



# **GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT**

## **JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION**

*2026. 14. évfolyam 1. szám*

# GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

*Eszközök és utak – innovációk a gyermeknevelésben*



### Főszerkesztő

Klein Ágnes

### Vendégszerkesztő

Svraka Bernadett

### Szerkesztő

M. Pintér Tibor

### Tudományos testület

Jörg Meier, Edina Haslauer, Maria Kokai, Malgorzata Swider

### Rovatvezetők

*Tanulmány:* Csikos Csaba, Józsa Krisztián

*Műhely:* Nyitrai Ágnes

*Határtalan:* Pintér Krekity Valéria, Pálfi Sándor

*Szemle:* Gombos Norbert

### A szerkesztőbizottság tagjai

Dávid Mária, Endrődy Orsolya, Kerekes Judit, Kéri Katalin, Kolosai Nedda,

N. Kollár Katalin, F. Lassú Zsuzsa, Lénárd András, Orosz Ildikó,

Perlusz Andrea, Podráczky Judit, Peter Sherwood, Szabolcs Éva

### Angol nyelvi lektor

Peter Sherwood

### Olvasószerkesztő

Hülber László

### Borítóterv

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074

HU ISSN 2063-9945

Folyóiratunkat 2022-től az ELTE Folyóiratfejlesztési Alap támogatja.

Felelős kiadó:

Márkus Éva dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu

<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:

1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.

telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,

Tanító- és Óvóképző Kar

# Tartalomjegyzék

<b>Svraka Bernadett</b>	
Eszközök és utak – innovációk a gyermeknevelésben .....	5

## TEMATIKUS TANULMÁNYOK

<b>Kéri Katalin</b>	
Brunszvik Teréz és kora: az európai óvodáztatás kezdetei .....	11
<b>Gombos Norbert</b>	
Kísérlet a pedagógusképzés integrációjára Magyarországon – A pedagógiai főiskola és a tanítóképzés (1948–1953).....	34
<b>Fenyődi Andrea</b>	
Pedagógusnézetek vizsgálata képi metafora alkalmazásával. Egy kutatási eszköz fejlesztése .....	46
<b>Révész József</b>	
A kreativitás és érzelmek kapcsolata: az érzelmi kreativitás fogalma és neveléstudományi implikációi .....	67
<b>Kovács Patrícia</b>	
Szociális kompetenciák fejlesztése multikulturális nevelés segítségével.....	78
<b>Petres Csizmadia Gabriella</b>	
Lépésről lépésre. Bepillantás egy munkafüzetírás módszertanába .....	104
<b>Magyar Ágnes</b>	
Kötetlenül a fogalmazástanításról .....	125
<b>Kulman Katalin – Bagota Mónika – Zámbó Csilla Gyöngyvér</b>	
Mire jó a színesrúd-készlet? – Példák a mindennapokból .....	138
<b>Iváncsics Anna – Konok Veronika – Svrika Bernadett</b>	
A digitális és a papíralapú mérési módszerek összehasonlítása az óvodások számolási készségeinek vizsgálatában .....	154
<b>Horváth, Mariann – Juhász, Márta</b>	
Lernt Teppich im frühen Fremdspracherwerb .....	169

## TEMATIKUS MŰHELY

<b>Juhász, Márta – Horváth, Mariann</b>	
Märchen und Lieder bearbeiten mit Lernt Teppich im frühen Fremdspracherwerb .....	180

## TANULMÁNYOK

### Magyar Veronika – P. Remete Eszter – Zsolnai Anikó

Okoseszköz-használati szokások kisgyermeket (3–7 év)  
nevelő családok körében..... 198

### Gál Franciska – Kriston Noémi – Szabó Kitti – Ferencz Eliza

Meseedukációban részt vett, atipikus fejlődésmenetű gyermeket  
nevelő szülők kommunikációs mintázatainak elemzése konduktív  
nevelési környezetben: pilotvizsgálat ..... 225

### Megyesi Villő Csenge – Gál Franciska

Szülőket ösztönző mesecsomag-készlet validitásvizsgálata  
konduktív nevelésben részesülő gyermeket nevelő családok körében  
– Második vizsgálati sorozat ..... 248

### Kiss Kira Laura

A gondolkodási műveletek fejlesztése meséken keresztül  
atipikus fejlődésmenetű gyermekek körében..... 272

## SZEMLE

### Nagyné Nagy Edina

Kapcsolatok a középpontban:  
Pusztai Gabriella (2025, szerk.): *A család-iskola partnerség szülői nézőpontból.*  
*Vizsgálatok három országban*..... 298

### Lukács-Somos Júlia

Könyvismertetés:  
Vermeki Boglárka & Kaşikçi Katalin (2025): *Magyar felfedező 1.*  
*Magyar nyelvkönyv 10–14 éves gyerekeknek* ..... 302



## Eszközök és utak – innovációk a gyermeknevelésben

*Svraka Bernadett<sup>1</sup>*

A Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat 2026. évi első száma olyan tematikus és módszertani sokszínűséget mutat fel, amely jól jelzi a gyermeknevelés, a pedagógiai kutatás és az intézményes gyakorlat mai kihívásainak összetettségét. A tanulmányok közös nevezője a gyermek fejlődésének támogatása. Legyen szó intézményi rendszerek történeti alakulásáról, az osztálytermi és óvodai pedagógiai folyamatok finomhangolásáról, a mérés-értékelés korszerűsítéséről vagy az atipikus fejlődésmentű gyermekeket és családjaikat segítő korai intervenciók és konstruktív nevelési megközelítésekről. A lapszám írásai egyszerre kapcsolódnak a neveléstudomány klasszikus kérdéskérdésfelvetéseihez és a legfrissebb nemzetközi tendenciákhoz: az érzelmek pedagógiai szerepéhez, a kompetenciaalapú fejlesztéshez, a digitális átállás lehetőségeihez, valamint a multiszenzoros tanulási környezetek hatásmechanizmusaihoz.

Kéri Katalin nyitótanulmánya Brunszvik Teréz életművét és pedagógiai gondolkodását mutatja be, különös tekintettel az 1828-ban megnyílt első magyarországi óvoda megalapítására és a humanista, keresztény szellemű nevelés eszményére, amelyben a közösségért vállalt felelősség központi szerepet kapott (Kéri, 2026). A grófnő írásai és szervezőmunkája alapján a szerző feltárja az európai kora gyermekkori nevelés intézményesülésének társadalmi, gazdasági és nevelésügyi hátterét a 18–19. század fordulóján. A nemzetközi kitekintés és a korabeli kapcsolati háló bemutatása révén a tanulmány Brunszvik munkásságát tágabb európai és transzatlanti összefüggésrendszerben helyezi el, elősegítve ezzel az óvodatörténet nemzetközi diskurzusába való bekapcsolódást.

Gombos Norbert történeti távlatban tárgyalja a pedagógusképzés strukturális dilemmáit (Gombos, 2026). A pedagógiai főiskola koncepciójának megszületése, a képzési tartalmak és tantervi elképzelések bemutatása, majd a tanítóképzés szempontjából értelmezett „kudarcs” és az azt követő útkeresés arra emlékeztet: a nevelési rendszerek megújítása ritkán lineáris folyamat. A vizsgált 1948–1953 közötti időszak rávilágít arra, milyen feszültségek keletkezhetnek az intézményi integráció, a szakmai identitás és a képzési célok között, különösen a rapid, átgondolatlan oktatáspolitikai döntések következtében. Többek között arra is rámutat, hogy a későbbi megoldások

<sup>3</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, [svraka.bernadett@tok.elte.hu](mailto:svraka.bernadett@tok.elte.hu); 

(jelen esetben az önálló felsőfokú tanítóképző intézetek létrejötte) gyakran kompromisszumok és újraértelmezések eredményei. Ez a történeti elemzés nem pusztán múltfeltárás: implicit módon a jelen pedagógusképzés vitáihoz is fogalmi keretet ad.

A lapszám elméleti fókuszú írásai közül kiemelkedik az a szintézis, amelyben Révész József a kreativitás és az érzelmek kapcsolatát neveléstudományi összefüggésben tárgyalja (Révész, 2026). A kreatív teljesítmény, a motiváció és a tanulási kitartás érzelmi meghatározottsága, illetve a kreatív folyamat érzelmi minőségeinek pedagógiai kezelése olyan terület, amely egyre hangsúlyosabb a nemzetközi szakirodalomban. A bemutatott megközelítés külön erénye, hogy az érzelmi kreativitás fogalmát nem kizárólag individuális képességként értelmezi, hanem normákhoz, visszajelzési kultúrához és a pedagógus érzelmi munkájához kötött, azaz intézményi és osztálytermi feltételek által alakított jelenségként. Ez a szemléletváltás a fejlesztés kérdését is új megvilágításba helyezi: nem csupán azt vizsgálja milyen a gyermek, hanem milyen térben és milyen normák között bontakozhat ki a kreativitása.

A gyakorlati pedagógiai megújulás irányába mutatnak azok a tanulmányok, amelyek konkrét fejlesztő és tanulószervezési megoldásokat tárnak az olvasó elé. Petres Csizmadia Gabriella munkafüzetírás módszertani bemutatása példászerűen kapcsolja össze a kortárs gyermeki olvasmányélményt a szakaszos feldolgozás elvével (Petres Csizmadia, 2026). A 2–4 fejezetes egységekre bontott értelmezés egyszerre segíti a fokozatos megértést és a teljes műre való reflektálást. A feladatok a PISA logikával harmonizáló művelettípusokra (visszakeresés, értelmezés–integráció, reflexió–értékelés) épülnek, miközben a kreatív, produktív technikák a befogadásközpontú értelmezést és az újraírás, továbbgondolás lehetőségeit is megnyitják. A lapszám így nemcsak kutatási eredményeket, hanem közvetlenül adaptálható, didaktikailag megalapozott fejlesztő eszköztárat is kínál.

A kompetenciafejlesztés és a társadalmi érzékenyítés metszéspontjában helyezkedik el Kovács Patrícia multikulturális nevelés olvasásórai alkalmazását bemutató írása (Kovács, 2026). A szlovákiai tantervi környezetre reflektáló tanulmány a mesefeldolgozást olyan pedagógiai térként értelmezi, ahol a perspektívaváltás, a társadalmi különbségek tudatosítása, az attitűdformálás, valamint a tolerancia és empátia fejlesztése egyszerre jelenhet meg. A mese itt nem pusztán illusztráció, hanem eszköz a szociális kompetenciák célzott fejlesztésére, és egyben híd az iskolai tanulás és a mindennapi együttélés normái között.

A nyelvi fejlesztés kérdéskörét árnyalja Magyar Ágnes fogalmazástanításról szóló tanulmánya, amely a hazai gyakorlat mellett az eredményorientált és a folyamatközpontú szemlélet dilemmáit is feltárja (Magyar, 2026). A kvalitatív vizsgálat – tanító szakos hallgatók kötetlen írásai alapján – rámutat arra, milyen rejtett sémák, tapasztalati mintázatok és tanult elvárások működnek a pedagógusjelöltek gondolkodásában a jó fogalmazás és a fogalmazástanítás kapcsán. Ez a perspektíva azért különösen fontos, mert rámutat

arra, hogy a fogalmazástanítás minőségét nemcsak a módszertani repertoár, hanem a pedagógusok mögöttes meggyőződései is meghatározzák.

