képességeket, érdeklődést és fejlődést befolyásoló háttértényezőkre utaló eredmények*

Kutatásunk egy része kitért a gyermekek zene iránti érdeklődésére, valamint zenei képességeik, készségeik fejlődésének idejét és tempóját befolyásoló háttértényezőkre. Interjúnkából kiderült, hogy az óvodákba érkező gyermekek etnikai összetétele, anyagi és szociokulturális háttere igen vegyes. Magas a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek száma, és a mélyszegénységben élők aránya is növekszik. A gyermekek egy részének hátterére továbbá az ingerszegény otthoni környezet is jellemző. Az óvodapedagógusokat a gyermekek zenei érdeklődésének alakulásáról kérdezve kiderült, hogy bár az előbb felsorolt tényezők függvényében gyakran tapasztalnak eltéréseket a gyermekek zenei preferenciájában, a zenei ízlés romlását általánosságban az összes gyermeknél megfigyelik. Megfigyelhető, hogy zenei érdeklődésük egyre inkább a modern könnyűzene (pl.: Nótár Mary, L.L. Junior) és a napjainkban egyre inkább elterjedt televíziós tehetségkutató műsorok zenéi felé fordul, és már az óvodásoknál is egyre gyakoribbá válik az IKT eszközök és az azokon elérhető zenés applikációk (TikTok, YouTube) egyre fiatalabb korban való használata; a magyar népdalokat, ölbéli játékokat pedig nem igazán ismerik.

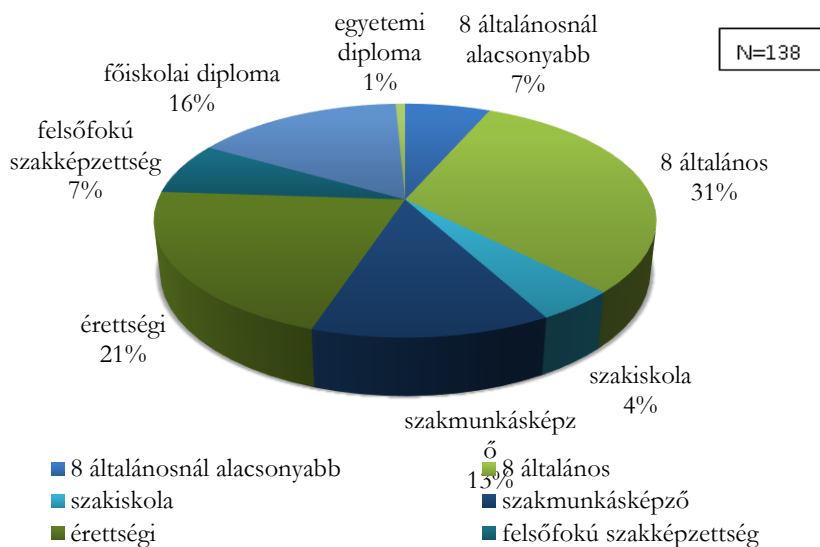
Az óvodapedagógusokat a következőkben arról is megkérdeztük, hogy tapasztalnak-e valamilyen eltérést a különböző etnikumú, szociokulturális helyzetű, illetve

a magasabb és alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek zenei érdeklődésében, zenei képességeinek, készségeinek fejlődési idejében, tempójában. Az óvodapedagógusok elmondták, hogy meglátásuk szerint a gyermekek zenei érdeklődésének alakulására mindhárom felsorolt tényező hatással van, a zenei képességek fejlődési idejében és tempójában azonban a szülők iskolai végzettsége szerint nem tapasztalnak különbséget. Általánosságban megfogalmazták, hogy a roma gyerekek sokkal bátrabbak, tisztán énekelnek, nagyon jó a hallásuk és a ritmusérzékük, szeretnek táncolni és könnyen bevonhatók az énekes tevékenységekbe; a jobb szociokulturális helyzetű, általában magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeiről pedig kiderült, hogy többségében jobb zenei háttérrel rendelkeznek és ebből kifolyólag sokkal inkább fogékonyak az igényes zenehallgatási anyagokra.

*A szülők iskolai végzettségének hatása az óvodás korú gyermekük zenei nevelésével kapcsolatos attitűdjeikre*

Szülői kérdőívünket 76 alacsonyabb (55,1%) és 62 magasabb (44,9%) iskolai végzettséggel rendelkező személy töltötte ki (lásd: 1. ábra). A kitöltők 50,7%-a hamar, már magzati korban, 19,6%-a csecsemőkorban, 10,9%-a gyermeke első szava-  
inak megjelenésétől, 10,1%-a pedig gyermeke óvodába kerülésétől elkezdte gyer-

1. ábra: Az iskolai végzettségek megoszlása (forrás: a Szerező)



meke zenei nevelését; 8,7%-a viszont gyermeke zenei fejlesztését egyáltalán nem kezdte el. Megfigyelhető, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők 88,7%-a már korán elkezdte gyermeke zenei nevelését, és egy olyan sincs köztük, aki gyermeke óvodás koráig ezt egyáltalán ne tette volna meg, ellentétben az alacsonyabb iskolai végzettségű szülőkkel, akiknek csak 38,2%-a kezdte el gyermeke zenei nevelését magzati korban.

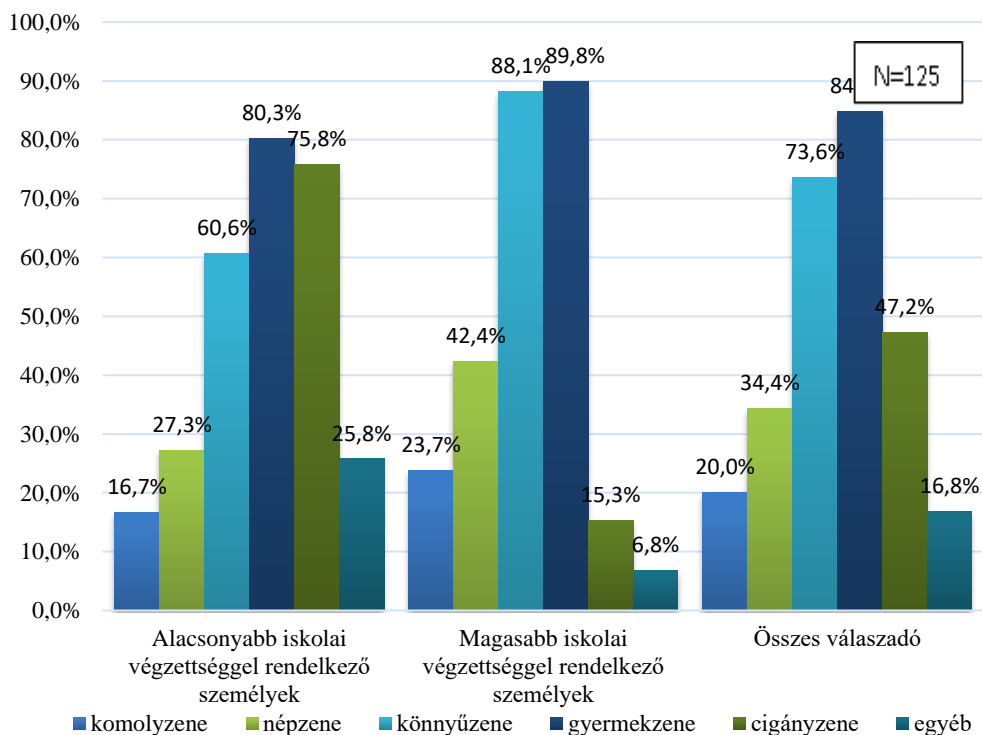
Elmondható, hogy a kitöltők 84,1%-ának családjában fontos szerepet tölt be a zene, és mindössze 15,9%-a tartja ezt elhanyagolhatónak. A magasabb és alacsonyabb iskolai végzettségű személyek cso-

portjainál az erre a kérdésre adott válaszok esetében nem mutatkozott meg szignifikánsan nagyobb eltérés (ANOVA  $p=0,391$ ,  $F=1,064$ ).

Zenét mind a magasabb (96,7%), mind az alacsonyabb (94,2%) iskolai végzettséggel rendelkező szülők családjában közel azonos százalékban hallgatnak, jelentős különbségek figyelhetők azonban meg a két csoport zenei ízlésében (lásd: 2. ábra). Látható, hogy a komolyzenét hallgatók aránya a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező személyek közt 7%-kal magasabb, mint az alacsonyabb iskolai végzettségű személyek csoportjában. A népzene esetében ez az arány már 15,1%-



1. ábra: A családok zenei preferenciája (forrás: a Szerző)



kal, a könnyűzenénél 27,5%-kal, a gyermekzene esetében pedig 9,5%-kal nagyobb, szintén a magasabb iskolai végzettségű személyek javára. Nagy különbséget tapasztalhatunk a két csoport közt a cigányzenét hallgató személyek arányát tekintve is. Ez esetben megfigyelhető, hogy az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező személyek közül sokkal – százalékos arányt nézve 60,5%-kal – többen hallgatnak cigányzenét, mint a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező személyek.

A 2. ábrán felsorolt zenei műfajok gyermekekre gyakorolt hatását vizsgálva összefüggést feltételezhetünk a családok zenei preferenciája, az általuk kedvelt, gyakran hallgatott zenei műfajok és a gyermekek zenei ízlése közt. Megfigyelhető ugyanis, hogy az otthonukban általában több könnyűzenét hallgató, magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei sokkal nagyobb arányban mutatnak fogékonyságot erre a műfajra, mint a kevesebb ilyen típusú zenét hallgató alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező

szülők gyermekei; és ugyanez igaz a cigányzene esetében is fordítva.

Kiderült, hogy a gyermekek legtöbbször elsősorban a szüleivel való közös éneklés (87,7%) és a televízióban látott zenés műsorok (68,8%) útján találkozik a zenével. 56,5% szokott valamely rokonnal (pl.: nagyszülővel vagy testvérrel) közösen énekelni; 43,5% hallgat zenét rádióban; 34,8% látogat gyermekeknek szóló zenés műsorokat, koncerteket; 29,7% hallgat zenét CD-lejátszón és 14,5% látogat gyermekeknek szóló népi, táncos programokat. A válaszokat megfigyelve látható az is, hogy a gyermekek mindössze 12,3%-a (szám szerint 17 gyermek) szokta szülei vagy más rokona hangszerjátékát hallgatni, holott kiderült, hogy a válaszadók családtagjai közül 53-man tudnak hangszeren játszani. A gyermekek zenével való találkozásának módjában legkisebb arányban a lemezlejátszó hallgatása (5,8%) és a komolyzenei hangversenyek látogatása (2,2%) van jelen. A magasabb és alacsonyabb iskolai végzettségű személyek csoportjait nézve a gyermekek zenével való találkozásának módjában is megfigyelhetők eltérések. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei közül pl.: 26,5%-kal hallgatnak többen rádión, és 10,5%-kal hallgatnak többen CD lejátszón zenét, mint az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei, de a gyermekeknek szóló zenés műsorokat is 39,4%-kal, illetve a gyermekeknek szóló népi jellegű, táncos programokat is

11,8%-kal több magasabb iskolai végzettségű szülő keresi föl gyermekével.

A közös együtténeklési szokásokat nézve látható, hogy a szülők 86,1%-a szokott gyermekének énekelni. A gyermeküknek éneklő és nem éneklő szülők aránya a két eltérő iskolai végzettségű csoportban eltérően alakul. Míg a magasabb iskolai végzettségű személyek csoportjában az éneklő és nem éneklő szülők aránya 98,4% és 1,6%, addig az alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülőknél ez 76% és 24%. A gyermeküknek nem éneklő szülők a közös éneklést általában a rossz hangjuk miatt mellőzik.

A gyermekeknek szánt dalok típusát nézve kiderült, hogy a szülők 85,7%-a szokott gyermekének kis hangterjedelmű, az óvodás korosztály zenei képességeinek megfelelő gyermekdalokat énekelni, emellett pedig 44,5% magyar könnyűzenei dalokat, 42% népdalokat, 20,2% külföldi, idegen nyelvű dalokat is énekel gyermekének. Arányokat tekintve a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők közül 19,2%-kal többen szoktak gyermeküknek kis hangterjedelmű gyermekdalokat, 24,8%-kal többen pedig népdalokat énekelni, mint az alacsonyabb iskolai végzettségű személyek. Megfigyelhető továbbá, hogy a közös éneklés során a magyar könnyűzenei dalok szintén a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező családokban fordulnak elő nagyobb arányban, a külföldi, idegen nyelvű dalokat viszont az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendel-

kező szülők éneklnek gyermekeiknek magasabb, 11,1%-kal nagyobb arányban.