A matematika tanításához és méréséhez kapcsolódó írások egyszerre képviselik a hagyomány és az innováció értékeit. Kulman Katalin és Bagota Mónika színesrúdkészlet bemutatása emlékeztet arra, hogy a tapasztalati, manipulációra épülő tanulás és a konkrétól az absztrakt felé haladó építkezés ma is alapvető didaktikai elv – különösen az alsó tagozaton (Kulman & Bagota, 2026). A rudak a relációk szemléltetésétől a számfogalom mélyítésén át a törtek, arányosság és műveleti tulajdonságok vizsgálatáig olyan eszközt kínálnak, amely a differenciálás és a felfedezett tanulás szervezés számára is stabil alapot teremt. Ezt a gondolkört egészíti ki Iváncsics Anna, Konok Veronika és Svraka Bernadett matematika tanulásához szükséges képességek digitális és papíralapú vizsgálata óvodások körében (Iváncsics, Konok & Svraka, 2026). A Svraka Bernadett és Konok Veronika munkacsoportja által fejlesztett digitális teszt és a hagyományos eljárás magas fokú együtt járása, a rövidebb tesztfelvételi idő és az azonnali kiértékelés mind a digitális diagnosztika létjogosultságát erősítik. Külön értéke a vizsgálatnak, hogy a családi háttér tényezőit (szülői végzettség, képernyőidő, digitális tartalomfogyasztás) is bevonja az értelmezésbe, így a teljesítmény alakulását nem elszigetelt képességként, hanem tágabb fejlődési és szociokulturális kontextusban látatja.

A lapszámban kiemelt hangsúlyt kapnak az atipikus fejlődésű, köztük CP-s gyermekekkel és családjaikkal foglalkozó kutatások. Gál Franciska, Ferencz Eliza, Kriston Noémi és Szabó Kitti a korai konduktív nevelési környezetben vizsgálják az elsődleges gondozók kommunikációs mintázatait (Gál et al., 2026), míg Megyesi Villó és Gál Franciska a szülőket ösztönző Mesecsomag készlet validitásvizsgálatát mutatják be (Megyesi & Gál, 2026). Kiss Kíra a gondolkodási műveletek fejlesztésének lehetőségeit elemzi meséken keresztül, hangsúlyozva a narratív pedagógiai eszköztár fejlesztő erejét (Kiss, 2026).

Megyesi Villó Csenge és Gál Franciska tanulmánya arra próbált válaszolni, hogy valóban segíti-e a Mesecsomag a szülők ösztönzését, segíti-e a szülő-gyermek közötti együttes élmény kialakulását, valamint pozitív hatással van-e a program a szülő gyermekkel való közös időtöltéshez való hozzáállásában (Megyesi & Gál, 2026).

A kutatómódszertani innovációk körébe sorolható Fenyődi Andrea munkája, amely pedagógusnézeteket vizsgál képi metafora alkalmazásával, egy új kutatási eszköz fejlesztésének bemutatásán keresztül (Fenyődi, 2026).

Végül, a lapszám nemzetközi horizontját és óvodapedagógiai fókuszát erősítik Juhász Márta és Horváth Mariann írásai, amelyek az ún. Lerntep-pich (érezkiszervekkel mesélő és foglalkoztató szőnyeg) szerepét tárgyalják a korai idegennyelv elsajátításban és a mesék, dalok feldolgozásában (Juhász & Horváth, 2026; Horváth & Juhász, 2026). A multiszenzoros tanulás elméleti keretei (tanulási stílusok, kettős kódolás, kognitív terhelés) és a nemzetközi kutatási eredmények egyaránt amellettszólnak, hogy a vizuális, auditív, tak-

tilis és kiesztetikus ingerek tudatos összehangolása támogatja a megértést, a szókinstanulást, a szociális-érzelmi kompetenciákat és a motiváció fenn tartását. A bemutatott megközelítés értéke abban is áll, hogy a módszertani ajánlásokat a gyermeki személyiségfejlődés egészére kiterjedő pedagógiai szemléletbe ágyazza.

A Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat 14. évfolyamának 1. száma nem egyetlen témát tárgyal, hanem inkább egy szakmai közösség nyitott beszélgetésének alapjait teremti meg. A történeti elemzéstől az elméleti fogalmi integráción át a módszertani fejlesztésekig és empirikus vizsgálatokig a tanulmányok közös törekvése, hogy a gyermeknevelés kérdéseit bizonyítékokra, reflektív pedagógiai gondolkodásra és a mindennapi gyakorlatban hasznosítható megoldásokra építsék. Bízunk benne, hogy e soknézőpontú lapszám egyszerre lesz inspiráció a kutatóknak, kapaszkodó a gyakorló pedagógusoknak, és ösztönző mindazoknak, akik a gyermekek fejlődését a nevelés tudományos igényű, emberközpontú támogatásán keresztül kívánják szolgálni.

## Irodalom

- Fenyődi, A. (2026). Pedagógusnézetek vizsgálata képi metafora alkalmazásával: Egy kutatási eszköz fejlesztése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 14(1), 46–66, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2026.1.46.66>
- Gál, F., Kriston, N., Szabó, K., & Ferencz, E. (2026). Meseeducációban részt vett, atipikus fejlődésmentű gyermeket nevelő szülők kommunikációs mintázatainak elemzése konduktív nevelési környezetben: pilotvizsgálat. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 14(1), 225–247, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2026.1.225.247>
- Gombos, N. (2026). Kísérlet a pedagógusképzés integrációjára Magyarországon: A pedagógiai főiskola és a tanítóképzés (1948–1953). *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 14(1), 34–45, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2026.1.34.45>
- Horváth, M., & Juhász, M. (2026). Lernteppich im frühen Fremdsprachenerwerb. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 14(1), 169–178, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2026.1.169.178>
- Iváncsics, A., Konok, V., & Svraka, B. (2026). A digitális és a papíralapú mérési módszerek összehasonlítása az óvodások számolási készségeinek vizsgálatában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 14(1), 154–168, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2026.1.154.168>
- Juhász, M., & Horváth, M. (2026). Märchen und Lieder bearbeiten mit Lernteppich im frühen Fremdsprachenerwerb. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 14(1), 180–196, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2026.1.180.196>
- Kéri, K. (2026). Brunszvik Teréz és kora: az európai óvodáztatás kezdetei. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 14(1), 11–33, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2026.1.11.33>

- Kiss, K. L. (2026). A gondolkodási műveletek fejlesztése meséken keresztül atipikus fejlődésmentű gyermekek körében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 14(1), 272–296, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2026.1.272.296>
- Kovács, P. (2026). Szociális kompetenciák fejlesztése multikulturális nevelés segítségével. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 14(1), 78–103, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2026.1.78.103>
- Kulman, K., Bagota, M., & Zámbó, C. G. (2026). Mire jó a színesrúd-készlet? – Példák a mindennapokból. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 14(1), 138–153, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2026.1.138.153>
- Magyar, Á. (2026). Kötetlenül a fogalmazástanításról. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 14(1), 125–137, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2026.1.125.137>
- Magyar, V., P. Remete, E., & Zsolnai, A. (2026). Okoseszköz-használati szokások kisgyermeket (3–7 év) nevelő családok körében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 14(1), 198–224, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2026.1.198.224>
- Megyesi V. C., & Gál, F. (2026). Szülőket ösztönző mesecsomag-készlet validitásvizsgálata konduktív nevelésben részesülő gyermeket nevelő családok körében – Második vizsgálatsorozat. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 14(1), 248–271, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2026.1.248.271>
- Petres Csizmadia, G. (2026). Lépésről lépésre. Bepillantás egy munkafüzetírás módszertanába. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 14(1), 104–124, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2026.1.104.124>
- Révész, J. (2026). A kreativitás és érzelmek kapcsolata: az érzelmi kreativitás fogalma és neveléstudományi implikációi. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 14(1), 67–77, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2026.1.67.77>

# **Tematikus tanulmányok**



# Brunszvik Teréz és kora: az európai óvodáztatás kezdetei

*Kéri Katalin*<sup>1</sup>

## Absztrakt:

250 éve, 1775-ben született Pozsonyban Brunszvik Teréz grófnő, akinek az alakja és életműve nem csupán Magyarországon, de nemzetközi szinten is ismert. Noha kevés elméleti jellegű pedagógiai írást hagyott hátra, nevelési elképzeléseit emlékiratai, naplói, utazási feljegyzései, jegyzetei, iratai, illetve levelei alapján lehet rekonstruálni. A neveléstörténet szempontjából írásaihoz kapcsolódóan fontosak azok a gyakorlati tettek, amelyeket az óvodaügy és a leánynevelés kapcsán véghezvitt. Brunszvik Teréz nevelési célja a humanista, keresztény szellemű nevelés megvalósítása volt. Az áldozatkészség, az egyén önfeláldozása a közösség, a nemzet érdekében: ez állt pedagógiai eszményeinek középpontjában. Brunszvik Teréz – jóllehet, pedagógiai szervező munkája széleskörű volt – hazánkban máig elsősorban úgy ismert mint lelkes és eredményes óvodaszervező, a legelső, 1828-ban nyílt magyarországi óvoda, majd további, hasonló intézmények létrehozója. Ez a tanulmány a nyugati világban igazán élenjárónak számító, alapítását és későbbi hatását tekintve is fontos, a grófnőhöz kapcsolódó intézményszervezés tágabb, nemzetközi kontextusát mutatja be. Vázoljuk, hogyan jutott el a 18–19. század fordulójára Európa a kora gyermekkori nevelés intézményesült formáinak a megszervezéséig, milyen társadalmi, demográfiai, gazdasági, és milyen nevelésügyi változások vezettek kontinensünk első óvodáinak (eleinte jellemzően inkább az iskolákhoz, semmint mai óvodáinkhoz hasonló intézményeknek) a megnyitásához és működtetéséhez. A tanulmány több ponton kitér Brunszvik Teréz grófnő hazai és európai szakmai kapcsolatainak bemutatására, ehhez forrásként elsősorban a saját írásait alapul véve. A hatás- és recepciótörténeti áttekintés tágítását jelenti a tanulmányban annak taglalása, hogy a korszakban más országokban mikor és hol nyíltak óvodák, és azok milyen alapelvek, célok és programok szerint, milyen névvel működtek. Fókuszba kerül az is az óvodáztatás fejlődéstörténetét tekintve, hogy a kezdeti időszakban milyen sokrétű és élénk kapcsolati hálózat alakult ki, előbb a kontinensen, majd Európát a tengerentúli, észak-amerikai területekkel is egybekötve. Ennek az áttekintésnek a segítségével jobban érthető, időben és térben pontosabban elhelyezhető lesz Brunszvik Teréz grófnő óvodaszervezéssel, gyermekneveléssel kapcsolatosan kifejtett

<sup>1</sup> Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet; [keri.katalin@uni-sopron.hu](mailto:keri.katalin@uni-sopron.hu); 

munkája, szakmai kapcsolatainak rendszere és működése, és mindennek nyomán várhatóan könnyebbé válik tudományos diskurzusba lépni az óvodatörténet külföldi kutatóival.

Kulcsszavak:

óvodatörténet, gyermekkortörténet, 19. század, Brunsvik Teréz grófnő, összehasonlító neveléstörténet

## Bevezetés

Európában az „óvoda” intézménye (melynek korszakonként és területenként számos különböző elnevezése alakult ki a 18–19. században) az 1700-as évek végétől, fejlődéstörténete kezdetétől a lényegét, céljait tekintve kettős volt: egyrészt a dolgozó anyákat segítő, „gyermekmegőrző”, gyermekeket gondozó, vagy akár a szegény, elárvult gyerekekről gondoskodó helyszínként, „menedékházként” szolgált, mintegy a mai bölcsődék vagy gyermekotthonok előzményeként. Másrészt pedig az „óvoda” nevelési-oktatási intézményként szerveződött, kezdetben gyakran úgy, mint egy „kisgyermekiskola”: tantárgyakkal, iskolás vagy az iskolára előkészítő ismeretekkel, tanítókkal. A 18. század végétől kibontakozó kezdeményezéseknek a háttérben helyi notabilitások, egyházi felekezetek vagy személyek, illetve jótékonyági szervezetek, sok esetben nőegyletek álltak, akik és amelyek a legtöbbször nem csupán eszmei és szellemi, hanem anyagi értelemben is támogatták az „óvoda” intézményét. Számos eszmecsere és vita zajlott a 18–19. század fordulóján arról, hogy tulajdonképpen mi is legyen az óvodák funkciója, az ottani foglalkozások célja és tartalma, valamint arról is, hogy kik legyenek, milyen képzettséggel rendelkezzenek azok a felnőttek, akik a gyermekekkel foglalkoznak ezekben az intézményekben.

Általánosságban elmondható, hogy az első óvodák létrehozása új modellre való áttérést jelentett a legszegényebb rétegek segítésében, támogatásában, és egyúttal megújította a keresztény jótékonyág fogalmát, amelynek a helyébe a restauráció politikai osztályára jellemző, új reformfilozófia lépett. A 19. század elején ez az elit, a felvilágosodás filozófiájának örököse, tudatában volt az új „szociális kérdés” által felvetett modern igényeknek, és a társadalom mélyreható reformját tűzte ki maga elé legambiciózusabb célként. Fontos szempont volt a hasznosság, erkölcsi, társadalmi és technikai értelemben is, vagyis az, hogy az ember mások és az egész társadalom számára is hasznossá váljon. (Jacquet-Francillon, 1995) Nem a véletlen műve volt, hogy az 1820-as évek francia földön létezett például a *Journal des Connaissances Usueles et Pratiques* (Általános és gyakorlati ismeretek lapja) című sajtótermék. A restauráció Franciaországában ugyanis a reformereknek, a filantrópoknak és jótévedőknek egyben „modern” embereknek is kellett lenniük, olyanoknak, akik figyelnek a társadalom, benne az embertársaik újonnan támadt problémáira, és keresik azokra a megoldást. A filantróp polgár, a Fel-

világosodás örököse, már nem a bűnbocsánatot kereste a jótékonykodásban, hanem egy új társadalmat akart létrehozni, ahol a filantróp viselkedés nem csupán a katolikus vallásosság kifejeződése volt, hanem többvallású, sőt, világi is kívánt lenni. Ezt a társadalmi filozófiát jól összefoglalta az Owen skóciai kisgyermeknevelési intézményét (óvodáját) bemutató Joseph-Marie de Gérando 1820-ban kiadott műve, a *Le Visiteur du Pauvre*, amelyben a nyelvész és filantróp francia szerző megfogalmazta a „modern jótevő” ismérveit és céljait. Vázolta, hogyan alakult ki egy új, védelmező, személyes, de mindenekelőtt aktív és hosszú távú jótékonyági forma, amelyet franciául *patronage*-nak neveztek. A „patronázs” mint tevékenység egyfajta társasági életformának is tűnt, olyannak, amelyben a nők is aktív szerepet tudtak kivívni maguknak. A napóleoni törvényekkel a magánszférába „visszaszorított” nők az anya-nevelő szerepének modern értelmezése révén így tulajdonképpen „rehabilitálódtak”. A kora gyermekkori nevelés, a gyermekek támogatása, a menedékházak, az óvodák, majd a bölcsődék szervezése és működtetése, felügyelete új célokat, új lehetőségeket adott a nőknek. Ezt a jelenséget, az új anyai-női szerepet az egyik legelső francia óvodaszervező, Cochin is kiemelte a *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance* című művének első oldalain. Az óvodáztatásról azt írta, hogy az új intézmények kénytelenek voltak támaszkodni arra a nemre, „amely megkapta az anyai szeretet páratlan ajándékát” (Cochin 1834, p. 16). Annak ellenére, hogy ez a szemlélet még mindig a 19. század eleji társadalomra jellemző, paternalista modellekhez kötődött, kétségtelen, hogy azok az akkor élt, a felső társadalmi rétegből származó nők, akik személyesen elkötelezték magukat a legszegényebbek helyzetének a javítása mellett, „úttörők” voltak, és számukra a filantróp tevékenység emancipációs funkciót is betöltött. Fontos ugyanakkor azt is végiggondolni, hogy a társadalmi változások felismerése egyben azt is jelentette, hogy a kortárs gondolkodók elismerjék és elfogadják a szegényebb osztályokba tartozó nők igényét arra, hogy dolgozzanak, hogy gazdasági értelemben is hozzájáruljanak a család fenntartásához.

Ha az egyes országokban sorra vesszük azt, hogy kik és hogyan álltak az óvodaalapítások élére a legelső évtizedekben, fontos azzal is foglalkoznunk, hogy ehhez melyiküknek milyen indíttatása, milyen inspirációja, miféle kapcsolati hálója, tapasztalata és olvasottsága volt. Mivel a tématerülettel kapcsolatosan számos írott forrás maradt ránk, köztük nem kevés úgynevezett egodokumentum (levelezések, naplók, memoárok, úti jegyzetek, miként ez például Brunszvik Teréz életútját vizsgálva is szembetűnő), valamint sajtócikkek, politikai vitairatok, egyleti jegyzőkönyvek, óvodai kézikönyvek, így sok információ gyűjthető és elemezhető arról, hogy az első európai óvodaszervezők között milyen valós, illetve a levelezés és olvasmányélmény nyomán keletkezett „virtuális” kapcsolatok léteztek. Nyomon követhető az is, hogyan vált az óvodáztatás európaiból transzatlanti jelenséggé, a 19. század közepén Észak-Amerikába is átkerülve.

## A 18. század előtti előzmények

Az elhagyott, elhanyagolt, szegény sorsú gyermekekről való gondoskodásra már a régi korokban is találhatunk példákat. Ezek közül az esztergomi római katolikus óvónőképző egykori igazgatója, a hazai óvóképzés számára 110 évvel ezelőtt tankönyvet író Számord Ignác is említett néhány példát, a középkori keresztény európai kezdeményezések közül a 785-ös milánói, az 1070-es párizsi és az 1204-ben megnyitott római menedékházakat. (Számord, 1915; idézi Vág, 1969)

Az egyes országok nevelés- és gyermekortörténetét vizsgálva is találhatunk további adatokat. Ha például Portugáliában a kora gyermekkori, intézményesült nevelés legrégebbi csíráit keressük, akkor akár a 15. századba is visszanyúlhatunk, amikor D. Leonor d'Avis királynő (1458–1525) 1485-ben létrehozta a „Misericórdias” (Irgalmasok) nevű szervezetet, amely társadalmi problémákkal foglalkozott, és elsősorban a hátrányos helyzetű és család nélkül maradt gyermekekre összpontosított. Ugyanakkor megjelent az első törvénycsomag (*Ordenações*), amely a közhatóságokat az árva és elhagyott gyermekek védelmével bízta meg (*Ordenações Afonsinas*). Ez volt a legkorábbi, nagy portugál törvénygyűjtemény, melyet V. Alfonz idején, 1446-ban hirdettek ki, és amely a királyság, majd a brazil gyarmati területek jogrendszerét is megalapozta, egészen 1521-ig. E korai kezdeményezés dacára is elmondható ugyanakkor, hogy Portugáliában még jóval később, a 19. század végén is széles körben elterjedt és elfogadott gyakorlat volt az újszülöttek és kisgyermekek elhagyása, ami a „Casas da Roda” vagy árvaházak, illetve később az „Asilos de Infância” (gyermekotthonok) megjelenéséhez vezetett, összhangban az európai szokásokkal (Ferreira et al., 2019).

Arról is hoznak hírt a régi, például az újkor elején keletkezett források, hogy a kora gyermekkori, a születéstől 6-7 éves korig tartó, tervszerű és átgondolt (családi) nevelést milyen kiemelten fontosnak tartották egyes szerzők, ahogyan ez kiderül például a cseh testvérek *Kazatel Domownj* (Házi prédikátor) című, 1618-ban kiadott könyvéből (Konečný 1618; említi Vág, 1969). A kutatók kapcsolatba hozzák ezzel Comenius későbbi, az „anyai iskola” (*schola materna*), vagyis a kora gyermekkori tervszerű családi nevelés jellemzőit leíró koncepcióját.

Angliában már az ottani reformáció idején létezett a *dame school* nevű, intézményesült nevelési forma gyermekek számára, amely keretei között (miként a név is mutatja) idősebb nők vigyáztak a gyerekekre, és némi elemi ismeretekkel ismertették meg a rájuk bízott, többnyire szegény családból származó növendékeket. Az alsófokú iskolahálózat kiszélesedése azonban sok helyen arra bírta a *dame school*ok bevételeiből élő nőket, hogy inkább az iskoláskor előtti, kisebb gyerekekkel foglalkozzanak. Az intézmény a tengerentúlra is átkerült, ahol viszont az egyes intézmények sokszor nem magánvállalkozásként, hanem egy-egy egyházközséghez kapcsolódva működtek (Vág, 1969). Spanyol földön sem voltak ismeretlenek az angol *dame*

*school*hoz hasonló, ott *escuelas de amiga* (barátnői iskolák) nevű helyek, ahol idősebb nők vigyáztak kisgyerekekre, míg a szüleik dolgoztak. Ezek a nevelési formák főként Andalúziában működtek (Reuelta Geurrero & Cano González, 2010). Észak-Itáliában Joseph Wertheimer 1828-ban közölt írása szerint szintén működtek ilyen intézmények, *scuole delle maestre, scuole degli fanciulli, scuola della creatura* néven (idézi Vág, 1969).

Sokban hasonlítottak a *dame school*hoz a holland játékkiskolák (*Spielschule*) is, amelyekben özvegyasszonyok vagy idős nők foglalkoztak a kisgyerekekkel. Vág Ottó művében idézte egy Jacob Grabner nevű, német katonatiszt útleírását (1792), melyben a férfi beszámolt a játékkiskolákról is, leírva, hogy egy-egy ilyen intézménybe tíz, húsz, vagy még több azonos korú gyermek járt, akik játékosan ismerkedtek a betűkkel, énekelni tanultak, kötöttek, de legfőképpen játszottak (Vág, 1969).

### Filantróp kezdeményezések a kisgyermek védelmére és nevelésére

Ban de la Roche (németül Steintal) az elzászi tartományban, Lotaringia határánál található. Itt Waldersbach település volt az, ahol egy protestáns lelkész, Johann Friedrich Oberlin (1740–1826) megalapította a világ legelső óvodáját, ahol olyan kisgyermekeket fogadott, akiknek az édesanyja a földeken vagy a szövőszék mellett dolgozott. Ez nem egyszerűen egy gyermekmegőrző hely volt, hanem olyan intézmény, ahol a gyerekek különböző hasznos ismereteket tanultak: francia nyelven felismerni és megnevezni a körülöttük lévő növényeket és állatokat, kötni, továbbá beszélgettek a történelemlről, énekeltek és játszottak is. Oberlin egy tanító fiaként, német nyelvű családban született Strasbourgban, és igazi filantróp egyéniség volt (Burchardt, 1843). Amikor a Waldbachban tett tanulmányait befejezte, és 1767-ben a fent jelzett településre került, rengeteg reformjavaslata volt az ott élő lakosság életkörülményeinek, szellemi színvonalának a javításához, emeléséhez. Megreformálta a földművelést, a pamutipart, a házépítési technikákat, megtakarítási és kölcsönbankot alapított, orvosként praktizált, továbbá vándorkönyvtárat, óvodát és iskolákat is szervezett. Hol francia, hol német nyelven tartott istentiszteleteket. Szervezői és reformeri munkája során rengeteg segítséget kapott a házvezetőnőjétől, Louisa Scheppertől (1763–1837). Kifejezetten fontosnak tartotta a gyermekek nevelését, erre könyvek és jó példák segítségével is tudatosan készült. Rousseau *Emil, avagy a nevelésről* című regényéről például ezt írta: „Egy igazán kiváló könyv. Természetesen nem tartom az összes szabályt a leginkább megvalósíthatónak vagy a legjobbnak, de ez a könyv olyan értékes tanításokat és helytálló megfigyeléseket tartalmaz, hogy szeretném, ha minden apa és tanár elolvasná és újraolvasná.” (Leenhardt, 1911, p. 34) Az árva kisgyermek számára létrehozott intézményeit továbbiak követték, *Oberlinvereine* néven.