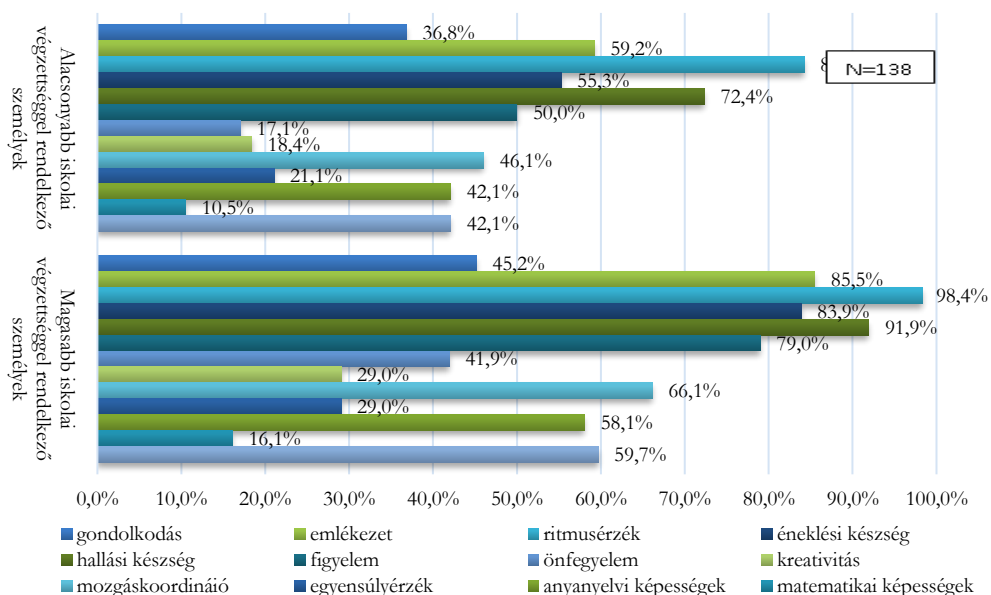
Megállapítható, hogy a legtöbb szülő (73,7%) a gyermekével való közös játék közben szokott énekelni gyermekének, de gyakori, hogy erre a közösen végzett házimunka (53,4%), utazás, séta vagy kirándulás (49,2%) közben, elalvás előtt (40,7%), vagy a gyermek rossz kedve (34,7%), vagy unatkozása (24,6%) esetén kerül sor.

Elmondható, hogy különféle zenélő, hangeffektekkal ellátott játékokkal a gyermekek 77%-a, boltban vásárolt játékhangszerekkel 67,5%-a, szülőkkel közösen készített játékhangszerrel pedig 20,6%-a rendelkezik otthonában és csupán 8 gyermek van, aki a felsorolt játéktípusok közül egyik fajtával sem rendelkezik. A

magasabb és alacsonyabb iskolai végzettségű személyek csoportjait megnézve megfigyelhetjük, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei közül 27,4%-kal többen rendelkeznek boltban vásárolt játékhangszerekkel, 8,2%-kal többjüknek vannak otthon zenélő, különféle hangeffektekkal ellátott játécai és 27,1%-kal többen szoktak közülük szüleikkel közösen játékhangszereket készíteni, mint az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei.

Utolsó kérdésünkben a szülőket a zenei nevelés zenei és nem zenei képességeket fejlesztő hatásairól kérdezve láthatjuk, hogy még a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők is csak kevésbé vannak tisztában a zenei nevelés transzferhatásaival (lásd: 3. ábra).

2. ábra: A szülők véleménye a zenei nevelés fejlesztő hatásairól (forrás: a Szerző)



*A szülők és az óvodapedagógusok közötti, zenei nevelést érintő kapcsolatra vonatkozó eredmények*

A szülők és az óvodapedagógusok közötti, a zenei nevelés terén történő kapcsolattartást két oldalról, az óvodapedagógusok és a szülők szemszögéből is megvizsgáltuk.

A szülők részéről szeretnénk volna megtudni, hogy hányan vannak köztük, akik tudják, mely napokon van gyermekük csoportjában az ének-zenei tevékenység, illetve, hogy kapnak-e valamilyen tájékoztatást gyermekük óvodapedagógusától a csoportban éppen aktuális dal- és mondókaanyagról. Szülői kérdőívünkben kiderült, hogy a szülők 72,3%-a – alacsonyabb iskolai végzettségű szülők 80,3%, magasabb iskolai végzettségű szülők 62,3% – nem tudja mely napon van gyermeke csoportjában az „Ének, zene, énekes játék, gyermektánc” tevékenység, 48,1%-a pedig semmiféle tájékoztatást nem kap gyermeke óvodapedagógusától a csoportban éppen aktuális dal- és mondókaanyagról. A kérdésekre érkezett válaszokból láthattuk azt is, hogy a szülők 32,6%-a szokott érdeklődni gyermeke óvodapedagógusánál, hogy gyermeke rész vesz-e az énekes tevékenységeken, 29,4%-a kérdez rá, hogy gyermeke érdeklődik-e az ének-zenei tevékenységek iránt, valamint 16,7%-a arra is kíváncsi, hogy gyermeke zenei képességei milyen mértékben fejlődtek.

Interjúnkban az óvodapedagógusokat ugyanezekről kérdezve kiderült, hogy az

aktuális dal- és mondókaanyagról csak egy óvoda tájékoztatja rendszeresen a szülőket – itt az aktuális dalanyagot az óvodapedagógusok hirdetőtáblára teszik fel –, a többi helyen érdeklődés hiányában ez már évek óta elmarad. Az óvodapedagógusok elmondása szerint továbbá egyik településen sem jellemző, hogy a szülők bármilyen, a gyermekük zenei fejlődésével vagy fejlesztésével kapcsolatos kérdésekkel fordulnának hozzájuk. Szülőkkel közös zenés rendezvények mind a négy óvodában vannak, de ezek kimerülnek a gyermekek anyák napi, farsangi vagy más ünnepi műsorainak megtekintésében. Olyan jellegű programokra, ahol a szülők megismerhetnék a zenei fejlesztés elveit, módszereit, vagy gyermekeikkel közösen egy-egy délutáni zenés foglalkozáson vehetnének részt egyik településen sincs lehetőség, és az óvodapedagógusok szerint a szülők ezt egyáltalán nem is igénylik.

### **Értékelés**

Az óvodák pedagógiai programjainak tanulmányozása során láthattuk, hogy kidolgozásuk és tartalmuk minden intézmény esetében az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának megfelelő, megfigyeléseink és az óvodapedagógusokkal készített interjúink során azonban több esetben is ellentmondások és hiányosságok derültek ki. Két helyen az énekes tevékenységek kötött formában, frontális munkaforma keretében valósulnak meg, a képességfejlesztő részek pedig ezen a két

helyen több esetben is a differenciálás, vagy a játékoság módszerének hiányos alkalmazása mellett a tevékenység közben jelentkező holt idő kitöltése nélkül, nem minden esetben a megfelelő didaktikai módszerek megválasztása mellett zajlanak. Esetenként problémát jelentett a zenehallgatási anyag megválasztása, jellemző volt a gépi zene túlsúlya, illetve előfordult, hogy a dalok hangterjedelme sem volt megfelelő. Habár az óvodák pedagógiai programjában szerepelt, az etnikai kisebbség zenéjét csak egy intézményben építik be valamilyen szinten a zenei nevelés mindennapjaiba. A megfelelő, élményt nyújtó zenei nevelés csak egy helyen valósult meg teljes mértékben.

A szülői kérdőívek elemzéséből kiderült, hogy a gyermekek 84,8%-a többször énekel otthon mióta óvodába jár, 79,7%-a pedig elújságolja és szívesen el is éneklene otthon az óvodában tanult dalokat. Megállapítható tehát, hogy az óvodai zenei nevelés feltételezésünknek megfelelően nagy hatást gyakorol a gyermekekre ez azonban azokra az óvodákra is igaz, ahol a zenei nevelés nem megfelelő módon valósul meg, a zenei nevelés minőségének függvényében ugyanis nem tapasztaltunk szignifikáns eltérést a gyermekek otthoni éneklési kedvében (ANOVA  $p=0,106$   $F=2,080$ ).

A gyermekek zene iránti érdeklődését, valamint zenei képességeik, készségeik fejlődésének idejét és tempóját vizsgálva láthattuk, hogy a zenei ízlés és a zenei képességek alakulásában a szociokulturális

háttérnek döntő szerepe van. Az óvodapedagógusok elmondása szerint a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei a jobb otthoni zenei és szociokulturális háttérnek köszönhetően fogékonyabbak az igényes zenehallgatási anyagokra, és jobban megragadják figyelmeiket a hangszerjáték. Szintén az ideálisabb családi háttérnek és a gyermekekre jutó nagyobb figyelemnek köszönhetően elmondható, hogy ezek a gyermekek általában jobb zenei alapokkal rendelkeznek, érdeklődőbbek az óvodai zenei tevékenységek iránt és nagyobb figyelemmel követik azok menetét, mint a rosszabb körülmények közül érkező társaik. A magyar és roma etnikumú gyermekek képességeit nézve kiderült, hogy a térség óvodáiba járó roma gyermekek általában jobb ritmusérzéssel és zenei hallással rendelkeznek, előfordul viszont, hogy zenei képességeik fejlődése – a nem megfelelő családi háttér miatt – mégis lassabb. Zene iránti érdeklődésük nagyobb, de ez a lelkesedés főként az otthon hallott zenei anyagokra, a különféle könnyűzenei műfajokra, a cigányzenére, a lakodalmos és mulatósnak nevezett zenére, illetve a televíziós tehetségkutató műsorokra és az aktuális sztárok zenéjére irányul. A magyar népdalokat, ölbeli játékokat nem igazán ismerik, ezáltal pedig sokkal kevésbé fogékonyak az igényes zenei anyagokra, mint a jobb szociokulturális környezetből érkező társaik. Elmondható azonban, hogy viszonylag könnyen bevonhatók a különféle zenés tevékenységekbe, az ének-

zene területén pedig jellemzően bátrabbak és pozitív értelemben gátlástalanabbak, mint magyar etnikumú társaik.

A családokban folyó zenei nevelést vizsgálva láthattuk, hogy a zenét mind a magasabb, mind az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők közel azonosan nagy százaléka (86,7%, 81,9%) tartja fontosnak családjá életében; a gyermekeik zenei nevelését viszont a magasabb végzettséggel rendelkező szülők szignifikánsan hamarabb elkezdték (ANOVA  $p=0,005$   $F = 3,080$ ), mint alacsonyabb végzettséggel rendelkező társaik. Kiderült továbbá, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők sokkal inkább tisztában vannak a zenei nevelés zenei képességeket fejlesztő és transzfer hatásaival; többen érdeklődnek közülük óvodapedagógusuknál gyermekeik zenei képességeinek fejlődéséről, vagy az óvodai zenei tevékenységeken mutatott aktivitásukról, és nagyobb arányban tudják, hogy mikor van gyermekeik csoportjában az „Ének, zene, énekes játék, gyermektánc” tevékenység (ANOVA  $p<0,000$ ,  $F=4,599$ ), mint az alacsonyabb végzettséggel rendelkező társaik. Nagyobb részük hallgat gyermekeivel minőségi, a 3-7 éves korosztály életkori sajátosságainak megfelelő zenei alkotást, gyakrabban látogatnak gyermekeikkel zenei rendezvényeket, és nagyobb arányban vásárolnak nekik különféle játékhangszert. Kérdőíves adatainkból kiderült az is, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők közül jelentősen többen szoktak gyermekeiknek énekelni (ANOVA  $p<0,000$ ,  $F =$

4,213), azonban a gyermekeknek szánt dalanyagba még az ő esetükben is többször belekeverednek a különféle könnyűzenei darabok, illetve a külföldi, idegen nyelvű dalok. Elmondható azonban, hogy kis hangterjedelmű gyermekdalokat az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők 75,9%-a is szokott énekelni gyermekének. Bár látható, hogy a 3-7 éves korosztály életkori sajátosságainak megfelelő zenét szinte minden családban hallgatnak (84,8%), mégis mind a magasabb, mind az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők családjában jellemző, hogy az óvodások a televízióban, a rádióban sok igénytelen zenei anyaggal is találkozhatnak. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők családjainak 88%-ára is jellemző, hogy gyermekükkel közösen könnyűzenei dalokat hallgatnak; az igényes komolyzenei darabok lejátszása azonban az ő körükben is viszonylag alacsony (23,7%). Láthatjuk tehát, hogy a szülők érzik a zenei nevelés fontosságát és ennek megfelelően próbálják tudatosan nevelni gyermekeiket, sok esetben azonban még a gyermekeknek tudatosan jobb zenei háttérrel biztosító magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők sincsenek tisztában ennek helyes módszereivel.