## Az óvodaügy hajnala: az első skóciai és angliai óvodák

Robert Owen (1771–1858), a lelkes filantróp gondolkodó 1816-ban szervezte meg a skóciai New Lanarkban az általa vezetett gyárban dolgozó szülők gyermekeinek azt az óvodáját, amely számos európai helyszínen egyfajta mintaként szolgált, kontinensünkön ez lett tulajdonképpen az egyik legfontosabb kiindulópontja az iskoláskort megelőző, intézményesült nevelésnek (Vág, 1969). A település életében a 19. század kezdetén nagy átalakulást hozott a vízésés miatt oda telepített, David Dale által létrehozott szövőde, ami a betelepülő munkásoknak és távolabbi árvaházakból oda vitt, mintegy félezer gyereknek köszönhetően megemelte a lakosságszámot. Dale gondoskodni kívánt a szövőgyárban reggeltől estig dolgoztatott gyerekekről, így internátust hozott létre, ahol ellátták őket étellel és ruházattal, és esténként tanították is őket. Owen 1800-ban lett a textilgyár igazgatója, és 1824-ig dolgozott ott. Ezalatt sokat tett a gyermeknevelésért, felismerte, hogy ez a társadalom általa is áhított átalakításának leghatékonyabb eszköze (Vág, 1969). 1816. január 1-jén nyitotta meg a Jellemalakítás Intézetét (*Institution for the Formation of Character*), amit előtte éveken át készített elő, részletes tervezői munkával, és már 1813 körül megalapozta azt egy játszótér (*playground*) létrehozásával. Az intézménynek része lett az „óvoda”, amit először *preparatory school*-nak, majd 1819-től már *infant school*-nak neveztek. Mivel számos dokumentum fennmaradt az intézmény működéséről, így annak munkáját és későbbi hatását ma már részletesen ismerik a kutatók (erről magyarul lásd Vág, 1969). A *preparatory school*, majd *infant school*-ban két csoportra osztották a gyermekeket, az elsőbe azok kerülhettek, akik már tudtak járni, 2 és 4 éves kor között voltak, a másodikba pedig a 4 és 6 éves kor közötti gyermekek. 1816-ban 444 növendékkel foglalkoztak, ami a település gyermekeinek körülbelül a fele volt. Fontos volt, hogy az oda járó gyermekek sokat legyenek a friss levegőn, játsszanak, kiránduljanak is. A nevelési, fejlesztési célokat Owen már korábban, az *A New View of Society* című művében meghatározta, és tudjuk, hogy nem egy jótékonsági intézet volt ez, hanem a szülőktől nevelési díjat beszedő, a gyermek őrzésén, gondozásán túl komoly és tervezett nevelő-oktató munkát is folytató gyermekiskola, ahol Owen által kiválasztott nevelők foglalkoztak a kicsikkel. Az intézmény vezetését 1816 és 1818 között, elsőként James Buchanan (1784–1857) látta el, akinek a munkáját gondozónők segítették. New Lanark kisgyermekiskolája 1824-ig működött, Owen pedagógiai kísérlete ott, akkor tulajdonképpen véget ért, és ő maga pedig elhagyta a települést (Vág, 1969).

Owen kisgyermeknevelési kezdeményezései azonban nem maradtak hatás nélküliek, hiszen a működés éve alatt iskolakomplexumát számos (több ezer) olyan személy látogatta meg, akik közül többeknek később nagy szerepük lett Nagy-Britannia életében (Vág, 1969). 1818-ban több közéleti és üzleti személyiség – Lord Brougham, Lord Lansdowne és mások – tárgyalt Owennel, és létrehozta egy olyan bizottságot, amelynek az volt a feladata,

hogyan megteremtse a feltételeit egy londoni *infant school* létrehozásának. Kiindulást jelentettek a new lanarki tapasztalatok az első ottani gyermekiskola-vezető, Buchanan számára is, amikor 1818-ban Owen javaslatára Londonba ment, és Westminsterben az első angol „óvoda” vezetője lett. Az óvodai modell kidolgozója a Buchanan-féle intézményt gyakran meglátogató, fiatal Samuel Wilderspin (1791–1866) lett, aki 1820-ban Londonban átvette a kvékerek által működtetett *infant schoolt*, és az 1824-ben létrehozott *Infant School Society* képviselőjeként lelkes terjesztője lett más helyszíneken is a kisgyermeket befogadó és nevelő intézményeknek, Skócia és Írország mellett még a Nyugat-Indiákon is. Közel háromszáz óvoda szervezése kapcsolódik a nevéhez, amelyekben mintegy húszezer gyermek nevelkedett. Számos művet írt az óvodai nevelés, az óvodai módszerek témában, köztük például az *On the Importance of Educating the Infant Children of the Poor* (1823) és a *The Infant System for Developing the Intellectual and Moral Powers of all Children, from One to Seven Years of Age* (1832) című könyveket. Ez utóbbi művében egy kétemeletes épületben található *infant school* modelljének tervrajzát is közzétette<sup>2</sup>.

Angliában 1851-ben a háromévesek 20 százaléka, a négyévesek 40 százaléka, 1901-re már a 2–5 évesek 43 százaléka járt óvodába, leginkább a munkások gyermekei. A tehetősebb családok végig a 19. században jellemző módon inkább otthoni dadákat alkalmaztak, és a gyermekeik legfeljebb részidőben jártak óvodába, elsősorban a Fröbel módszereit követő intézményekbe (Kammerman, 2006).

## Az óvodáztatás kibontakozása más európai országokban

### *Franciaország*

A franciaországi óvodáztatás legelső elindítói és felkarolói olyan hölgyek voltak, akik a 18–19. század fordulóján jótékonykodással foglalkoztak, és a rászorulóknak anyagi és erkölcsi támogatásával igyekeztek orvosolni a társadalmi bajokat. 1784-ben Mme de Fougeret (lánykori nevén: Anne-Françoise d’Outremont), egy kórházigazgató lánya, megalapította a *La Société de Charité Maternelle* (Anyai Jótékonyosság Társasága) nevű egyesületet, amelyet 1788-tól Marie-Antoinette királyné elnökölt. Ez a társaság aztán – ismét Fougeret vezetésével – 1800-ban újjáalakult, és titkára Adélaïde Pastoret lett. Napóleonnak nagy tervei voltak ezzel az egylettel, azt szerette volna, hogy a hatóköre Párizson túl másik negyven francia városra is kiterjedjen, és hogy legalább ezer hölgy legyen a tagja. 1810-től a felesége, Mária Lujza megszervezte a társaság általános tanácsát (*Conseil général de la Société*) (Pastoret, 2010).

<sup>2</sup> Orígenes de la Educación Infantil (1ª mitad s. XIX). Museo Virtual de la Historia de la Educación. <https://www.um.es/muvhe/itinerario/origenes-de-la-educacion-infantil-1a-mitad-s-xix/>

Adélaïde Pastoret (leánykori nevén Adélaïde Piscatory de Vaufreland) (1765–1843) 1801-ben létrehozott egy menedékházat a párizsi Miromesnil utcában, ahol tizenkét olyan kisgyermekre vigyázott, akik szülei napközben dolgoztak. Ez a mai értelemben inkább bölcsőde volt, semmint óvoda, Pastoret még egy szoptató asszonyt is alkalmazott. Ez azonban csak egy rövid ideig tartó próbálkozás volt, mivel a két nő nem tudta sokáig ellátni a tucatnyi gyermeket. Az efféle alapítások azonban olyan egyedi kezdeményezések maradtak, amelyek többnyire jótékonsági célokat szolgáltak, és a rászorulókat megsegítésére irányultak. A franciák tehát az első időkben Owen modellje nyomán azért szerveztek „menedékházakat”, hogy a munkások kisgyermekének őrzésére és táplálására szolgáljanak, hasonlóan, mint Angliában. Nem telt el azonban sok idő, és a középosztály tagjai is megértették, hogy milyen nagy segítséget jelentenek ezek az intézmények a családok életében, és egyre határozottabban felmerült az óvodákban történő nevelés igénye is.

A legelső franciaországi óvoda (akkoriban ott használt nevén menedékhely: *salle d'asile*) 1826-ban nyílt meg Párizsban, és csaknem száz gyermeket fogadtak benne, 18 hónaptól 7 évesig. Ez az intézmény a párizsi *Société de la morale chrétienne* (A keresztény erkölcs társasága), egy liberális beállítottságú jótékonsági szervezet – amely a francia főváros arisztokratikus elitjét és a kialakulóban lévő liberális polgárságot tömörítette – támogatásával és ösztönzésére jött létre. A legelső francia menedékhely-bizottságot a fentebb már említett Adélaïde Pastoret márkinő vezette, titkára és kincstárnoka pedig a fiatal édesanya, bankárfeleség, Émilie Mallet (leánykori nevén Oberkampf) (1794–1856) volt (Luc, 2000), és még tíz francia nemesi és polgári származású hölgy volt jelen tagként az 1826. május 4-én tartott első ülésen. Nem sokkal később, 1828-ban, Jean-Denys-Marie Cochin (1789–1841), aki 1825 óta a legszegényebb párizsi kerület, a korábbi XII. kerület polgármestere volt, egy második, kisgyermek számára létrehozott intézményt is alapított. Cochin, Angliából visszatérve, megrendült a főváros legszegényebb negyedében élő családok nyomorúságos és elhagyatott körülményein, ezért úgy döntött, hogy megnyitja ezt az intézményt, saját írása szerint azért, „hogy pótolja azt a gondoskodást, benyomásokat és tanításokat, amelyeket minden gyermeknek meg kellene kapnia anyja mellett, az ő példájából és szavaiból...” (Cochin, 1834, p. 23). Eleinte a „hölgyekből álló bizottság” irányítása alatt működő, magánadományokból és a települések pénzügyi támogatásával dolgozó óvodák fokozatosan terjedtek el a főváros más részein és az egész országban.

1830-ban a fővárosban már tucatnyi intézmény működött, és több menedékhelyet is alapítottak a vidéki régiókban (Bosq, é.n.). 1833-ban Párizs menedékházai már 2000 körüli gyermeket fogadtak, valamint addigra kialakult és kikristályosodott az intézmények felügyeleti rendszere is. Ez, az autonómiára épülő rendszer azonban 1834-ben a közoktatásügyi miniszter, François Guizot intézkedései nyomán megváltozott, mivel az ő minisztériuma a menedékházakat az alsófokú iskolához sorolta. Az állam úgy döntött

tehát, hogy átveszi az irányítást, és az oktatási minisztérium felügyelete alá helyezi az óvodákat: ettől az időponttól kezdve a közhatóság fokozatosan felváltotta a mecénási irányítást. Ez egy tágabb, jobban kidolgozott szakmai keretrendszer megvalósításához nyitott utat, melynek része volt például a gyermekekkel foglalkozó „tanítónők” képzési rendszerének kiépítése is, ami az 1840-es évek második felére valósult meg. Az óvodaügyben addig eljáró *Le Comité des Dames* (Nők Bizottsága) az állami döntést ugyan nehezményezte, ugyanakkor legalább annyit elértek, hogy jogot nyertek arra, hogy beleszóljanak a „tanítónők” kinevezésébe és felmentésébe, ami végül csak 1836-ig tartott, mert akkor a bizottság feloszlott, és az önkormányzat vette át a menedékházak irányítását és felügyeletét (Bosq, é.n.). 1837-ben már 260 óvoda működött a nagyobb francia városokban, amelyek 30 000 gyermeket tudtak befogadni. Az 1837-es királyi rendelet ténylegesen elismerte az óvodák hivatalos státuszát, amelyek egyrészt „jótékonyági intézmény” jelleget öltöttek, másrészt viszont attól kezdve egyértelműen a közoktatási rendszer részét képezték, „ahová mindkét nemű gyermekek felvehetőek, hogy anyai felügyeletet és gondoskodást, valamint elsődleges oktatást kapjanak”. Ezzel a rendelettel elismerésre került az óvodáknak az a kettős funkciója, hogy nem egyszerűen „gyermekmegőrző” intézmények, hanem fontos pedagógiai, nevelési feladatokat is ellátnak. Ez egyáltalán nem váltotta ki Mallet és az őt segítő hölgyek elismerését, mert ők nagyon is ragaszkodtak ahhoz, hogy erős legyen a menedékházak (óvodák) szociális, segítő funkciója. A rendeletben az óvónők képezéséről és alkalmazásuk módjáról, az alkalmazott módszerekről és könyvekről is határoztak. 1848-ban, a II. Köztársaság időszakában egyértelműen kimondták, hogy a menedékház az iskoláztatás alapja. Óvodának (*l'école maternelle*) Franciaországban csak 1881-től nevezték az intézményt (Luc, 1997)

A franciaországi óvodaügy esetében fontos megemlíteni Marie Pape-Carpentier (1815–1878) nevét és szerepét, aki La Flèche-ben 1834-ben édesanyjával már vezetett egy olyan menedékházat, ahol csaknem száz, 2 és 6 éves kor közötti gyermeket fogadtak. 1847-től 1874-ig ő lett a párizsi tanítónő-központ vezetője, Mallet segítségével és ösztönzésére. Kora elismert asszonya volt Pape-Carpentier, még a Sorbonne-on is tartott előadást, és ő szerkesztette az *Ami de l'enfance* (A gyermekek barátja) című, a menedékházak számára kiadott lapot (életéről lásd Klein, 2008).

Brunszvik Teréz és a legelső francia óvodaszervezők a ránk maradt források tanúsága szerint kapcsolatban voltak egymással. A Magyar Tudományos Akadémia Kézirattárában két olyan levél található, amelyeket a grófnő francia feladótól kapott. Ezeket első ízben Kemény Ferenc mutatta be a Kisdednevelés 1928-as számában, és Hornyák Mária is írt róluk elemzést (2005). Az egyik levelet a fentebb már említett Émilie Mallet írta Teréznek 1835. május 9-én, akkor, amikor még nem ismerték egymást, és amikor Brunszvik éppen Itáliában tartózkodott. Ebben Mallet adatokat kért a német óvodákról, az azokban alkalmazott pedagógiai módszerekről. A második levél 1839. július

18-án kelt, és ahhoz az ünnepi üléshez kapcsolódik, amikor Brunszvik Teréz személyesen tett látogatást egy párizsi, a Ponthien utcában lévő gyermekmenhelyen. A beszéd szövegében (Sophie Rey tollából) a magyar óvodatörténet ikonikus alakjának a méltatása olvasható, és utalások arra vonatkozóan is, hogy még Franciaországban is ismert volt az, hogy itthon milyen sokan támadták, de legalábbis nem segítették őt. A szöveg szerint „Nincs még nő, aki oly nagyszámú gyermekmenhelyet alapított volna s méghozzá ott, ahol a népet még dologszámba veszik, s ön előtt még senki sem gondolt arra, hogy azt nyers, műveletlen állapotából kiragadjja” és „Nincs senki, aki nagyobb számban látogatta volna meg a szegény gyermekeknek rendelt külföldi intézményeket, elteve attól a hőérzéstől, hogy magát hasznossá tegye. E tekintetben ön, ahova csak ellátogatott, számos kutatást végzett, okos megfigyelésekre tett szert; mindenütt a jónak szentelte magát, mindenütt kedves emlékeket hagyott hátra” (idézi Kemény, 1928, pp. 241–242).

### *Itália*

Itáliában – melynek jelentős területei álltak 1815 után osztrák császári fennhatóság alatt – később, már a 19. században, hasonlóan a francia óvodai kezdetekhez, elsősorban az arra irányuló törekvések hívták létre az első menedékházakat, hogy a gondoskodásra szoruló gyermekeket védelemben, ellátásban részesítsék. Az első ipari forradalom és a politikai értelemben vett restauráció volt ennek a két fő mozgatórugója, és az első óvodaszervezők a katolikusok közül kerültek ki. A kezdeményezések nem minden régióra terjedtek ki, hanem elsősorban az iparosodásban élen járó területeken, például Lombardiában és Piemontban, mert ott a gyár-, és főleg a textiliparban egyre nagyobb számban elhelyezkedő édesanyjának a munkavégzése ideje alatt szüksége volt gyermekeik biztonságos felügyeletére (Barbieri, 2004). Az első ilyen intézmény 1827-ben Cremonában nyílt meg, egy ottani pap, Ferrante Aporti (1791–1858) kezdeményezésére, akinek az volt a fő célja, hogy megakadályozza a gyermekek utcai csavargását, koldulását, emellett pedig vallásos szellemű erkölcsi nevelésüket tűzte ki célként. Ez az intézmény igen kevésbé adott teret a játéknak, inkább a felnőtt életre kezdték előkészíteni a gyerekeket: a fiúkat kézműves tevékenységekre, a lányokat pedig háztartási munkákra tanították. Ez mostani szemmel már aligha érthető, ám abban a korban, amikor a gyermekek igen jelentős része egyáltalán nem járt iskolába, legalább valamilyen ismereteket adott. Brunszvik Teréz Wertheimertől már a cremonai kiseddóv megnyitásának évében értesült annak híréről. Lombardiában 1830-ban már négy óvoda működött Aporti ténykedésének köszönhetően. Amikor 1834-ben a grófnő útra kelt, és végül csaknem 8 hónapot töltött olasz helyszíneken, az volt a célja, hogy Róma és Nápoly városa is létesítsen óvodákat. Mivel XVI. Gergely pápa környezetében többen elleneztek az óvodaalapítást, Brunszvik Borghese hercegnőhöz fordult, aki végül 1841-ben nyitotta meg szegény leányoknak állított római óvodáját, és ugyanabban az évben létesült Nápolyban is

kisdedóvó. Brunszvik Teréz járt a legfőbb toscanai óvodaszervezőnél, a svájci származású Matilde Calandrini (1794–1866) kisasszonynál is, aki már 1833-ban létrehozott egy világi óvodát kislányoknak Pisa városában (Vaj, 1999). Még ugyanazon az évből Livornóban, majd 1834-ben Firenzében is létesült óvoda. Toscanában kiemelkedő szervezői munkát végzett az *Accademia economico-agraria dei Georgofili* (Gazdasági-mezőgazdasági Akadémia) nevű egyesület. Ennek egyik tagja, Raffaello Lambruschini Firenzében, Camillo Cavour és Carlo Boncompagni pedig Torinóban tevékenykedett az óvodaügy érdekében (Wilson, 1979). Hornyák Mária egy tanulmányában kiemelte, hogy Brunszvik 1835-ben Pisában találkozott Calandrinivel, akinek az óvodáját az általa megismertek közül a legkiválóbbnak emlegette, és számos szakmai ismeretről tudtak beszélgetni, hiszen a toscanai nő számos fontos itáliai, svájci és francia óvodaszervezőt ismert, még a francia Mallet-vel is jó barátságban volt (Hornyák, 2005).

A Firenzei Izraelita Egyetem 1836-ban adott ki „Szabályzat a szegény zsidó gyermekek iskolájáról” címmel egy dokumentumot, amely elrendelte a rossz körülmények között élő 3 és 6 éves közötti gyerekek nevelését, megoldva étkeztetésüket is. Erre már 1833 óta készült az ottani közösség, és az intézményben egy orvost is alkalmaztak, aki felügyelte a gyermekek egészségi állapotát. A gyermekek itt olasz és héber nyelvet, a zsidó vallás alapjait, számtant, anatómiát, természetrajzot tanultak, de énekeltek, játszottak, kézműveskedtek is (Guetta, 2019).

Az itáliai óvodáztatásról egy korabeli, 1842-ben kiadott útleírásból is értesülhetünk. Paget Jánosné Wesselényi Polixéna (1801–1878) erdélyi bárónő, aki nőként az első volt, aki magyar nyelven útleírást írt, az abban bemutatott, 1835-ös utazásai során egy firenzei óvodába is eljutott. Az intézményt az ottani hölgyek alapították a város legszegényebb részén, ők tartották fenn és felügyelték is, és heti rendszerességgel tettek látogatásokat az intézményben. A magyar utazónő ugyanazt írta le, amit Aperti is gondolt korábban: amiatt kell a munkában lévő kisgyermekkel foglalkozni, hogy ne csatangoljanak az utcán, és ne legyenek kitéve ott mindenféle veszélynek. Az óvodába történő belépés körülményeiről, az ott folyó gondozó-nevelő munkáról azt írta, hogy az olyan kisgyermeket veszik fel az óvodába, akik tudnak már járni és „keveset dadogni”, és hétéves korukig járhatnak oda, utána iskolába mennek. Az óvodai munkáról ő is azt írta le, ami más európai országok hasonló intézményeiről akkoriban másutt is lejegyzésre került: a fő cél az erkölcsi nevelés volt, a gyermekek engedelmségre és mások tiszteletére szoktatása. Feljegyezte, hogy a kicsiket mindig lekötötték valamilyen tevékenységi formával, hogy ne unatkozzanak vagy henyéljenek. A gyerekek ebédet is kaptak az óvodában (aznap, mikor ő ott járt, éppen rizskásából készült levest és egy darab húst ettek), és addig maradtak ott (este hétig), amíg értük nem mentek a munkából hazafelé tartó szüleik. Az ott folyó munka személyi és tárgyi feltételeiről, valamint a napirendről, a mesélésről is részletesen szólt Wesselényi Polixéna (Paget, 1842).