A szülők és az óvodapedagógusok közötti, a zenei nevelés terén történő kapcsolattartást vizsgálva kétoldalú problémát fedeztünk fel. Szülői kérdőívünkben kiderült, hogy a szülők 72%-a nem tudja mely napon van az énekes tevékenység gyermeke csoportjában, 50%-a pedig semmi-

féle tájékoztatást nem kap gyermeke óvodapedagógusától az éppen aktuális dal- és mondókaanyagról. Az adatok összesítéséből kiderült az is, hogy a szülők viszonylag nagy része, 70%-a azonban szokott gyermeke óvodapedagógusához a gyermeke zenei nevelésével kapcsolatos kérdésekkel fordulni. Az óvodapedagógusok azonban más véleménnyel vannak erről a kérdéstről. Szerintük a szülők nem érdeklődőek és nem is igénylik a zenei neveléssel kapcsolatos közös programokat, illetve tájékoztatókat. A térség óvodáiban ezért nyíltnapok, és ilyen jellegű programok nincsenek; a heti aktuális dal- és mondókaanyag is csak egy óvodában érhető el egyöntetűen minden szülő számára, a többi helyen a csekély számú érdeklődőre hivatkozva ilyen jellegű tájékoztató nem kerül kihelyezésre. A kapcsolattartás e téren főként csak az óvodai ünnepségek keretében történik meg, így megállapítható, hogy a kapcsolattartás terén a különféle kezdeményezések ellenére még mindkét fél részéről erőfeszítéseket célszerű tenni.

### **Konklúziók**

Összegzésként elmondható, hogy a többféle kutatási módszer alkalmazásával lehetőségünk nyílt a tények mögött mélyebben meghúzódó ok-okozati összefüggések megismerésére.

Az eredményeket tekintve újra beigazolódott Kodály azon feltevése, miszerint a gyermek 3-7 éves kora között szerzett

tapasztalatai egész életre szólóak, meghatározzák a gyermek későbbi zenei ízlését. Láthatóvá vált továbbá, hogy az otthoni zenei környezet által befolyásolt zenei ízlés már kis, 3-4 éves korban is erősen megmutatkozik, a negatív irányba befolyásolt zenei érdeklődés pedig nagyban megnehezíti az óvodákban a megfelelő zenei nevelés feltételeinek kialakítását. Helytelen attitűd azonban az óvodapedagógusok részéről, hogy a gyermekek által hozott rossz zenei anyagra és a szülők nemtörődömiségére hivatkozva feladják a zenei nevelés helyes, szakszerű megvalósítását, holott láthattuk, hogy két óvodában ugyanilyen körülmények között a helyes módszerek alkalmazásával kitűnő eredményeket érnek el. Egyértelmű azonban, hogy a változásnak nem csak az óvodákban kell megtörténni. Ahhoz, hogy a gyermekek zenei nevelése időben és megfelelő anyagokkal kezdődhessen el, elengedhetetlen lenne a szülők ismereteinek bővítése is, ehhez viszont olyan, direkt erre a célra szervezett programokra lenne szükség, ahol a szülők megismerkedhetnek a gyermek életkorának megfelelő dalokkal, mondókákkal, a zenei képességek fejlesztésének otthon is egyszerűen megvalósítható formáival, és segítséget kaphatnak a napjainkban forgalomban lévő, igen sokszínű zenei kiadványok közötti válogatáshoz. Ehhez természetesen az óvodák felelősségvállalására, kitartó munkájára, segítségnyújtására van szükség.

**Irodalom**

- Barkóczi, I. és Pléh, Cs. (1977). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Zoltán Zene-pedagógiai Intézet – Bács megyei Lapkiadó Vállalat, Kecskemét.
- Forrai, K. (2016). *Ének az óvodában*. Móra Könyvkiadó, Debrecen.
- Gévayné Janurik, M. (2010). *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4-8 éves kor között*. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. Letöltés: 2019.11.24. Web: [http://www.edu.uszeged.hu/phd/downloads/gevayne\\_janurik\\_ertekezes.pdf](http://www.edu.uszeged.hu/phd/downloads/gevayne_janurik_ertekezes.pdf)
- Harmat, L. (2005). Növel-nevel a zene. In: Balázsné Szűcs, J. (Ed.) *Nevelés ötlet(l)esen*. SZORT Bt. OVIZUÁL Kreatív Műhely, Budapest. 93-112.
- Janurik, M. (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108, 289-317.
- Janurik, M. és Józsa, K. (2013). A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között. *Magyar Pedagógia*, 113, 75-99.
- Kodály, Z. (1982). *Visszatekintés I*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Net1: UQ News. (2015). Jamming with toddlers trumps hitting the books. Letöltés: 2019.08.17. Web: <https://www.uq.edu.au/news/article/2015/09/jamming-toddlers-trumps-hitting-books>
- Net2: 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés: 2019.10.22. Web: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
- Rauscher, F. H. (2003). Can music instruction affect children's cognitive development? *Eric Digest*, EDO-PS-03-12. Letöltés: 2019.02.11. Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480540.pdf>
- Szarkáné Horváth, V. (1995). *Az óvodai ének-zene foglalkozások módszertana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Turmezeyné Heller, E. és Balogh, L. (2009). *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Vargha, B., Balogh, J., Nemeskürty, I. és Szabó, H. (1976). *Művészetre nevelés a családban*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.



## MELLÉKLETEK

### 1. számú melléklet: Szülői kérdőív

1. Mi az Ön legmagasabb iskolai végzettsége?

- 8 általánosnál alacsonyabb
- 8 általános
- Szakiskola
- Szakmunkásképző
- Érettségi
- Felsőfokú szakképzettség
- Főiskolai diploma
- Egyetemi diploma
- Doktori cím

2. Ön mikor kezdte gyermeke zenei nevelését?

- Magzati korban (pl.: az anya énekelt a magzatnak, zenét hallgatott, stb.)
- Csecsemőkorban
- Mikor a gyermeke beszélni kezdett (kb. 1 éves kor)
- Óvodáskortól
- Nem kezdtem el

3. Milyen szerepet tölt be a zene családja életében?

- Fontos
- Elhanyagolható

4. Hallgat-e otthon a család zenét?

- Igen (Kérem, feleljen az 5-6. kérdésre is!)
- Nem (Kérem, ugorjon a 7. kérdésre!)

5. Milyen zenét hallgat? (Több választ is megjelölhet!)

- Komolyzene
- Népzene
- Könnyűzene
- Gyermekezene
- Cigányzene
- Egyéb:.....

6. Milyen hatással van gyermekére a zene? Kérem, tegyen X-et a táblázat megfelelő mezőjébe! (Több választ is megjelölhet!)

	Érdeklődve hallgatja	Énekelni kezd	Táncol, ritmusra mozog	Megnyugtatja	Nem mutat érdeklődést
Komolyzene					
Népzene					
Könnyűzene					
Gyermekzene					
Cigányzene					

7. Játsszik-e a családban valaki valamilyen hangszeren?

- Igen  
 Nem

8. Milyen módon találkozik a gyermeke a zenével? (Több választ is megjelölhet!)

- Szülővel közösen énekel  
 Más rokonnal (nagyszülővel, testvérrel, stb.) közösen énekel  
 Rádiót hallgat  
 Televízióban zenés műsort néz  
 Lemezlejátszót hallgat  
 CD lejátszót hallgat  
 Szülő/rokon hangszerjátékát hallgatja  
 Komolyzenei hangversenyt látogatnak  
 Könnyűzenei koncertet, zenés műsorokat látogatnak  
 Gyermekeknek szóló zenés műsorokat, koncerteket látogatnak  
 Gyermekeknek szóló népi táncos programok  
 Egyéb:.....

9. Szokott-e énekelni gyermekének?

- Igen (Kérem, feleljen a 10-11. kérdésre is, a 12-est pedig kihagyhatja!)  
 Nem (Kérem, ugorjon a 12. kérdésre!)

10. Milyen dalokat énekel gyermekének? (Több választ is megjelölhet!)

- Kis hangterjedelmű gyermekdalok (pl.: Hinta-palinta; Esik az eső; Katalinka szállj el)
- Népdalok
- Magyar könnyűzenei dalok
- Külföldi, idegen nyelvű dalok
- Egyéb:.....

11. Mikor énekel gyermekének? (Több választ is megjelölhet!)

- Közös játék közben
- Ha a gyermeknek rossz kedve van
- Elalvás előtt altatódalt
- Ha a gyermek unatkozik
- Utazás, sétálás, kirándulás közben
- Közösén végzett házimunka (pl.: rendrakás, mosogatás, főzés) közben
- Egyéb:.....

12. Miért nem énekel gyermekének, röviden fogalmazza meg! (Pl.: nem tartom fontosnak; rossz a hangom) Amennyiben énekel, erre a kérdésre nem kell válaszolnia!

.....

.....

.....

.....

.....

13. Vannak-e otthon gyermekének zenélő játéakai, hangszerei? (Több választ is megjelölhet!)

- Boltban vásárolt játékhangszerek (pl.: xilofon, csörgődob, furulya, síp, triangulum, rumbatök, dob, csengettyűk, tik fa stb.)
- Zenélő játékok (pl.: hangeffektekkel ellátott játékok)
- A gyermekkel közösen készített hangszerek (pl.: edényeken dobolás; csörgők készítése babból; rázogató; csörgődob; gumiból pengetős hangszerek; dió kasztanyetta stb.)
- Nincsenek otthon ilyen jellegű játékok

14. Többet énekel-e gyermeke otthon, mióta óvodába jár?

- Igen
- Nem

15. *Elűjságolja-e gyermeke, ha új dalt, mondókat tanult az óvodában?*

- Igen, szívesen el is énekl
- Igen, de nem énekl  Nem újságolja el

16. *Tudja-e, hogy mely napok van az ének-zenei tevékenység az ön óvodájukban?*

- Igen
- Nem

17. *Kap-e tájékoztatást az óvónőktől, az éppen aktuális dal, mondóka anyagról (pl.: hirdetőtáblára ki van rakva)?*

- Igen
- Nem

18. *Érdeklődik-e óvodapedagógusánál, hogy gyermeke... (Több választ is megjelölhet!)*

- zenei képességei milyen mértékben fejlődnek?
- érdeklődik-e az ének-zenei foglalkozások iránt?
- végig részt vesz-e ezen tevékenységeken, vagy hamar megunja?
- kezdeményez-e énekes játékokat, vagy nem szívesen énekel, esetleg tart az énekléstől?

19. *Kérem, válassza ki az alábbi felsorolásból, hogy Ön szerint mely képességek fejlődéséhez járul hozzá a zenei nevelés!*

- Gondolkodás
- Emlékezet
- Ritmusérzék
- Éneklési készség
- Hallási készség
- Figyelem
- Önfegyelem
- Kreativitás
- Mozgáskoordináció
- Egyensúlyérzék
- Anyanyelvi képességek
- Matematikai képességek
- Társas kapcsolatok

## 2. Számú melléklet: Interjúkérdések

1. Hány éve dolgozik óvodapedagógusként a pályán?
2. Milyen az óvodába érkező gyermekek etnikai összetétele, szociokulturális helyzete?
3. Mennyire érezhetőek ezek az eltérések az intézményesített nevelésbe kerülő gyermekek zenei ízlésén, zenei preferenciáján?
4. Tapasztalhatók-e az IKT eszközök túlzott otthoni használatának negatív hatásai a gyermekek zenei ízlésében?

Érződik-e ízlésükön a modern könnyűzene preferenciája, túlsúlya, esetleg a napjainkban igen elterjedt televíziós tehetségkutató műsorok nyoma?

Gyakori-e, hogy a gyermekek olyan családokból érkeznek, melyre semmilyen zenei légkör nem jellemző?

5. Jelenleg milyen korösszetételű csoportja van?
6. Milyen szabályokat, módszertani alapelveket vesznek figyelembe az „Ének, zene, énekes játék, gyermektánc” tevékenységek megvalósítása során?
7. Készítenek-e az ének tevékenységek anyagát, célját, menetét tartalmazó éves havi vagy heti tervet?
8. Mennyire nehezíti meg a tervezést egy heterogén csoport esetén a gyermekek sokszor igen eltérő szociokulturális és zenei háttere?

Milyen eltérések figyelhetőek meg a különböző szociokulturális háttérrel rendelkező, illetve a magyar és roma etnikumú gyermekek zene iránti érdeklődésében, zenei képességeik, készségeik fejlődésének idejében és tempójában?

Mutatkozik-e meg különbség a magasabb és alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek zenei háttérében, zene iránti érdeklődésében, fejlődésében, ének tevékenységben való részvételében?