## Ausztria

Ausztriában a legelső óvodát (*Bewahranstalt*) 1828-ban Bécsben alapították, Joseph Wertheimer, izraelita kereskedő és Johann Lindner, katolikus pap. Fontos céljuk volt a szegény gyermekek segítése, az egészségügyi körülmények javítása. Az óvoda alapítását, majd további intézmények létrehozását lelkesen támogatta Carolina Augusta császárné (1792–1873), „az ország édesanyja”. Később „Ausztria számos, sűrűbben lakott településén is ilyen intézmények virágoztak fel, és ma is Karolina Augusztát dicsőítik mint alapítójukat és lankadatlan pártfogójukat” (Dederichs, 1962, p. 34.) Az osztrák fővárosban főként magánszemélyek adományaiból, más helyszíneken inkább a katolikus egyház támogatásával jöttek létre az első óvodák. Weirtheimer volt az, aki németre fordította Wilderspin fentebb már említett gyermeknevelési művét, és ezt a német nyelvű kötetet ismerte Brunszvik Teréz is. Az első ausztriai óvodaalapításokhoz a grófnő jelentősen hozzájárult, kapcsolatot tartott az ottani óvodaszervezőkkel. Egyrészt levelek útján folyamatosan véleményt cserélt Wertheimerrel, aki járt is a krisztinavárosi óvodájában, csakúgy, mint Lindner plébános. Másrészt Brunszvik pedagógus odaküldésével is segített. A *Félszázad életemből* című, nyomtatásban 1926-ban kiadott memoárjában a következőket írta: „Először történt, hogy Bécs minket, magyarokat utánzott. Wertheimer javaslatára Alsó-Ausztria kormánya elrendeli, hogy Brunsvik grófnő budai intézetének mintájára kiseddóvók létesítessenek! öt gyermek részére szánt hozzájárulással, vagyis 25 pengő forinttal, én magam nyitottam meg a gyűjtést és Bécs magyar külvárosában, Rennwegben, létesült fényes sikerrel az első ilyenmű iskola. Rövid idő alatt háromszáz gyermeket számlált Kern Máté tanító vezetése alatt. Kern Máté, valamikor tanítványom, a többi előváros, Linz, Graz, Laibach stb. részére nevelt tanítókat.” (Brunszvik, 1926, p. 97) A szövegben említett Kern Máté a grófnő krisztinavárosi óvodájából került segítőként az osztrák fővárosba, tulajdonképpen maga Brunszvik küldte oda, hogy tapasztalataival segítse az ottani intézmény elindulását és működését. Az ausztriai óvodák fejlődése azonban már a kezdetektől eltért a magyarországi intézményekétől, mert „az 1831-ben megalakult Hauptverein für die Wiener Kleinkinderbewahranstalten (Bécsi Kiseddóvó Intézetek Főegyesülete) is, élén a mindenkori bécsi hercegekkel közvetlenül a katolikus egyház irányítása alatt állt” (Vág, 1994, p. 101; idézi Hornyák, 2005, p. 6). Más helyszíneken, például Grazban és Linzben azonban jobban érvényesült a civilek, főként a jótékonykodó nők szerepe. 1831–1832-ben Brunszvik nyolc levelet váltott Rosalie von Lopezzel (1788–k.1835), aki az ő hatására mert belevágni – támogatók toborzásával – az ottani óvoda megszervezésébe. Az végül 1832-ben nyílt meg, és ebben egyrészt a grófnőnek, másrészt Rehlingen Antalnak és Kern Máténak is fontos része volt (részletesen lásd Hornyák, 2005). Lopez és Brunszvik 1833-ban személyesen is találkoztak, amikor utóbbi Felső-Ausztria több helyszínét is felkereste, például Welst és Salzburgot: előbbi városban meglátogatta az ot-

tani óvodát, amiről lelkesen számolt be egy levélfogalmazványban, utóbbi helyen pedig mindent megtett, hogy létesüljön óvoda, hiszen Mozart városában akkor még nem volt. Igyekezete akkor nem járt még sikerrel, Salzburgban csak 1845-ben nyílt kisdedóvó (Hornják, 2005), ugyancsak a császárnő anyagi és erkölcsi támogatásával. „Míg 1846-ban a két intézetben még 120 gyermekről gondoskodtak, addig 1852-re ez a szám már 219-re emelkedett.” (Rath, 1993, p. 123)

### **Német területek**

A német városokban az 1830-as évektől jelentek meg az óvodák, alapvetően két típus, a *Kleinkinderschule* és a *Bewahranstalt*. Az elnevezések utalnak a kétféle intézmény közti különbségre: az előbbi a nevelésre és gyerekek szellemi-erkölcsi fejlesztésére, az utóbbi viszont inkább a biztonságos őrzésükre, a gondozásukra helyezte a hangsúlyt. Az 1848-as forradalmi időszakban a frankfurti nemzetgyűlés ülésein több csoport szerette volna, ha az óvodák jogilag is deklaráltan megkapják az iskolaelőkészítő szerepet, ezt azonban az egyházak és a domináns konzervatív erők nem támogatták. Brunszzvik Teréz a német, különösképp a bajorországi óvodaalapításokhoz is nagyban hozzájárult. Emlékiratai szerint 1833 őszétől kezdve összesen négy évig volt távol Magyarországtól, müncheni, drezdai, svájci, római, nápolyi, párizsi, londoni utazást tett, és több, mint kétszáz féle nevelési intézetet látogatott meg ezalatt. Münchenbe Tschebuiz kisasszony meghívására ment. „Megérkezése idején a bajorok földjén kevés óvoda létezett. Lajos király országának legkorábbi kisdedóvó intézete 1830-ban egy Fürth melletti faluban (Burgfarnbach) keletkezett, a következő óvodamegnyitóra pedig 1831-ben a közeli Nürnbergben került sor.” (Hornják, 2005, p. 14) A fővárosban, Münchenben azonban akkor nem volt még óvoda, így nem véletlen, hogy Brunszzvik Terézt saját leírása szerint a bajorok között nagy érdeklődés, őszinte lelkesedés fogadta: „Alig mondtam ki a művelt hölgyek előtt ezt a szót: g y e r m e k n e v e l é s és alig fejtettem ki előttük, hogy e mű megalkotására a nők hivatottak, máris minden társadalmi osztályból gyűltek körém az asszonyok. (...) Művészek, tudósok s művelt hölgyek raja buzgólkodott körülöttem. És jöttek a felszólítások, hogy Münchenben is alakítsak egyesületet.” (Brunszzvik, 1926, p. 94) Tervéhez ott hatalmas segítséget kapott, uralkodói támogatást is, így 1834 tavaszán megnyílt az első müncheni óvoda, és külön női egyesület alakult a rászoruló, szegény sorsú kisgyermekek táplálására (ahogyan Brunszzvik írta: levesosztásra). Ezt követően a grófnő Augsburgba ment, ahol emlékiratai szerint néhány nap alatt tudták ugyanazt véghezvinni, amit korábban Münchenben. „Három kisdedóvó (Asyle) létesült, mindenikben egy főtanítóval és egy felvigyázónővel. A főtanító a nagyobb gyermekeket oktatta óránként. Wild úr rendkívül nagyesszű és találékony szellemű tanító volt, olyan, mint Wilderspin Angliában. Küldöttségek jöttek – mindenki részt akart venni a munkában.” (Brunszzvik, 1926, p. 96) A Brunszzvik Teréz által említett Wild

valójában Johann Georg Wirth (1807–1851), a bajor óvodáztatás kiemelkedő alakja volt, fő műve, az *Über Kleinkinderbewahranstalten* 1838-ban került kiadásra. A grófnő tehát megélhette azt a német helyszíneken, amire itthon mindig is vágyott: százával álltak az ottani nők és férfiak az óvodaalapítások ügye mellé. Wirth életével, az augsburgi, 1834-es óvodaalapítással kapcsolatosan Erning egy tanulmányában kiemelte, hogy „a korabeli gyakorlattól eltérően az első augsburgi óvoda önkormányzati irányítás alatt jött létre, és a városi közigazgatás alá tartozott, bár hamarosan egy erre a célra alapított női egyesületek vették át az irányítást a városi tanács megbízásából. Ennek örömteli következményeként gazdag és ilyen részletességű ritka iratanyag maradt fenn az augsburgi városi levéltárban.” (Erning, 1980, p. 169)

A német területeken az óvodáztatás Bad Blankenburgban, 1837-ben Friedrich Fröbel (1782–1852) munkájának köszönhetően még jobban és más tartalmi-módszertani alapokon állva kibontakozott, később óriási hatást gyakorolva nem csupán Európa, hanem az amerikai kontinens országaira is. Legelső óvodáját Fröbel „játszó és elfoglaló intézmény”-nek nevezte el, később, 1840-ben azonban ezt megváltoztatta „gyermekkert”-re (*Kinder-garten*). Olyan helyeket akart létrehozni, ahol az anyák elhelyezhetik gyermekeiket, munka után pedig hazavihették őket (Musiani, 2016). Rousseau tanítványaként Fröbel osztotta a svájci filozófus elképzelését a kreatív gyermekről és a játék fontosságáról. Pedagógiai nézeteinek alakulására jelentősen hatott még Pestalozzi, akinek a tanítványa is volt, valamint Fichte, Schelling, Schleiermacher filozófiája, továbbá a keresztény romantikusok (Habók, 2007). A forradalom után a porosz kormányzat betiltotta a Fröbel-féle óvodamodellt azzal, hogy óvodáiban ateistává nevelik a gyerekeket, és sok, haladó demokrata hagyta el az országot, többen is Amerikába távoztak, így Fröbel pedagógiájának ott lett igazi kibontakozása (Willekens – Scheiwe, 2020).

### **Portugália**

1834-ben a *Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida* (Hátrányos Helyzetű Gyermekek Menedékházainak Társasága) és IV. Pedro király kezdeményezésére hozták létre Portugáliában az első olyan menedékházat, amelyekben 2 és 7 éves kor közötti gyermekeket fogadtak, miközben a szüleik dolgoztak. Ezekben az intézményekben a gyermekekről való gondoskodás mellett a nevelés is fontos feladat volt. Nem tekinthető véletlennek az, hogy éppen ebben az évben szerveződtek meg ezek az intézmények, ugyanis akkor volt az evoramontei konvent, melynek nyomán a liberálisok kerültek hatalomra, akik a nevelés- és oktatásügyre kiemelt figyelmet kívántak fordítani (Fernandes, 2000). A korabeli portugál forrásokból jól látszik, hogy a szegények és elesettek ügyében – különösen is a kisgyermekek érdekében – sokan megmozdultak, a problémáknak és az azokra adott megoldási javaslatoknak még olyan sajtóorgánuma is volt, mint a *Periódico dos Pobres* (A szegények lapja) című újság, ebben többek között arra is buzdították a nőket,

hogy francia mintára, intézményesült módon gondoskodjanak a rászoruló gyerekekről. Ennek hatására létre is jött egy, a korabeli jegyzőkönyvekben többféle néven szereplő egyesület, a *Sociedade Promotora das Escolas Gratuitas de Primeira Infância* (Társaság az Ingyenes Óvodák Támogatásáért), Funchalban pedig *Sociedade das Escolas de Infância* (Óvodák Társasága) néven alakult hasonló (Fernandes, 2000).

### ***Spanyolország***

A 19. század elején Spanyolországban is kezdett gyökeresen megváltozni a gyermekkép és a gyermekek helyzete. Az óvodai nevelés, a kötelező iskoláztatás kiteljesedése, a gyermekgyógyászat fejlődése és a gyermekbetegségek, járványok leküzdésében tett küzdelmek Európa délnyugati részén is napirenden voltak. Az 1830-as évektől került egyre jobban a kormányzati politika látószögébe is az intézményesült kisgyermeknevelés ügye, és példaként elsősorban az angliai óvodaalapítások szolgáltak. 1838-ban egy királyi rendelet arra utasította a *Sociedad Económica Matritense* (Madridi Gazdasági Egyesület) nevű társaságot, hogy szervezzenek egy olyan egyletet, amelyik kifejezetten nevelési-oktatási kérdésekkel foglalkozik, és amely a kisgyermekkorú nevelésre is kiemelten figyel. Így jött létre akkor a *Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo* (Társaság a nép oktatásának terjesztésére és fejlesztésére) nevű testület. Ennek az új egyletnek 582 tagja lett, és ők szervezték meg az első spanyol óvodákat. Ezek közül a legelső *Virio* névvel nyíltott a madridi Atocha utcában, melyet 1840-es művében Montesino y Cáceres mintaszerűnek említ, olyannak, amely a szülők és az egyleti tagok legnagyobb meglepedésére működik. Kiemelte még, hogy milyen nagyban hozzájárult az óvoda sikeréhez az azt vezető José Bonilla és az őt munkájával segítő felesége tevékenysége. A spanyolországi óvodák működéséhez fontos alapot adott Pedro Pablo Montesino y Cáceres (1781–1849) munkássága, szakkönyvírói tevékenysége. *Manual para maestros de párvulos* (Óvodai tanítók kézikönyve) című műve hosszú időre meghatározó jelentőségűvé vált az országban. Már a mű legelején kiemelte, hogy az óvodák svájci, franciaországi és angliai megjelenése és elterjedése nem a véletlen műve volt. Szerinte az óvodáknak a nevelést, és nem egyszerűen a gyermekek őrzését kell középpontba állítani, ugyanakkor arról is beszélt, hogy az óvodáknak nem iskolákként kell működniük, mert a hét év alatti gyermekeknek másfajta nevelésre, más foglalkozásokra van szükségük, és a saját korukra jellemző az érdeklődésük, a tanulási igényük. Azt írta le, hogy a gyerekek az óvodában olyasmit tanuljanak, ami az ők és mások boldogságát szolgálja, így kiemelten fontos szerinte a jó szokások és a helyes erkölcsök kialakítása, az óvoda tehát a gyermeknek „fizikai, erkölcsi és intellektuális értelemben is (...) szabályokat és előírásokat adjon, és mindenekelőtt, amennyire lehetséges, formálja és tökéletesítse az ember jellemét.” (Montesino y Cáceres, 1840, p. 8) Montesino művében felmerült az a gondolat is, hogy egy igazságosabb társadalom

érdekében fontos, hogy mindenki, szegények és gazdagok egyaránt, hozzájárjon az oktatáshoz.