9. Milyen szervezési módban valósul meg legtöbbször a gyermekek zenei élményszerzése (kötött, kötetlen, vagy spontán)?

A kötött forma hány éves kortól van jelen?

Mely formában lát legtöbb fejlesztő hatást a gyermekekre nézve, és miért?

A tevékenységek az egész csoport részvételével, vagy mikrocsoportos formában valósulnak meg?

10. Hogyan oldható meg a sokszor igen eltérő egyéni képességekkel rendelkező gyermekek egyidejű fejlesztése az egyes ének tevékenységek során?

Van-e szükség egyéni képességfejlesztésre, ha igen, milyen rendszerességgel, és hány éves kortól?

11. Gyakran kezdeményeznek-e a gyermekek éneklést, szoktak-e játék közben maguktól énekelgetni?

Van-e már az óvodába kerüléskor igényük a közös éneklésre, vagy ez fokozatosan alakul ki náluk?

12. Örömmel vesznek-e részt a gyermekek a közös éneklésben, zenélésben?

13. Mennyire könnyű a gyermekek érdeklődését fölkelteni a zenei tevékenységek iránt, van-e erre valamilyen megszokott módszer, amely a gyermek motivációját segíti (pl.:

A gyermekek figyelme fenntartható-e a tevékenység végéig, vagy hamarabb megunják azt?

14. Milyen szempontokat vesznek figyelembe a gyermekeknek tanítandó dalanyag és a zenehallgatásra szánt anyag kiválasztásánál?

Honnan választják zenei forrásanyagukat?

Milyen arányban vannak jelen a magyar népdalok; a rokon, és más népek dalai; a magyar műzene és a klasszikus műzene darabjai a zenehallgatásra szánt dalanyagban?

- Figyelembe veszik-e a zenehallgatási anyag kiválasztásánál a multikulturalitást, a nemzetiségi, etnikai kisebbségek nevelése esetében, ha igen, hogyan?
15. Mely népszokásokat, hagyományokat ismertetik meg a gyermekekkel? Beépítik-e a tevékenységekbe az etnikai közösség hagyományait, zenei kultúráját?
16. Jelen van-e a tevékenységek során a néptánc, gyermektánc?
17. Milyen eszközök, hangszerek állnak az egyes korosztályok rendelkezésére, milyen gyakran, milyen céllal használják ezeket?
- Használják-e a gyermekek a csoportban általuk készített hangszereket?
18. A zenehallgatásra nevelés során milyen százalékban van jelen az éneklés, a hangszerjáték és a gépi zene?
19. Szokott-e megrendezésre kerülni az óvodában gyermekeknek szóló hangverseny, gyermekkoncert, esetleg valamilyen hangszeren jól játszó szülő csoportba történő meghívása?
20. Hogyan tájékoztatja az óvoda a szülőket az éppen aktuális dal- és mondókaanyagról (pl.: hirdetőtáblára ki van rakva)?
21. Érdeklődnek-e a szülők gyermekük zenei fejlődéséről, fejlesztéséről?
22. Vannak-e lehetőségek szülő és óvodapedagógus közti együttműködésre zenei nevelés területén, gondolok itt olyan közös programokra, ahol a szülők megismerhetik egy-egy délutáni zenei foglalkozáson pl.: Kodály elveit, az óvodában tanult dalokat, mozgásanyagokat, fejlesztési lehetőségeket; és van-e erre igényük a szülőknek?
- Esetleg óvodai nyílt nap keretében a szülő megnézhet-e egy-egy „Ének, zene, énekes játék, gyermektánc tevékenységet”?





**MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK**



**FELFEDEZTETÉSES TANULÁST SEGÍTŐ GYAKORLATOK  
AZ OXIPO-MODELL ALAPJÁN**

**Szerzők:**

Mező Ferenc (PhD)  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Szerző e-mail címe:  
ferenc.mezo1@gmail.com

**Lektorok:**

Pinczésné Palásthy Ildikó (PhD)  
Debreceni Református  
Hittudományi Egyetem

Szabóné Balogh Ágota (Ph.D.)  
Gál Ferenc Egyetem

és további két anonim lektor...

**Absztrakt**

E tanulmány a „Tudomány újratöltve” projekt módszertani vonatkozásait mutatja be. A projektnek két elméleti gyökere van: Joseph Schwab elmélete a felfedezettetéses tanulásról és Mező Ferenc OxIPO tanulási modellje. Az elméleti háttér rövid összefoglalása után a módszertani megoldásokat és problémákat mutatjuk be.

**Kulcsszavak:** felfedezettetéses tanulás, OxIPO, tanulás

**Diszciplína:** pszichológia, pedagógia

**Abstract**

*PRACTICES ON THE BASE OF OXIPO-MODEL  
FOR INQUIRY-BASED LEARNING*

This article shows the methodological aspects of the project 'Science: reloaded'. This project has two theoretical roots: Joseph Schwab's theory about Inquiry-Based Learning and Ferenc Mező's OxIPO-model of learning. After a brief summary of the theoretical background, the methodology solutions and problems are presented.

**Keywords:** Inquiry-Based Learning, OxIPO, learning

**Discipline:** psychology, pedagogy

Mező Ferenc (2021): Felfedezettetéses tanulást segítő gyakorlatok az OxIPO-modell alapján. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/3, 83-97.  
doi: 10.35405/OXIPO.2021.3.83

Az alábbiakban az OxIPO-modell aspektusából tárgyaljuk a felfedezettő tanulás módszertani lehetőségeit. Először röviden vázoljuk az OxIPO-modell, illetve a felfedezettéses tanulás lényegét, majd rámutatunk e két témakör kapcsolatára, végül pedig módszertani ajánlást teszünk egy akár tantermi környezetben is megvalósítható, minimális eszköz-, költség- és időigényű, és a felfedezettéses tanulást az OxIPO-modell keretrendszerében megvalósító tanulásszervezési lehetőségeire. Ennek ismertetése során a felfedezettéses tanulással járó általános módszertani nehézségekre is kitérünk.

### Elméleti háttér

Az OxIPO-projekt célja a humán információfeldolgozási kapacitás növelési lehetőségeinek kutatása, diagnosztikai eszközök, fejlesztési módszertanok kidolgozása – neurobiológiai, képességfejlesztésbeli (Mező, 2018), tanulás módszertani (Mező, 2011) és személyiségfejlesztésbeli (Mező, 2016) alprogramok keretében, továbbá e tapasztalatok felhasználása a mesterséges intelligencia kutatásban (Mező, 2019). A projekt egyik eleme az iskolai jellegű tanulásra vonatkozó OxIPO-modell (2018 előtti szakirodalmakban: IPOO-modell), ami szerint a tanulás egy információ bemenetből (input), feldolgozásból (process) és felhasználásból (output) álló folyamat. E folyamatot pedig olyan háttérváltozók befolyásolják még, mint a tanuló képessége, motivációja, ismeretei, módszertani tudása.

Az input és az output információk mennyiségi és minőségi szempontból háromféle relációban állhatnak egymással, s így háromféle tanulási stratégia írható le:

- 1) információvesztéssel járó tanulás esetén:  $\text{input} > \text{output}$ ,
- 2) reprodukzív tanulás esetén:  $\text{input} = \text{output}$ ,
- 3) produktív, információtermelő tanulás esetén:  $\text{input} < \text{output}$ .

A tanulás során végbemenő információfeldolgozás eredményessége nagy mértékben függ a tanulásszervezéstől (organizációtól).

Tanulás/tanítás szervezési szempontból az (önállóan vagy a tanárok által szervezett) ismeretszerzés egy lehetséges módja – a hagyományos iskolai ismeretközvetítéssel jellemezhető tanulási-tanítási gyakorlat mellett – a felfedez(t)éses tanulás lehet. Ennek modernkori úttörői Jerome Bruner és Joseph Schwab.

Jerome Bruner (1961) felfedezés általi tanulás (learning by discovery, magyar nyelven „felfedezéssel járó tanulás”-ként ismertté vált) koncepcióját hamarosan követte Joseph Scwab (1962) felfedezettéses tanulóval (inquiry-based learning - megj.: Schwab eredetileg az enquiry szót használta) kapcsolatos felvetése. Mindkét megközelítés közös lényege: az ismereteket ne készen kapja a tanuló, hanem fedezze fel azokat, miközben az ismeretszerzés mellett a tudományos gondolkodást is gyakorolja. A tanulóknak így lehetőségük van problémákat felvetni, vagy mások által felvetett problémákat feltárni, aktívan részt vesznek az információgyűjtésben,

kérdések és hipotézisek létrehozásában és tesztelésében, az eredmények értelmezésében, s mindezek alapján akár tudományos, műszaki vagy művészi produktumokat hozhatnak létre (v.ö.: Anderson, 2006) – ezzel lényegében az OxIPO-modell szerinti produktív tanulást valósítanak meg.

Schwab (1962) már felvetette, hogy attól függően, hogy a tanár mennyire irányítja, a tanulás lehet nyitott (nem vagy kevésbé irányított) vagy zárt (irányított), továbbá lehet megerősítő vagy felfedező jellegű, a tanulóktól várt aktivitástól függően. Később Herron (1971) attól függően, hogy a felfedeztetni kívánt probléma, annak megoldási módszere, illetve a végeredmény adott-e, a tanulás négy szintjét különböztette meg a felfedeztetés szempontjából:

0. szint: a tanuló számára adottak a problémák, a problémamegoldás-

hoz szükséges teendők és a várható eredmények.

1. szint: a tanuló számára megadott a probléma és megoldási módszere, azonban a végeredményt a tanulónak kell felismernie, megértenie, megfogalmaznia.
2. szint: a tanuló számára megadják a problémát, de a problémamegoldás módszerei és a válaszok a tanulóktól függenek.
3. szint: a tanuló számára nincs megadva sem a probléma, sem annak megoldási módszere vagy a megoldás végeredménye.

Herron felosztását többen tovább finomították (lásd: Bell, Smetana és Binns, 2005) – az 1. táblázatban például Banchi és Bell (2008) alapján közölt átdolgozás látható.

1. táblázat: A felfedeztető tanulás szintjei Banchi és Bell (2008) alapján a Szerző által átdolgozva

A FELFEDEZÉS SZINTJE	PROBLÉMA (KÉRDÉS)*	MÓDSZER (ELJÁRÁS)*	EREDMÉNY (MEGOLDÁS)*
<b>1) Megerősítő felfedezés (Confirmation Inquiry)</b> A tanulók egy cselekvésen keresztül megerősítik egy témával kapcsolatos ismereteiket.	A TANÁR által megadott	A TANÁR által megadott	A TANÁR által megadott
<b>2) Strukturált felfedezés (Structured Inquiry)</b> A tanulók a tanár által adott problémát, a tanár által adott módszerrel vizsgálják, de az eredményt önállóan fogalmazzák meg.	A TANÁR által megadott	A TANÁR által megadott	A TANULÓ teljesítménye
<b>3) Irányított felfedezés (Guided Inquiry)</b> A tanulók a tanár által felvetett problémát vizsgálják a saját maguk által választott módszerrel, és saját maguk fogalmazzák meg a vizsgálatuk eredményét.	A TANÁR által megadott	A TANULÓ választja meg	A TANULÓ teljesítménye
<b>4) Nyitott felfedezés (Open Inquiry)</b> A tanulók önállóan választják meg a vizsgálandó problémát, a megoldási módszert és önállóan fogalmazzák meg az eredményt is.	A TANULÓ választja meg	A TANULÓ választja meg	A TANULÓ teljesítménye

\*Az OxIPO-projekt aspektusából: probléma = input, módszer = process, eredmény = output (megj. a Szerző)

A felfedezettő tanulóval rokonságot mutat a dizájn alapú tanulás (design based learning), a kutatás alapú tanulás (research based learning), illetve a probléma alapú tanulás (problem based learning) – v.ö.: Kalocsai és Varga (2015), Varga (2015).

Megjegyzendő továbbá, hogy projekt-módszerrel kombinálva is megvalósulhat felfedezettő tanulás, illetve élménypedagógiai kontextusban is (Mező, 2015a).

### **Felfedezettéses tanulás az OxIPO-modell aspektusából**

Az OxIPO-modell eredetileg az iskolai jellegű tanulás módszertani problémáira fókuszált. A tanulás Input fázisában például a témaválasztás, az információ források kutatásának, illetve azok felhasználásának problémakörét tárgyalta. A Process fázisban az értő tanulás és a memorizálás problémáit azonosította. Végül az Output fázisban a tanultak szóbeli, írásbeli és egyéb viselkedéses jellegű visszaadásának problémái azonosíthatók és fejleszthetők a modellre épülő módszertan révén (lásd: Mező, 2011). A tanulásszervezés esetében pedig a tanulásnak kedvező környezet megteremtésének, az időgazdálkodásnak, a hatékony tanulási algoritmusnak és a tanulás finanszírozásának témakörei kerültek a figyelem fókuszába.

E modell ugyanakkor kiterjeszthető az információfeldolgozás bármely típusára, így a tudományos kutatásra (Mező és Mező, 2019), azon keresztül pedig a felfedezettő tanulásra is.

Az OxIPO-modell alapján a felfedezettő tanulás tervezése, szervezése során az alábbiakat szükséges végiggondolni:

#### 1. Az Input fázisban

1.1. A kutatási téma, probléma megválasztása, beleértve a kutatási kérdések és hipotézisek megfogalmazását is.

1.2. Az adatforrások (szakirodalom, illetve vizsgálati minta kiválasztása, felkutatása, vizsgálati módszerek és eszközök megválasztásastb.).

1.3. Az adatforrások használata (értő, gyors és kritikus olvasástól, a vizsgálati minta előkészítéséig, személyek esetében a kapcsolatfelvételig, a vizsgálati módszerek és eszközök használatáig és az adatgyűjtésig terjedő teendők).

#### 2. A Process fázisban:

2.1. Adatfeldolgozás, -elemzés (adatbázisba szervezés, kvalitatív/kvantitatív elemzés, matematikai statisztikai elemzés, stb.).

2.2. Következtetések levonása (eredmények összevetése szakirodalmi adatokkal, lehetséges okok, következmények, gyakorlati hasznosíthatóság, korlátok, további kutatási lehetőségek felvetése).

#### 3. Az Output fázisban:

3.1. Szóbeli prezentáció (például: előadás konferencián)

3.2. Írásbeli prezentáció (például: referátum, tanulmány, könyv írása)

3.3. Egyéb output: például termék, szolgáltatás jellegű innováció.

#### 4. Az Organizáció során:

4.1. Kutatás környezeti feltételeinek megteremtése (például: eszközök beszer-

zése, helyszín biztosítása, személyi feltételek biztosítása).

4.2. Időgazdálkodás (például: a kutatás ütemezése).

4.3. Eljárás szervezése (például: a kutatás folyamatának megtervezése, megvalósítása).

4.4. Finanszírozás (a kutatással járó kiadások, bevételek tervezése, szervezése).

A felfedezettő tanulás legszélsőségesebb formájában, az 1. táblázatban közölt nyitott felfedezés (Open Inquiry) esetében minden fent jelzett pontot az önálló kutatási/tanulmányi tevékenységet végző kutató/tanuló lát el (lásd például a K+F Stúdió Kft., a Kocka Kör Tehetség-gondozó Kulturális Egyesület és a Debreceni Egyetem egyetemistáknak szóló interdiszciplináris kutatási projektjeit – v.ö.: Mező és tsai, 2018, Mező, Mező és Mándy, 2019). Minél több pontban kap segítséget tanárától, mentorától, témavezetőjétől, annál kevésbé lesz rá jellemző az önálló, nyitott felfedezés.

A fentieket átgondolva belátható, hogy a nyitott felfedezés olyan módszertani felkészültséget igényel, ami sokszor még az egyetemi képzésnek sem sajátja, s leginkább a PhD-képzésben jelenik meg. Ugyanakkor megfelelő kutatómódszertani felkészítéssel akár középiskolások, vagy kiemelkedően tehetséges általános iskolások is alkalmassá tehetők a nyitott felfedezések megtételére (lásd például a Kutató Diákokért Egyesület eredményeit: [www.kutdiak.hu](http://www.kutdiak.hu)).

A tanulók szélesebb köre számára lehet elérhető az irányított felfedezés (Guided Inquiry – v.ö.: 1. táblázat), és még szélesebb körben (és még kevesebb kutatómódszertani előkészítéssel) valósulhat meg a strukturált felfedezés (Structured Inquiry), valamint a megerősítő felfedezés (Confirmation Inquiry).

### A „Tudomány újratöltve”

Az alábbiakban az irányított, a strukturált és a megerősítő felfedezésre (v.ö.: 1. táblázat) lehetőséget adó és a tanulás OxIPO-modelljén alapuló módszertant mutatunk be, ami a „Tudomány újratöltve” című (Mező, 2021) kiadványban került kidolgozásra – támogató: Nemzeti Kulturális Alap (azonosító: 201102/3476).



A „Tudomány újratöltve” projekt a következő önismereti jellegű kérdéssel fordul a résztvevői felé:

Vajon képesek lennénk ugyanarra a szellemi teljesítményre, mint Kopernikusz, Galilei, Mengyelejev, Mendel, Darwin, Galton, Semmelweis stb., ha rendelkezésünkre állnának ugyanazok az információk, mint amelyekből ők alkották meg világhírű, korszakos felfedezéseiket?

A kérdés eldöntésére szellemi párbajok révén tehetik magukat próbára az érdeklődők. E szellemi párbajok közös jellemzői:

A szellemi párbajok *tudománytörténeti alapon* nyugszanak és korábbi, mások általi felfedezések megismétlésére adnak lehetőséget. Következmény: kollektív (például világszínvonalon jellemezhető) szinten originális felfedezések így nem születhetnek ugyan, de egy-egy adott tanuló szempontjából mégis igen eredetinek számító felfedezéseket facilitálhatnak a szellemi párbajok. A tehetségazonosítás, és a -gondozás szempontjából pedig mindenképpen figyelemre méltó az a diák, aki önmagától képes a tudománytörténeti jelentőségű felfedezésekre, még ha az elsőség nem is az övé, és az is lehet, hogy már évezredekkel előtte eljutott valaki az adott felfedezésig. Például: a Pithagorasz-tétel önálló felismerése akkor is hatalmas szellemi teljesítmény egy diáktól, ha e tudás máskülönben már több ezer éves kultúrkincsünk.

*Három szereplője* van a szellemi párbajoknak. A szellemi párbajokat a felfedeztetéses tanulást szervező tanár készíti elő. Mindegyik szellemi párbajban van egy kihívó fél: a tanuló, és legalább egy kihívott fél: az(ok) a korabeli felfedező(k), tudós(ok), aki(k) szellemi teljesítményét újra felfedezhetik a kihívók (ha tudják).

*A három menetből álló szellemi párbajok* során a felfedezés három szintjén van le-

hetősége kipróbálni magukat a résztvevőknek (v.ö.: 1. táblázat, 1. melléklet):

*1. menet: az irányított felfedezés lehetőségét biztosítja.* A kihívó fél (vagyis a tanuló) számára prezentált input összegzi azokat az ismereteket, amelyek minimálisan szükségesek lehetnek az adott szellemi párbaj témájába vágó (újra)felfedezés megfogalmazásához (1. ábra). A kihívó fél ekkor még nincs tájékoztatva sem a kihívott fél személyével, sem a felfedezés konkrét témájával, módszerével és eredményével kapcsolatban. Erre azért van szükség, hogy a tanuló ne emlékezetből idézzon fel, reprodukáljon ismereteket egy adott személy (például: Mendel) vagy egy adott téma (például a monogénes öröklődés törvényei) alapján, hanem önálló információfeldolgozó szellemi munka révén juthasson el a megadott inputokból levonható következtetésre, a voltaképpeni felfedezésre (outputra).

Amenyiben a diák ezen a szinten hasonló (netán jobb!) eredményre jut, mint a kihívott fél, akkor joggal lehet büszke magára, hiszen a tudománytörténet óriása(i) által elérhető hasonló teljesítményt mondhat magáénak. Az OxIPO-modell szempontjából ez produktív információfeldolgozásnak felel meg. A tanulót a további tehetségsegítés során kutatás módszertani tréningbe vonhatjuk be, amivel a nyitott, önálló felfedezésre ösztönző tanulást készíthetjük elő.

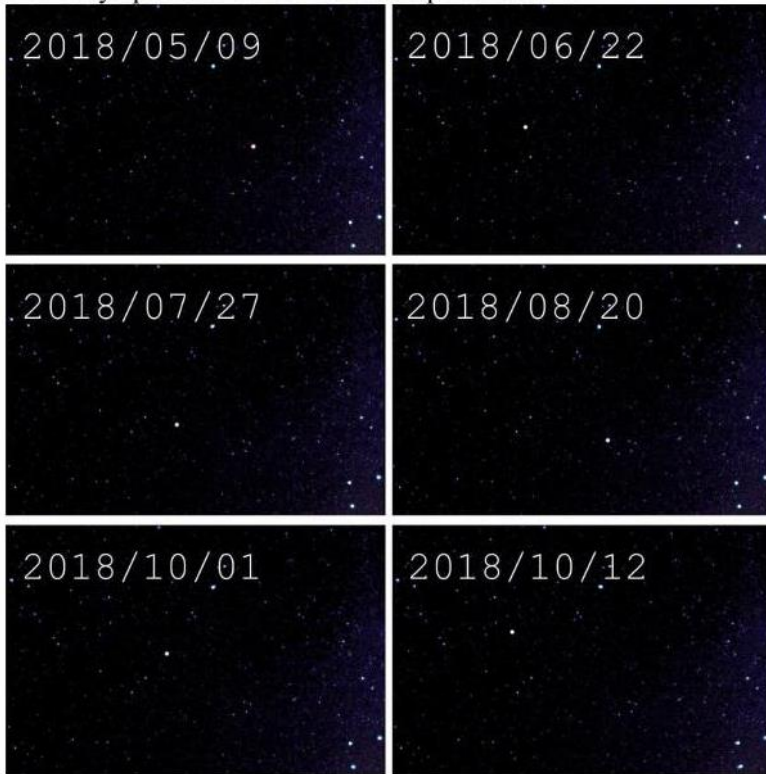
Ha a tanuló ezen a szinten nem jutott el a felfedezésig, akkor a 2. menetben, a strukturált felfedezés során próbálkozhat tovább.



1. ábra: az irányított felfedezés lebetőségét adó példafeladat a „Tudomány újratöltve” projektből (Mező, 2021, 40. o.)

**SZELLEMI PÁRBAJ / 1. MENET:  
A KIHÍVÓ (AZ OLVASÓ) ÖNÁLLÓ FELFEDEZÉSE**

**Input (ezek az információk állnak rendelkezésre):** az éjszakai égbolt egy adott részének látványa például az alábbi hat hónap alkalmával.\*



\*Az illusztrációt szerkesztette: Mező Ferenc (2021) Tezel (2018) alapján

**Output (az információfeldolgozás eredménye, a felfedezés):**



**Innováció (a felfedezés gyakorlati, üzleti hasznosítása):**

Mire használható fel a felfedezés? Milyen termék és/vagy szolgáltatásnak lehet az alapja?

*Termék:*

*Szolgáltatás:*

*2. menet: a strukturált felfedezés lehetőségét nyújtja.* Ebben a feladatban az 1. menetben megadott inputok kiegészülnek a problémamegoldás módszerére vonatkozó újabb információkkal, vagyis azzal, hogy mit kell tenni az 1. menetben közölt inputokkal. De a téma és a kihívott fél személye továbbra sem kerül bemutatásra (lásd: 2. ábra).

Az így létrejövő tanulási szituáció hasonlít ahhoz a helyzethez, mint amikor egy vezetőkutató vagy tanár kiadja az asszisztensének/diákjának a (pl. labordiagnosztikai) feladatot: „Ezekkel az adatokkal, mintával (input), eszközökkel ezt és ezt csináld (ezt tedda process során)!” A végeredményként (outputként) létrejövő felfedezés közlése a kutatóval/tanárral pedig az asszisztens/tanuló feladata. Sikeres (újra)felfedezés esetén produktív tanulásra tanári segítséggel képes személyről van szó. Tehetségsegítés további céljaként az önálló, produktív tanulás alapjainak elsajátítását javasoljuk az OxIPO-minimum tanulásfejlesztő programban (lásd: Mező, 2011, [www.kpluszf.com](http://www.kpluszf.com)).

*3. menet: a megerősítő felfedezés lehetősége.* A kihívó felek megismerik a konkrét témát, a kihívott felet, a kihívott fél számára minimálisan rendelkezésre álló inputot, a kihívott fél problémamegoldásának módszerét és gondolatmenetét (=process), és a kapott végeredményt (=output), s reprodukálhatják e folyamatot (lásd: 3. ábra). A 3. menet nyújt lehetőséget az önellenőr-

zésre is az 1-2. menetben teljesítők számára.

Az a tanuló, aki a rendelkezésre bocsátott inputok alapján így jut el a végkövetkeztetésig (= output) az reprodukzív módon szerezte meg a témával kapcsolatos tudást. Számára a produktív tanulás módszertanát gyakoroltató OxIPO-minimum programot kifejezetten javasolhatjuk (lásd: Mező, 2011, [www.kpluszf.com](http://www.kpluszf.com)).