Az óvodahálózat kiszélesedése is fontos volt ahhoz, hogy 1857-ben megjelenhessen a tankötelezettséget bevezető, Claudio Moyano-féle, köznevelési törvény (*Ley de Instrucción Pública*), amelynek nyomán Spanyolországban is lendületet vett az iskolahálózat bővülése. (Vega Gil, 1995) A század közepén egyre nagyobb számban megjelenő, már nem csupán a gyerekekről, hanem a gyerekeknek készített sajtótermékek és könyvek is jelzik mindezt. Csak Madrid esetében elmondható, hogy az 1840–1850-es években olyan időszakos kiadványok láttak napvilágot, mint például az *El Mentor de la Infancia* (1843–1845), az *El Museo de los Niños* (1847–1850), az *El Mentor de las Familias* (1849–1851), a *La Aurora* (1851–1852) vagy a *La Educación Pintoresca* (1857–1858). Ezek a lapok célkitűzésük szerint nem csupán nevelni szerették volna a kicsiket, hanem szórakoztatni is, ezért számos (főként moralizáló) mesét, rejtélyes feladványt, rajzot és gyerekjáték-leírásokat tartalmaztak (Rabaté, 1993–1994).

### **További országok**

Tanulmányunknak ebben a részében a teljesség igénye nélkül még bemutatunk néhány, további európai ország óvodatörténetéből feltárt adatot és összefüggést, jelezve, hogy mindez további kutatásokat igényel.

Jóllehet, az iparosodás Dániában kissé később bontakozott ki, mint Angliában vagy Elzász-Lotaringiában, az 1820-as, 30-as évekre ott is világossá vált, hogy a mind nagyobb számban munkát vállaló nők nem tudják hová tenni kisgyermeküket, míg ők maguk dolgoznak. Különféle, magánkezdeményezésből alakult jótékonyági szervezetek jöttek létre így dán földön is, amelyeknek egyik legfőbb célkitűzése volt a gyermekek védelmének, nevelésének a megszervezése. „1828-ban megnyílt az első napközi otthon, az *asyl* (menedékhely), amelyet több más menedékhely és árvaház követett. A század végére körülbelül 100 ilyen intézmény létezett, mindegyik 130–250 gyermeket fogadott be, nagyon kevés felnőttel és szigorú fegyelmezési gyakorlattal dolgozott” (Gulløv, 2012, p. 91). Itt ugyanaz állt a középpontban, mint más, már bemutatott országok esetében: megóvni a kisgyerekeket az utcai csavargástól, a balesetektől, az éhezéstől. A század közepétől Dániában is hatottak Fröbel útmutatásai és óvodai gyakorlata, ő inspirálta például Søren Sørensent, aki 1854-ben nyitott egy „játészó- és előkészítő” iskolát (Williams-Siegfredsen, 2017), és az ugyancsak Fröbel pedagógiájára alapozott első óvoda (*børnehave*) 1871-ben nyílt meg. Ebben már nagy figyelmet fordítottak a gyermekek tanítására és nevelésére. 1885-ben óvopedagógusképző intézetet is alapítottak, ez 1904-től *Frøbelseminariet* névvel működött. Sofus Bagger és felesége, Hedevig erőfeszítéseinek köszönhetően 1901-ben megnyílt az első *folkebørnehave* (népi óvoda), amelyet a munkásosztály gyermekeinek szerveztek, és ahol ugyancsak Fröbel elképzelései alapozták

a nevelést. A gyerekek itt sokat játszhattak a szabad levegőn, voltak udvari játékaik, és tartottak az óvodában tyúkokat, kacsákat és libákat is, akikről a gyerekek gondoskodhattak (Williams-Siegfredsen, 2017).

Svédországban 1836-tól már működött kisiskolás rendszerű „óvoda”, és 1854-ben nyílt meg az első, leginkább a más országokban már működő „menedékházak”-hoz hasonló napközi otthonként működő, a szegény gyermekekről gondoskodó intézmény. Fröbel metódusa nyomán viszonylag későn, 1890-ben szerveztek óvodát a skandináv országban (Kamerma, 2006).

Hollandiában az ipari kibontakozás csak az 19. század utolsó 3–4 évtizedében kezdődött el, azt megelőzően a népesség jelentős része szegénységben élt, és még a gazdaság felfutása idején is általános volt a munkanélküliség: az 1870-es évektől egyrészt már nem volt akkora szükség a női és gyermekmunkára, másrészt viszont sok nő állt munkába, mert a férfi keresete nem volt elég a család fenntartásához. Azok az édesanyák, akik munkába álltak, szeretnék volna kisgyermeküket egész nap biztonságos helyen tudni, így az utolsó negyedszázadban szaporodott a felügyeletüket biztosító, őket élelemmel is ellátó „óvodák” (*bewaarscholen*) száma. Az óvodák fenntartóinak céljuk volt az is, hogy fegyelemre szoktassák és erkölcsileg nemesítsék a gyerekeket, mert félték a lázadásoktól, zavargásoktól (Clerkx & Ijzendoorn, 1992). Hollandiában is jellemző volt a női jótékonyági egyesületek aktív közreműködése, mind az óvodák, mind a bölcsődék alapítása, működtetése és felügyelete szempontjából.

### Óvodák alapítása a tengerentúlon

Amerikában, hasonlóan mint az európai országokban, már az 1830-as években létrejöttek olyan napközi otthonok (gyermekgondozási központok), amelyek a dolgozó anyák gyermekeinek a gondozására szolgáltak, valamint olyan „óvodák”, amelyek programjában kiemelt volt a gyermekek oktatása és nevelése (Kamerma, 2006).

Az 1848-as német forradalom miatt Amerikába emigráló németek voltak azok, akik magukkal vitték a tengerentúlra is a fröbeli óvoda eszméjét. Carl Schurz és felesége, Fröbel tanítványa, Margaretha Meyer Schurz (1833–1876) Wisconsin államba, Watertownba kerültek, és az első óvodát a feleség a saját lakásukban nyitotta meg 1855-ben (More Muelle, é.n.). Egy véletlen találkozásnak köszönhető, hogy egy amerikai pedagógusnő, Elisabeth Palmer Peabody (1804–1894) megismerte Schurznet, és érdeklődni kezdett az óvodaalapítás lehetősége iránt, részben Fröbel írásait is megismerve. Peabody így 1860-ban Bostonban megnyitotta az első angol nyelvű amerikai óvodát, és később Németországba is elutazott, hogy Fröbel eredeti elképzeléseit jobban megértve, az óvodájában alkalmazott módszereit tökéletesíthesse. Ott a legkiválóbb óvónőnek tartott, a német Fröbel Társaságot is vezető, Bertha von Marenholtz-Bülow bárónő (1810–1893) által vezetett Kindergarten Szemináriumban tanult. 1868-ban magával vitte Bostonba a bárónő pártfogolt-

ját, Matilda H. Kriege-t, és ezzel vette igazán kezdetét az amerikai óvodaügy kibontakozása (More Muelle, é.n.). Kriege később, 1872-ben New Yorkban szabad angol fordításban kiadta Marenholtz-Bülow művét, *The Child, Its Nature and Relations. An Elucidation of Froebel's Principles of Education* címmel, mely később több kiadást is megért.

## Összegzés

Támaszkodva az óvodáztatás történetének forrásanyagára és szakirodalmára, összegzésként megállapítható, hogy annak több szakasza – más kifejezéssel élve, a fejlődéstörténet dinamikáját érzékeltetve –, több hulláma volt. A történeti művekben egységes álláspont az, hogy az ipari forradalom 18–19. század fordulójára tehető időszakában a nők nagy számban voltak kénytelenek otthonukon kívül, gyárakban, üzemekben, bányákban munkát vállalni, és ugyanez részben a gyermekeket is érintette. Sosem látott mértékben indultak növekedésnek az iparosodó területek városai, nagyon sokan hagyták el vidéki, falusi környezetüket és kerestek jobb megélhetési módot a városokban, ezzel kikerülve a család, a rokonok segítő közegéből. Mindez miatt számos olyan, a gyermekeket (is) érintő, megoldásra váró probléma merült fel, amelyek korábban, más gazdasági-társadalmi körülmények között kevésbé, vagy szinte nem is léteztek. Az az igény, hogy a munkába álló édesanyák (szülők) szerették volna kisgyermeküket biztonságos helyen tudni, míg ők maguk dolgoztak, találkozott az egész gazdaságot és társadalmat megreformálni igyekvő, a nevelési kérdések iránt is fogékony filantróp gondolkodók törekvéseivel. Az intézményesült kisgyermeknevelés kezdeti szakaszában leginkább az volt jellemző, hogy jótékony (gyakran női) egyesületek vagy valamely egyházi gyülekezet tagjai karolták fel a szegény családokat, és biztosították a gyerekeknek a napközbeni biztonságos felügyeletet, az ételt (levesosztó egyesületek is léteztek!), és több esetben a nevelés-oktatás kezdetleges szintjét is. Brunsvik Teréz esetében is közismert, hogy eleinte, az 1820-as években a pest-budai jótékony nőegyletekkel tartott kapcsolatot, az ő segítségükkel próbálta pedagógiai elképzeléseit keresztülvinni, nagyrészt azonban csalatkoznia kellett, így később el is fordult ezektől a szerveződésektől. Európai utazásai során azonban másutt igen pozitív példákat is látott, például Itáliában, Bajorországban vagy Franciaországban.