*Innovatív gondolkodásra nevelés:* minden szellemi párbaj minden menete végén megtörténik a tanulók ösztönzése arra, hogy megfogalmazzák, hogy milyen termék vagy szolgáltatás jellegű innováció formájában lehetne hasznosítani a felfedezést (lásd: 1-3. ábrák alsó szekcióját).

A 3. menet vonatkozó részében ezzel kapcsolatos rövid ismeretközlésre is sor kerül.

*A téma fejlődéstörténete* bemutatásra kerül az egyes szellemi párbajok kapcsán. Így a tanuló képet kaphat arról, hogyan alakult a téma az őskortól a kihívott fél színre lépéséig vagy akár napjainkig. Lehetőség van arra is, hogy a téma jövőbeli alakulásával kapcsolatos felvetések is megvitatásra kerüljenek. Természetesen e tudománytörténeti összefoglalók akár a tanulók önálló projekt tevékenységeinek eredményeként is létrejöhetnek.

*A kihívott fél életrajza, s felfedezésének története* is kapcsolódhat az egyes szellemi párbajokhoz. A tanuló így nem csak arról

2. ábra: a strukturált felfedezés lehetőségét adó példafeladat a „Tudomány újratöltve” projektből (Mező, 2021, 41. o.)

### SZELLEMI PÁRBAJ / 2. MENET: A KIHÍVÓ (AZ OLVASÓ) RÉSZBEN ÖNÁLLÓ FELFEDEZÉSE

**Input (ezek az információk állnak rendelkezésre):** az előző párbajok tapasztalata, valamint az 1. menetben közölt input.

**Process (az információfeldolgozás során ezt kell tenni):** hasonlítsuk össze a csillagos égboltot különböző időpontokban ábrázoló fenti képeket!

**Output (az információfeldolgozás eredménye, a felfedezés):\***

Az alábbi mondat kipontozott részére az a) és b) betűvel jelzett lehetőségek közül írjuk be azt, amelyik helyesen egészíti ki a mondatot!



Az illusztrációt szerkesztette: Mező Ferenc (2021) Tezel (2018) alapján

A csillagos égboltot különböző időpontokban ábrázoló fenti képeken a csillagok ... egymáshoz képest látszólag mindig ugyanúgy helyezkednek el, együtt mozognak.

Választási lehetőségek:

- a) egy kivételével (!)                      b) (kivétel nélkül!)

A kivételnek tekintett égitest látszólag hol előre, hol hátra vándorol a többi csillaghoz képest (amelyek egymással együtt mozognak ugyan, de a ...csillaggal szemben egymáshoz képest állócsillagoknak tekinthetők).

Választási lehetőségek:

- a) látható    b) vándor



**Innováció (a felfedezés gyakorlati, üzleti hasznosítása):**

Mire használható fel a felfedezés? Milyen termék és/vagy szolgáltatásnak lehet az alapja?

*Termék:*

*Szolgáltatás:*

3. ábra: a strukturált felfedezés lehetőségét adó példafeladat a „Tudomány újratöltve” projektből (Mező, 2021, 42. o.)

### SZELLEMI PÁRBAJ / 3. MENET: A KIHÍVOTT FÉL FELFEDEZÉSE

**A kihívott fél:** több ezer éve élt ismeretlen személy(ek)

**Input (a kihívott fél így jutott információkhoz):** az előző párbajok tapasztalata, valamint több hónapon át megfigyelte a csillagokkal teli égboltot és a csillagok egymáshoz viszonyított helyzetét.

**Process (a kihívott fél az információfeldolgozás során ezt tette):** összehasonlította csillagok aktuálisan látott helyzetét azok (emlékezetéből felidézett) olykor hónapokkal korábban látott helyzetével.

**Output (a kihívott fél felfedezése):** a csillagos égboltot különböző időpontokban megtekintve feltűnik, hogy a csillagok egy kivételével egymáshoz képest látszólag mindig ugyanúgy helyezkednek el, együtt mozognak. A kivételnek tekintett égitest látszólag hol előre, hol hátra vándorol a többi csillaghoz képest (amelyek egymással együtt mozognak ugyan, de a vándor csillaggal szemben egymáshoz képest állónak tekinthetők). Megjegyzés: a 3. szellemi párbaj 1. és 2. menetében a képeken a Mars bolygó látható.



#### **Innováció (a felfedezés gyakorlati, üzleti hasznosítása):**

Mire használható fel a felfedezés? Milyen termék és/vagy szolgáltatásnak lehet az alapja?

*Termék:* a felfedezés szellemi produktumaként létrejöhetett az állócsillag (röviden: csillag) és a „vándorcsillag” (másképp: „bolygócsillag”, röviden: bolygó) fogalma. A bolygók fogalmának kialakulása, illetve a szabad szemmel megfigyelhető öt bolygó (a Merkúr, a Vénusz, a Mars, a Jupiter és a Szaturnusz) azonosítása tette lehetővé a geocentrikus (Földközpontú), később a heliocentrikus (Napközpontú) világképek kialakítását – amelyek ma már egyaránt tévesnek bizonyultak, de tudománytörténeti jelentőségük így is vitathatatlan.

*Szolgáltatás:* a „bolygók” ismerete alapján lehetővé váltak további csillagászati megfigyelések, valamint a bolygókra is hivatkozó áltudományos babonával és asztrológiával (csillagjóslással), mint szolgáltatással történő (vissza)élés is.

tájékozódhat, hogy ki volt a felfedező és mit fedezett fel, hanem arról is, hogy a kihívott fél mikor, hány éves korában, mennyi idő alatt és hogyan tette meg felfedezését. Ez segítheti a tanulót abban is, hogy igazán megértse a kihívott fél (talán jövőbeni példaképe) szellemi nagyságát, hiszen beláthatja, hogy esetenként hiába állt rendelkezésre több tízezer év a több milliárd fős emberiség számára, mégis az adott kihívott fél volt az első (ismert) felfedezője egy adott tudományos eredménynek.

*A lehetőségekhez igazodó költség- és eszköz-igény* jellemzi az egyes szellemi párbajokat. A tanulásszervezés során előfordulhat olyan szituáció, amikor költség- és eszköz-igényes vizsgálatokra is lehetőség van, más esetekben pedig előfordulhat, hogy az inputokat is legfeljebb például írott, rajzolt, fotózott, legfeljebb táblázatos formában tudjuk a tanulók rendelkezésére bocsátani, és a vizsgálatok is csak a vizsgláti tervek szintjén kerülhetnek kidolgozásra, megbeszélésre.

### **Módszertani nehézségek**

A „Tudomány újratöltve” típusú felfedeztetéses tanulást célzó programok az alábbi módszertani nehézségekbe ütközhetnek:

*A kihívott és a kihívó fél eltérő élethelyzete:*

A kihívott felek (a korabeli tudósok, felfedezők) és a kihívók (a tanulók) közötti különbségek az OxIPO-modell aspektusából például az alábbiak lehetnek:

*Különbségek a tanulásszervezés (organizáció) tekintetében:*

- *A környezet, a helyszín különbségei:* a kihívottak és kihívók eltérő korban éltek, eltérő fizikai, technológiai, társadalmi környezetben. A kihívott felek a szellemi teljesítményeiket a mindennapok örömei és kínjai, az egykori betegségek és háborúk körülményei között tették, netán attól rettegettek, hogy az inkvizíció által kiszabott halálos ítélet vár rájuk, ha újonnan szerzett felfedezéseiket közzéteszik vagy nyilvánosan nem vonják vissza. Másoldalról: a tanulóknak is lehetnek olyan sajátos tulajdonságai és élethelyzetei (és nem csak a kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében), amelyek nem voltak jellemzők a kihívott felekre. Sajnos nem ismerünk lehetőséget arra, hogy e módszertani problémát kiküszöböljük.

- *Időbeli különbségek:* az inputok (a következtetések alapjául szolgáló információk) összegyűjtésének és feldolgozásának időbelisége tekintetében is különbözhet a kihívott és a kihívó felek helyzete. Nem mindig áll rendelkezésünkre információ arról, hogy egy felfedezéshez szükséges adatok megszerzéséhez (input) és feldolgozásához (process) mennyi időre volt szükség, s így azt sem tudjuk biztosítani, hogy éppen ennyi idő álljon a rendelkezésre a tanulók számára is. Esetenként a kihívott felek hónapokon, éveken át tartó adatgyűjtés után kezdtek el ugyancsak hónapokig vagy évekig tartó adatfeldolgozó munkájukba (vagy éppen egy pillanat alatt érte utol őket a belátással járó AHA-élmény). Az sem mindig ismert,

hogy a felfedezés és hasznosítása között mennyi idő telt el. A tanulók számára mindenesetre nem életszerű túl hosszú időtartamok adása egy-egy szellemi párbaj esetében. Többek között azért sem, mert nehezen biztosítható, hogy közben ne szerezzenek olyan háttér ismeretet az adott felfedezésről, ami a felfedezés helyett a felidézéssel teljesítenyükről fog majd árulkodni.

- *Különbségek a tevékenységek szervezésében:* amennyiben például feladatlapos formában közöljük a szellemi párbajhoz minimálisan elégséges inputokat (például hat egymás követő hónapban készült fotót a csillagos égről) a kihívókkal (a tanulókkal), akkor az jelentősen eltérhet a kihívott felek valós kutatási tevékenységétől (például a csillagos égbolt hat hónapon át történő megfigyelésétől).

- *Különbségek a finanszírozás terén:* a kihívott felek esetenként tetemes pénzügyi ráfordításokat tettek a felfedéseik érdekében (például egy világszerte hajóút pénzügyi háttérrel kellett fedezniük valamilyen módon). Ehhez képest nagyságrendileg alacsonyabb lehet a kihívó felek kiadásai.

*Különbségek az input esetében:*

- A témaválasztást érintő különbségek: a kihívott felek vagy maguk találtak rá kutatási témájukra vagy megbízták őket azzal. A kihívók azonban „készen kapják” a témákat a felfedezéses tanulást facilitáló pedagógustól. Másrészt a kihívott felek rendelkezhetnek egy többé-kevésbé kidolgozott tervvel az adatok gyűjtésével kap-

csolatban, ám a kihívónak (a tanulónak) nem kell kutatási tervet készítenie, ha az adatokat „készen” kapja. Ugyanakkor a szellemi párbajok során adható olyan feladat is, amelyben kutatási tervet is kell készítenie a tanulónak.

- *Az információforrások kutatása terén lehetőségek különbségei:* a tudománytörténet óriásainak nem egy mások által „preparált” ingerkörnyezetből kellett kiválogatniuk a felfedezéseikhez szükséges információkat, hanem akár éveken át kitartó munkával jutottak azokhoz. A kihívott és a kihívó felek adott témával kapcsolatos előzetes tudásáról (vagyis az emlékezetből előhívható inputokról) nincsenek pontos ismereteink, márpedig ez erősen befolyásolhatja a teljesítményüket.

- *Az információforrások használatát érintő különbségek:* a kihívott és kihívó felek között ebben a pontban talán a legkisebb a különbség, ha ugyanazokat az érzékszerveket feltételezzük, ugyanazokat az eszközöket biztosítjuk (például nem lehet távcsövet vagy mikroszkópot használni, ha a korabeli felfedezőnek az még nem állhatott rendelkezésére), s feltételezzük, hogy el tudták olvasni a felfedezéshez esetlegesen szükséges szövegeket. Lényeges ugyanakkor, hogy ez csak látszólagos hasonlóság, hiszen a problémamegoldásra vonatkozó azonos felkészítést nem tudjuk garantálni. Könnyen belátható, hogy a napjaink tanulóihoz képest más esélyekkel kezdett mondjuk egy matematikai vagy térlátást igénylő természettudományi problémamegoldásához az az ókori filozófus, aki nem kapott erre vo-

natkozó modern módszertan (lásd például: Nagyová, 2020; Nagyová és Csáky, 2020; Nagyová, Csáky és Žitný, 2021; Tóth és tsai, 2021) alapján megvalósuló felkészítést.

*Különbségek a process aspektusából:*

- *lehetséges különbségek az információk feldolgozása és megértése terén:* elvileg a kihívott és a kihívó fél hasonló intellektuális képességeket (például: érzékelést, észlelést, figyelmet, emlékezetet, gondolkodást) alkalmazhat a problémamegoldás során – még, ha évezredek is választják el őket egymástól. Az intellektuális színvonalat tekintve azonban a legtöbb esetben nem áll rendelkezésre információ a kihívott felek (az egykori tudósok) esetében, bár a kihívó felek, a tanulók intelligencia-vizsgálata meg is oldható napjainkban.

Másrészt különbség lehet abban is, hogy milyen kognitív műveletekkel jutnak el a felek (akár ugyanazon) megoldásukhoz.

- *Memorizálást érintő különbségek:* míg a kihívott felek számára az általuk felfedezett ismeret memorizálása is életművük részének tekinthető, addig a tanulóktól nem minden esetben elvárt a hosszú távú memorizálás (illetve sok egyéb információ memorizálása is elvárt tőlük).

Módszertani problémát jelent a felfedezettetéses tanulás során, ha felidézés történik a valódi felfedezés helyett: ha a tanuló előzetes tudásában már szerepel az adott felfedezés és története, akkor az előzetes tudása akadálya lehet annak, hogy bizonyíthatóan a tanuló önálló felfedezésének tekinthessünk egy teljesítményt.

Megoldási lehetőség: elővizsgálat alapján olyan témát választunk, amiben úgy tűnik nem jártas a tanuló.

*Különbségek lehetnek az output tekintetében* is: míg a tanulóktól néhány mondatos szóbeli/írásbeli választ, esetleg rajzos információ, előadást várunk (s csak ritkán jellemző a hosszabb tanulmány, könyv vagy tárgyasult formában történő összegzés), addig a kihívott felek felfedezéseiket jellemzően nagyobb terjedelmű előadás-ként, szaccikk formájában vagy könyvként adják közre, esetleg termék vagy szolgáltatás jellegű innováció formájában hasznosították.

*Az OxIPO-modell háttérváltozóit* tekintve is különbségek lehetnek a kihívott és a kihívó felek teljesítményeiben. Eltérők lehetnek a rendelkezésre álló képességek, motivációs jellemzők, módszertani és elméleti ismeretek.

*Összefoglalva:* a szellemi párbajokban tapasztalat teljesítmények alapján a kihívott felekkel történő célfolthatatlan összevetéseket nem lehet tenni. Azonban jelzésértékű lehet, ha egy tanuló jól teljesít a szellemi párbajok által kínált feladatokban.

## Zárógondolatok

A felfedezettetéses tanulást az ismeretközlés mellett az általában véve vett gondolkodásfejlesztés, illetve (pályaorientációs jelleggel) a kutatóvá nevelés céljából alkalmazható pedagógiai eszköz. Jelen ta-

nulmányban a „Tudomány újratöltve” projekten keresztül mutattunk rá a felfedeztetéses tanulás egy, az OxIPO-modell elméleti alapjain nyugvó lehetséges módszertani megközelítésére. Bemutatásra került a felfedeztetéses tanulás szervezések felmerülő jellegzetes (s gyakran nem vagy csak nehezen kiküszöbölhető) módszertani nehézségek sora is – melyek általában véve jellemzik a felfedeztetéses tanulást. A felfedeztetéses tanulás ugyanakkor minden nehézség ellenére hasznos eleme lehet a tudományos kutatómunka iránt érdeklődéssel forduló kiemelkedően tehetséges tanulók gazdagító programjainak, pályaaorientációs foglalkozásainak (Mező, 2015a; Olteanu, 2019a,b).

## Irodalom

- Anderson, R.D. (2006): Inquiry as an Organising Theme for Science Curricula. In Abell, S.K. & Lederman, N.G. (eds.): *Handbook on Research on Science Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 807-830.
- Banchi, H. & Bell, R. (2008) : The Many Levels of Inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26-29
- Bell, R., Smetana, L. & Binns, I. (2005): Simplifying inquiry instruction. *Science Teacher* (Normal, Ill.) 72(7), 30-34.
- Bruner, J. S. (1961): The act of discovery. *Harvard Educational Review* 31 (1): 21–32.
- Herron, M.D. (1971): The nature of scientific enquiry. *School Review*, 79(2), 171- 212.
- Kalocsai J. és Varga A. (2015): A fejlesztés keretei. In Varga A. (szerk.): *Gyakorlat – reflexió – innováció. Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 6-16. Letöltés: 2021.09.01. Web: [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1505767\\_gyakorlat\\_-\\_reflexio\\_-\\_innovacio\\_beliv.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1505767_gyakorlat_-_reflexio_-_innovacio_beliv.pdf)
- Mező F. (2011): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen
- Mező F. (2016): *A viselkedés elemzése és fejlesztése*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F. (2018): *Fejlesztő pedagógia – Elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F. (2019): Interdiszciplináris kapcsolódási lehetőségek a mesterséges intelligenciára irányuló cél-, eszköz- és hatásorientált kutatáshoz. *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, I. évf. 2019/1. szám. 9–29. doi: 10.35406/MI.2019.1.9
- Mező F. (2021): *Tudomány újratöltve – Felfedeztetéses tanulás az OxIPO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F. és Mező K. (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. doi: 10.35405/OXIPO.2019.1.9



- Mező F., Mező K. és Mándy Zs..Mester D. (2018)(szerk.): *A világ interdiszciplináris megközelítésben 3.* Debreceni Egyetem, Debrecen
- Mező F., Mező K. és Mándy Zs. (szerk.) (2019): *A világ interdiszciplináris megközelítésben – 2019.* Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Mező K. (2015a): *Kreativitás és élménypedagógia.* Kocka Kör, Debrecen.
- Mező K. (2015b): Pályaorientáció, pályatanácsadás tehetségeseknek. *Magiszter – Pedagógusok életmód- és iskolamagazinja* 13:2, 57-69.
- Nagyová Lehocák, Z. (2020): Manipulációs eszközök a matematikaórán. *Katedra - Szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja.* Roč. 28, č. 2 (2020), s. 26-27.
- Nagyová Lehocák, Z., Csáky, A. & Žitný, R. (2021): Best practices for improving spatial imagination in mathematics, AD ALTA. *Journal of interdisciplinary research*, 2021, ROČ.11/ Č.01
- Nagyová Lehocák, Z. és Csáky A. (2020): A térlátás fejlesztését segítő térbeli eszközök. In *Katedra - Szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja.* Roč. 28, č. 3 (2020), s. 28-29.
- Olteanu, L. L. (2019a): A pályaválasztás során fellépő döntéshozási nehézségek *OxIPO – inter-diszciplináris tudományos folyóirat.* 2019/1, 53–59. doi: 10.35405/OXIPO.2019.1.53
- Olteanu, L. L. (2019b): A pszichológiai tanácsadás szakmai alapprotokollja (recenzió) *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat.* 2019/4, 89–91. doi: 10.35405/OXIPO.2019.4.89
- Réti M. (2011): Felfedezettő tanulás. Új utakon a természettudomány-tanítás megújítása felé. *Magyar Tudomány*, 172. évf. (2011) 9. sz., 1132-1139.
- Réti M., Á. Majer A. (2013): *A felfedezettő tanulás támogatásának eszköze a tanártovábbképzés és a tanári mentorálás során: a PISCES modul (Háttértanulmány).* Letöltés: 2021.09.01. Web: [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2013/04/PISCES\\_Reti\\_Majer\\_2013\\_hatter\\_GY\\_RM.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2013/04/PISCES_Reti_Majer_2013_hatter_GY_RM.pdf)
- Schwab, J. J. (1962): The Teaching of Science as Enquiry. In Schwab, J.J. & Brandwein, P. (eds.): *The Teaching of Science.* New York: Simon and Schuster. 1-103.
- Tóth A., Nagy Lehocy Zs., Csáky A. és Sedlák M. (2021): Geometriai vizualizáció a gyakorlatban. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/1, 83-95. doi: 10.35405/OXIPO.2021.1.83
- Varga A. (szerk.)(2015): *Gyakorlat – reflexió – innováció. Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése. Glosszárium.* Letöltés: 2021.09.01. Web: <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/glosszarium.pdf>



**MŰHELY, RENDEZVÉNY**



**SHORT REPORT  
ABOUT THE CONFERENCE  
“SYMMETRY, STRUCTURE AND INFORMATION”**

*Symmetry, Structure and Information* is the Conference of the International Society for the Interdisciplinary Study of Symmetry at the 2021 Summit of the International Society for the Study of Information. The online conference was held between Sept 13th, 2021 and Sept 15th, 2021.



**Organizing Committee**

Co-Chairs of the Conference Symmetry, Structure and Information and the 2021 Summit Organizing Committee:

- Dénes NAGY (President of the International Society for the Interdisciplinary Study of Symmetry, Hungary and Australia),
- Marcin SCHROEDER (Tohoku University, Japan)
- Vera VIANA (Faculty of Architecture, University of Porto, Portugal)

Members:

- Rima AJLOUNI (School of Architecture, University of Utah, USA)

- Jean-Yves BÉZIAU (University of Brazil, Rio de Janeiro, Brazil)
- Ferenc FRIEDLER (Széchenyi István University, Győr, Hungary)
- Ted GORANSON (The Australian National University, Australia)
- Ioannis VANDOULAKIS (School of Humanities, Hellenic Open University, Greece)
- Takashi YOSHINO (Department of Mechanical Engineering, Toyo University, Japan)

**The program**

*NON-PLenary SESSION 01*

*Monday, September 13*

*07:30 AM to 11:30 AM UTC*

Takashi YOSHINO:

TILINGS FOR CONJOINED ORIGAMI CRANES USING LESS SYMMETRIC QUADRILATERALS,

Akio HIZUME:

DEMONSTRATION OF THE CONEPASS TO CONSTRUCT THE GOLDEN ANGLE

Marina ZAGIDULLINA

ARTISTIC INTUITION: HOW SYMMETRY, STRUCTURE AND IN-

FORMATION CAN COLLIDE IN  
ABSTRACT PAINTING

Sreeya GHOSH, Paul SANDIP and  
Chanda BHABATOSH:  
FRACTAL-LIKE STRUCTURES IN  
INDIAN TEMPLES

Takashi YOSHINO:  
INNER ANGLES OF TRIANGLES IN  
PARAMETER SPACES OF  
PROBABILITY DISTRIBUTIONS



*PLENARY SESSION*  
*Tuesday, September 14*  
*04:00 AM to 07:00 AM UTC*

*INVITED LECTURE*  
*04:00 – 05:00 UTC*

Peter Z. REVESZ:  
THE DEVELOPMENT AND ROLE  
OF SYMMETRY IN ANCIENT  
SCRIPTS

*ENANTIOMORPHIC TALKS ON*  
*SYMMETRY*  
05:00 – 06:00 UTC  
Dénes NAGY:  
SYMMETRY AND INFORMATION:  
AN ODD COUPLE (?),

Marcin J. SCHROEDER:  
ANTINOMIES OF SYMMETRY AND  
INFORMATION

*PANEL DISCUSSION | 06:00 – 07:00*  
*UTC*

Moderators: Dénes NAGY and Marcin J.  
SCHROEDER

Panelists: Ted GORANSON, Peter  
REVESZ, Vera VIANA, and Takashi  
YOSHINO



*NON-PLENARY SESSION 02*  
*Tuesday, September 14*  
*07:30 AM to 11:30 AM UTC*

Juan Manuel Villa CARRERO, Ismael  
Humberto García PÁEZ and Maria  
Camila ARAQUE:  
GROWN MATTER DESIGN, SYM-  
METRY, STRUCTURE, and IN-  
FORMATION

Janusz REBIELAK:  
NUMERICAL TOOLS IN DESIGN  
PROCESSES OF VARIOUS TYPES OF  
SPATIAL STRUCTURES

Michael SELZER:  
“CONVENIRENT...EXACTISSIME”:  
FOR EMPIRICAL RIGOR IN THE  
APPLICATION OF THE CONCEPT  
OF (BILATERAL) SYMMETRY

Patricia MUÑOZ:  
BREAKING SYMMETRY AND IN-  
FORMATION IN DESIGN

Carol BIER:  
PATTERNS IN ORIENTAL CARPETS: SYMMETRY, STRUCTURE, AND KNOWLEDGE

Oksana CHERKASHINA:  
LOGICAL POLYGON AS A TOOL FOR PHILOSOPHICAL REASONING: ONE QUESTION ON INTROSPECTION



*NON-PLENARY SESSION 03*  
*Wednesday, September 15*  
*07:30 AM to 11:30 AM UTC*

Ted GORANSON:  
FUTURE ETHNOMATHEMATICS FOR A 'NEW BLETCHLEY'

Michael BURT & Yehiel ROSENFELD:  
'THE OLYMPIC FLOTILLA': FLOATING-TRANSPORTABLE ARRAY OF 'MEGA EVENTS' FACILITIES FOR RENT

Eugene A. KATZ:  
ROMAN COSMATESCO: SYMMETRY UNDERFOOT

Ferenc MEZŐ and Katalin MEZŐ:  
INTERACTION OF SYMMETRY, STRUCTURE, AND INFORMATION IN THE OXIPO-MODEL OF LEARNING

Miro BRADA:  
QUALITY OF INFORMATION AND SYMMETRY

Dmitry WEISE:  
PERIODIC LAW IN THE CONTEXT OF COGNITIVE DEVELOPMENT

Michael BURT:  
A COMBINED RESEARCH PLATFORM OF STRUCTURAL MORPHOLOGY, DEALING WITH THE ORDERED 3D SPACE



*CLOSING OF THE CONFERENCE*  
*Wednesday, September 15*  
*11:30 AM to 12:30 AM UTC*  
Speakers: Dénes NAGY, Marcin SCHROEDER and Vera VIANA

**Abstracts**

The abstracts are readable at this link:  
<http://symmetry-us.com/wp-content/uploads/2021/09/SSI-at-IS4SI2021.pdf>





## **FELHÍVÁS INTERDISZCIPLINÁRIS HALLGATÓI KUTATÓCSOPORTBA TÖRTÉNŐ BEKAPCSOLÓDÁSRA**

### **Cél**

BA, BSC, MA, MSC, PHD hallgatók számára lehetőséget biztosítani a saját diszciplinájukon átívelő kutatásokba bekapcsolódni, publikációkat megjelentetni, nemzetköz konferenciárésztvételt biztosítani.

### **A bekapcsolódással járó haszon**

A részvétel Önnek azért hasznos, mert:

- a) ösztöndíjak, pályázatok során érvényesíthető teljesítményei (publikáció, konferencia előadás) lesznek,
- b) saját témájában kutathat és azt gazdagíthatja kutatótársai szaktudását is felhasználva,
- c) életrajzában is jól mutató bejegyzést kap,
- d) szakmai kapcsolatrendszerre bővül,
- e) ingyen vehet részt nemzetközi konferenciákon,
- f) ingyen publikálhat Open Access (nyílt hozzáférésű) kiadványokban.

### **Feladatok**

Az Ön feladata a következő lesz:

- 1) Jelentkezés a csoportba (felhívás végén látható linken keresztül)
- 2) A csoport alakuló ülésén (személyes vagy online) részvétel a közös kutatási

téma kialakításában. Például: korábbi hasonló csoportban pszichológia, jogtudomány, gazdaságtudomány és orvostudomány szakos hallgatók fordultak saját szakjuk felől közös érdeklődésbe vágó kérdésekhez.

3) 10 perces prezentációval ingyenes részvétel a 2021. decemberében megrendezésre kerülő „Creativity and Innovation – 2021” című online konferencián, a 2022. márciusában megrendezésre kerülő „7. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia” című rendezvényeken. Mindkét esetben magyar vagy angol nyelvű előadásokkal lehet majd tartani, amiről kétnyelvű igazolást állítanak ki a Szervezők. Az előadások témáját Ön választhatja meg.

4) Min. 1 tanulmány megírása. A megjelentetés megegyezés szerint folyóiratban vagy szöveggyűjteményben tervezzük.

### **Kiket várunk a programba?**

A jelentkezést azoknak a hallgatóknak, doktoranduszoknak ajánljuk, akik:

- a) sokoldalúak, s kíváncsiak arra, hogyan tudnak együttműködni különböző tudományágak képviselőivel;

b) teljesítmény-centrikusak: a részvétel publikációkkal, konferenciákon történő előadásokkal is jár;

c) tudományos karrierjüket, s széleskörű kapcsolatrendszerüket már hallgatóként igyekeznek megalapozni;

d) a hétköznapi hallgatói létet kellemes és hasznos időtöltéssel igyekeznek kiegészíteni;

e) kedvelik a jó társaságot.

### Részvételi díj

A programban való részvétel díj: 0 Ft.

A program keretében megrendezésre kerülő nemzetközi online konferenciákon történő részvételi díj: 0 Ft.

A programban történő folyóiratokban, tanulmánykötetben történő tanulmány megjelentetésének díja: 0 Ft.

A program egyéb költséget nem tartalmaz, de a résztvevők a saját kutatási munkájukkal kapcsolatban esetlegesen felmerülő költségeket önmállóan fedezik.

### Időigény

A program időigénye: kb. 2 óra/alakuló megbeszélés + saját ütemű kutatás és publikáció írás + konferenciákon való részvétel.

Amit lehet, elektronikusan oldunk meg, ezzel csökkentve az időigényt.

### Jelentkezési határidő:

2021. október 15.

**Jelentkezés módja:** jelen űrlap kitöltése, s elektronikus beküldése ezen a linken:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfvg9oH4KgQWjfPcXUsaxVnTlIcu\\_eGcywTOYtpEulhEi2edw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfvg9oH4KgQWjfPcXUsaxVnTlIcu_eGcywTOYtpEulhEi2edw/viewform)

### Szervező

E tehetséggondozó program a K+F Stúdió Kft. „Innovációs Stúdió 2020/2021” című pályázata keretében valósul meg a Nemzeti Tehetség Program támogatásával (pályázati azonosító: NTP-PKTF-20-0009).



### Kapcsolat, további információ:

Szakmai vezető: Dr. Mező Ferenc

E-mail: [info@kpluszf.com](mailto:info@kpluszf.com)

Mobil: 06 30 656 1 565

INVITATION FOR 'CREATIVITY – THEORY AND PRACTICE (2021)'  
INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY ONLINE CONFERENCE

MEGHÍVÓ A „KREATIVITÁS – ELMÉLET ÉS GYAKORLAT (2021)”  
NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS ONLINE KONFERENCIÁRA

**CREATIVITY - Theory and Practice (2021)** **KREATIVITÁS - Elmélet és gyakorlat (2021)**  
INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY ONLINE CONFERENCE NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS ONLINE KONFERENCIA  
Deadline of Registration: 11 Nov 2021 A regisztráció határideje: 2021. Nov. 11.  
E-Conference: 11 Dec 2021 E-konferencia: 2021. Dec. 11.

**Organizers/Szervezők:**

**KOCKA KÖR**  
www.kockakor.hu

**K+F STÚDIÓ Kft.**  
www.kpluszf.com

**CREATIVITY**

Journals: Folyóiratok:  
OxIPO OxIPO  
Artificial Intelligence Mesterséges intelligencia  
Psychology & Warfare Lélekán és hadviselés

**Be Creative!**

**Registration**

Information required for registration:

- Name, E-mail
- Workplace, organization, country
- Type of participation fee
- The title of the presentation\*
- Abstract (with 5-10 sentences)\*
- File of the presentation in .ppt, .pptx, .pdf, .jpg, .wav, .mp3, .mp4, .wmv or .avi format\*

**Regisztráció**

A regisztrációhoz szükséges adatok:

- Név, E-mail
- Munkahely, szervezet, ország
- Részvételi díj típusa
- A prezentáció címe\*
- 5-10 mondatos absztrakt\*
- A prezentációt tartalmazó .ppt, .pptx, .pdf, .jpg, .wav, .mp3, .mp4, .wmv vagy .avi fájl\*

\*If you would like to show a presentation

**You can find more info and  
you can registrate here:**

\*Ha prezentációt szeretne bemutatni

**További információ és  
regisztráció itt található:**

<https://forms.gle/MXGNQC4H2eB7Lca89>

<b>ABOUT THE CONFERENCE</b>	<b>A KONFERENCIÁRÓL</b>
TYPE OF THE CONFERENCE: online conference	A KONFERENCIA TÍPUSA: online konferencia
<p data-bbox="307 465 628 523">REALIZATION OF THE CONFERENCE:</p> <p data-bbox="244 533 628 691">The performers submit their registration ( with their abstract, ppt) by link above. Deadline: November 11, 2021, 12:00 noon (Hungarian time)</p> <p data-bbox="209 697 628 788">The organizer publishes the abstracts in an e-volume. Deadline: November 30, 2021.</p>	<p data-bbox="701 465 954 523">A KONFERENCIA MEGVALÓSÍTÁSA:</p> <p data-bbox="655 533 1140 658">1 Az előadók a fenti linken nyújtják be regisztrációjukat (absztraktot és ppt-t). Határidő: 2021. november 11., 12:00 (magyar idő szerint)</p> <p data-bbox="655 697 1140 788">2 A szervező az absztraktokat e-kötetben teszi közzé. Határidő: 2021. november 30.</p>
The organizer makes .ppt, .pdf etc. presentations viewable. Deadline: November 30, 2021.	3 A szervező láthatóvá teszi a .ppt, .pdf stb. Előadásokat. Határidő: 2021. november 30.
Registered participants will receive a link to a real-time discussion on the Google Meet interface. Deadline: November 30, 2021.	4 A regisztrált résztvevők linket kapnak egy valós idejű beszélgetésre a Google Meet felületén. Határidő: 2021. november 30.
Lectures, date of professional discussion: December 11, 2021.	5 Előadások, szakmai megbeszélés időpontja: 2021. december 11.
Participants will receive a certificate in English and Hungarian languages of their participation in the conference	6 A résztvevők angol és magyar nyelvű igazolást kapnak a konferencián való részvételükről
The K + F Stúdió Kft. gives a free publication possibilities in its journals (these journals are registered in ISSN, DOI, EPA, MTMT, MATARKA databases).	7 A K + F Stúdió Kft. ingyenes publikációs lehetőséget biztosít folyóirataiban (ezeket a folyóiratokat az ISSN, DOI, EPA, MTMT, MATARKA adatbázisokban regisztrálják).

### PRICES:

*Before November 11, 2021:*

*Students (BA, MA, Drs.): free*  
*Teachers, professors: free*  
*Delegated member of companies: 30 000 HUF/person or 84 EUR/person.*

We would like to ask the management of companies to send an e-mail to our contact person Katalin Mező (PHD) about details. Contact e-mail: [info@kpluszf.com](mailto:info@kpluszf.com)

*After November 11, 2021:*

*Everybody: 30 000 HUF/person or 84 EUR/person. Please, send an e-mail to our contact person Katalin Mező (PHD) about details. Contact e-mail: [info@kpluszf.com](mailto:info@kpluszf.com)*

### OPPORTUNITIES FOR PARTICIPATION:

You can show your presentation in real-time online form. Note: the duration of your presentation is 10 minutes.

You can send your slides, without real-time online lecture.

You can be audience, observer (without slides or real time online presentation).

### ÁRAK:

*2021. november 11-ig, történő jelentkezés esetén:*

- *Hallgatók (BA, MA, Dr.): ingyenes*
- *Tanárok, professzorok: ingyenes*
- *Cégek által delegált résztvevő: 30 000 Ft/fő vagy 84 EUR/fő. Arra kérjük a vállalatok vezetését, hogy a részletekkel kapcsolatban küldjenek e-mailt Mező Katalin (PHD) kapcsolattartó számára. Kapcsolat e-mail: [info@kpluszf.com](mailto:info@kpluszf.com)*

*2021. nov. 11. utáni jelentkezés esetén:*

- *Mindenkinek 30 000 Ft/fő vagy 84 EUR/fő. Arra kérjük, hogy a részletekkel kapcsolatban küldjenek e-mailt Mező Katalin (PHD) kapcsolattartó számára. Kapcsolat e-mail: [info@kpluszf.com](mailto:info@kpluszf.com)*

### RÉSZVÉTELI LEHETŐSÉGEK:

- Tarthat 10 perces valós idejű online prezentációt
- Diasorozat beküldése, valós idejű előadás nélkül.
- Megfigyelőként, hallgatósként is bekapcsolódhat (prezentáció bemutatása nélkül)

**ORGANIZERS:**

*The main organizer of the Conference:*  
Cube Circle Talent Development  
Cultural Association

**SZERVEZŐK:**

*A konferencia főszervezője:*  
Kocka Kör Tehetséggondozó  
Kulturális Egyesület



*Co-organizer:*

K + F Stúdió Ltd. (Hungary)

*Társszervező:*

K + F Stúdió Kft.

## **K+F STÚDIÓ Kft.**

*Journals:*

OxIPO  
Artificial Intelligence  
Psychology and Warfare

*Folyóiratok:*

OxIP  
Mesterséges intelligencia  
Lélektan és hadviselés

*Main organizer:*

Ferenc Mező (PhD)

*Főszervező:*

Mező Ferenc (PhD)

*Contact person:*

Katalin Mező (PhD)  
[info@kpluszf.com](mailto:info@kpluszf.com)

*Kapcsolattartó:*

Mező Katalin (PhD)  
[info@kpluszf.com](mailto:info@kpluszf.com)

**BE CREATIVE  
AND JOIN TO THE  
CONFERENCE!**

**LEGYEN KREATÍV  
ÉS CSATLAKOZZON A  
KONFERENCIÁHOZ!**