A következő szakasz (hullám) már valóban az óvodatörténet kezdetét jelzi: azok az intézmények, amelyek Európa különböző országaiban, leginkább a városokban, sorra nyíltak a 19. század első felében a kisgyermekek számára, már kiemelt célnak tekintették azt, hogy oktatási-nevelési feladatokat lássanak el, olyan szinten, ahogyan ezt a családok a legtöbb esetben nem tudták a gyermekeiknek nyújtani. Több esetben a nevükben is, programjaikat, foglalkozásaikat tekintve is, ezek az „óvodák” kisgyermekiskolák voltak, miként Brunsvik Teréz 1828-as első és későbbi óvodái is. „Az egyház számára – miután elfogadta az óvodák általános elvét – az óvodák olyan eszközök voltak,

amelyek felkészítették a gyermekeket a társadalomban való felelősségteljes életre, mint egy vallási közösség tagjai. Az állam számára az óvodák eszközök voltak (...) minden gyermek korai integrációjához, etnikai vagy társadalmi származásuktól függetlenül, a nemzetállam által irányított társadalomba. A szülők és a nagyközönség pedig az óvodába járást a legjobb felkészülésnek tekinthetik az iskolai életre és általában a közösségi életre vonatkozóan” – írták tanulmányukban, kifejtve még, hogy bár ezek a célok sokfélék és ellentmondásosak is, abban közösek, hogy minden gyermekre vonatkoznak, és ez az, amiben a legjobban különböztek a második hullám óvodái az inkább csak a szegény gyermekekre irányuló, filantróp törekvésektől (Willekens & Scheiwe, 2020). Az óvodák fejlődéstörténetének harmadik nagy szakasza a 20. század utolsó évtizedeire esik. Az óvodáztatás kapcsán fontos kiemelni azt, hogy míg a történelem során a világ legtöbb helyszínén, különböző korokban is az volt a szokás, hogy a kora gyermekkori szakaszban a gyerekekről a szűkebb-tágabb család tagjai gondoskodtak (korántsem csupán az anya, illetve a szülők és nagyszülők, hanem a nagyobb testvérek, nagynénik, nagybácsik és más rokonok), a 19–20. századtól – a bölcsődék és az óvodák hálózatának kiépülésével – ez jelentősen megváltozott, hiszen onnan kezdve a kisgyermeket a családi környezetükből kiemelve gondozzák és nevelik szakképzett, erre felkészített pedagógusok, kifejezetten erre a célra létesített intézmények keretei között (Willekens – Scheiwe, 2020).

Brunszvik Teréz életműve, az óvodáztatással kapcsolatos, a történeti Magyarország határain túlmutató, fontos tevékenysége egy olyan korszakban bontakozott ki, amikor Európában mindenütt voltak hasonló törekvések és sikeres, jóllehet, problémáktól és ellentmondásoktól nem mindig mentes intézményalapítások. Ebben az írásban ehhez nyújtottunk a nemzetközi szakirodalomból és nyomtatott forrásokból feltárt adatokat, komparatív közelítéssel, ahol a források lehetőséget adtak erre, kitérve a legelső óvodaalapítók közti kapcsolati hálózat bemutatására is. Ez a tanulmány szerzője szándékai szerint további, Brunszvik Teréz korának és életútjának, a magyar és európai óvodatörténetnek a korábbiaknál még részletesebb megismerésére irányuló kutatások elindítója lesz.

## Irodalom

- Barbieri, N. S. (2004, ed.). *Istituzioni educative e formative: lineamenti storici, configurazioni strutturali, modalità operative*. CLEUP. <https://core.ac.uk/reader/153481590>
- Bosq, M. (é.n.). *L'histoire des salles d'asile*. [http://acmen.free.fr/wa\\_files/dossier.pdf](http://acmen.free.fr/wa_files/dossier.pdf)
- Brunszvik, T. (1926). Fél század életemből. In Czeke, M. & Révész, M. H., *Gróf Brunszvik Teréz élet- és jellemrajza*. A „Kisdednevelés” kiadása, ford.: Petrich B., 39–108. [https://mtda.hu/books/czeke\\_marianne\\_grof\\_brunszvik\\_terez\\_élet\\_es\\_jellemrajza.pdf](https://mtda.hu/books/czeke_marianne_grof_brunszvik_terez_élet_es_jellemrajza.pdf)

- Burchardt, W. (1843). *Johann Friedrich Oberlin's Pfarrer im Steinthal, vollständige Lebensgeschichte und gesammelte Schriften*. Herausgegeben von Dr. Hilpert, Stöber u. Andern. Mit Berücksichtigung aller Hülfsmittel zusammengestellt u. übertragen v. Wilh. Burckhardt. Scheible, Rieger & Sattler.
- Clerkx, L. E. & Ijzendoorn van, M. H. (1992). Child Care in a Dutch Context: On the History, Current Status, and Evaluation of Nonmaternal Child Care in the Netherlands. In Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Hwang, C. P. & Broberg, A. G. (Eds.), *Child Care in Context – Cross-cultural Perspectives* (pp. 55–80). Psychology Press. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2883142/view>
- Cochin J.-D. (1834). *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile*. Hachette. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k28792q>
- De la salle d'asile à l'école maternelle*. ALMA – Association Lamorlaye Mémoire & Accueil. <https://lamorlayealma.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/04/salles-d-asile.pdf>
- Dederichs, C. (1962). *Von der Bewahranstalt zum Kindergarten, ein Beitrag zur Geschichte des Kindergartenwesens im Lande Salzburg*. Veröffentlichungen des Pädagogischen Instituts Salzburg, 13.
- Enring, G. (1980) Johann Georg Wirth und die Augsburger Bewahranstalten. Ein Beitrag zur Gründungsgeschichte vorschulischer Einrichtungen der Stadt Augsburg. *Zeitschrift des Historischen Vereins für Schwaben*, 74, 169–214. <https://fis.uni-bamberg.de/server/api/core/bitstreams/d2d68d42-b420-4746-942c-6aa552accf7d/content>
- Fernandes, R. (2000). Orientações pedagógicas das „casas de asilo da infância desvalida” (1834–1840) *Cadernos de Pesquisa*, 109, 89–114. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000100005>
- Ferreira, A. G., Mota, L. & Vilhena, C. (2019). A educação de infância em Portugal. In A. G. Ferreira & L. Mota (Coord.). *Caminhos da educação da Infância em Portugal: Políticas e perspectivas contemporâneas* (pp. 17–76). De Facto Editores.
- Gérando, de J. M. (1820). *Le Visiteur du Pauvre*. Chez Louis Colas, Treuttel et Wurtz. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k842395.image>
- Grabner, J. (1792). *Ueber die vereinigten Niederlande*. Ettinger. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10273487?page=24,25>
- Guetta, S. (2019). Jewish Educational Proposals in Nineteenth- and Twentieth-Century Florence. In Harel, Y. & Perani, M. (Eds.), *The Jewish in Italy. Their Contribution to the Development and Diffusion of Jewish Heritage* (pp. 403–415). Academic Studies Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1zjg2qx.25>
- Gulløv, E. (2012). Kindergartens in Denmark – Reflections on Continuity and Change. In Kjørholt, A.T. & Qvortrup, J. (Eds), *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Studies in Childhood and Youth* (pp. 90–107). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230314054\\_6](https://doi.org/10.1057/9780230314054_6)

- Habók A. (2007). Friedrich Fröbel romantikus gyerekképe. *Neveléstörténet*, 4(1–2), 245–255. [https://epa.oszk.hu/04300/04386/00030/pdf/EPA04386\\_nevelestortenet\\_2007\\_08\\_245-255.pdf](https://epa.oszk.hu/04300/04386/00030/pdf/EPA04386_nevelestortenet_2007_08_245-255.pdf)
- Hornýák, M. (2005). Az európai óvodaügy hőskora Brunszvik Teréz levelezésének tükrében. (3. rész 1831–1836) *Neveléstörténet*, 2(5–24). [https://epa.oszk.hu/04300/04386/00027/pdf/EPA04386\\_nevelestortenet\\_2005\\_05\\_005-024.pdf](https://epa.oszk.hu/04300/04386/00027/pdf/EPA04386_nevelestortenet_2005_05_005-024.pdf)
- Jacquet-Francillon, F. (1995). *Naissances de l'école du peuple. 1815-1870*. Éditions de l'Atelier. <https://doi.org/10.3917/ateli.jacqu.1995.01>
- Kammerman, S. B. (2006). *A Global history of early childhood education and care. Education for All Global Monitoring Report 2007*. Strong foundations: early childhood care and education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147470>
- Kemény F. (1928). Töredékek egy Brunszvik-tanulmányból. *Kisdednevelés*, 53(7–8), 235–245.
- Klein, B. (2008). Marie Pape-Carpentier (1815–1878) In Houssaye, J. (Ed.), *Femmes pédagogues. De l'Antiquité au XIXe siècle* (pp. 451–479). Éd. Fabert.
- Konečný, M. (1618). *Kazatel Domownj*. Impr. Martina Kleinvechtera. <http://ftp.alatera.cz/index.php/veskere-pisemnosti/bible/1176/kazatel-domovni-1618-detail>
- Lienhard, F. (1910). *Oberlin. Roman aus der Revolutionszeit im Elsaß*. Greiner und Pfeiffer.
- Leenhardt, C. (1911). *La vie de J.-F. Oberlin. 1740–1826*. Éd. Berger–Lévrault. <https://archive.org/details/laviedejfoberlin00leen/page/n7/mode/2up?ref=ol>
- Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Ed. Belin.
- Luc, J.-N. (2000). Madame Jules Mallet, née Émilie Oberkampf (1794–1856), ou les combats de la pionnière de l'école maternelle française. *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*. Femmes protestantes au XIXe et au XXe siècles, 146, 15–47. <https://hal.science/hal-03638940/>
- Marenholtz-Bülow, b. (1872). *The Child, Its Nature and Relations. An Elucidation of Froebel's Principles of Education*. E. Steiger. <https://archive.org/details/childitsnaturere00mare>
- Montesino y Cáceres, P. (1840). *Manual para maestros de párvulos*. Imprenta Nacional. [https://archive.org/details/bub\\_gb\\_4BWUoxVX-GYC/page/n7/mode/2up](https://archive.org/details/bub_gb_4BWUoxVX-GYC/page/n7/mode/2up)
- MoreMuelle, C. (é.n.). *The History of Kindergarten: From Germany to the United States*. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1110&context=sferc>
- Musiani, E. (2016). *Alle origini del sistema di Welfare moderno. La protezione dell'infanzia in Italia tra XIX e XX secolo*. <https://doi.org/10.12977/stor641>
- Orígenes de la Educación Infantil (1ª mitad s. XIX)*. Museo Virtual de la Historia de la Educación. <https://www.um.es/muvhe/itinerario/origenes-de-la-educacion-infantil-1a-mitad-s-xix/>

- Paget Jánosné Wesselényi P. (1842). *Olaszhoni és schweizi utazások*. Kir. Lyceum betűivel. <https://mek.oszk.hu/01000/01017/01017.htm#7>
- Pastoret, *philanthrope et professeur* (2010). <https://www.textesrares.com/pages/phil-du-xixe-en-france-articles/Pastoret-4-philanthrope-et-professeur.html>
- Rabaté, C. (1993–1994). Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX. In *Historia de la Educación – Revista interuniversitaria* (pp. pp. 365–382). Ed. Universidad de Salamanca, vol. XII–XIII..
- Rath, E. (1993). Betreuung der Kleinsten in der Kleinkinderbewahranstalt. In Salzburger Museum Carolino Augusteum (Ed.): *Caroline Auguste (1792–1873)* Namenspatronin.
- Revuelta Geurrero, C. & Cano González, R. (2010). „Las escuelas de amiga” – espacios femeninos de trabajo y educación de párvulos y de niñas. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* (pp. 155–185). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3325952>
- Számord I. (1915). *Kisdednevelés és módszertan a római katolikus kisdedóvónőképző intézetek és családok számára*. Szent István Társulat.
- Vág O. (1969). *Az óvodai nevelés kialakulása. Az angol infant school kialakulása és kezdeti fejlődése*. Tankönyvkiadó.
- Vág O. (1994). *Az óvodai nevelés története Magyarországon. 1. rész.* (A kisgyermeknevelés könyvtára).
- Vaj, D. (1999). Une pédagogue genevoise méconnue. Mathilde Calandrini et la diffusion de l'éducation populaire enfantine dans l'Italie du Risorgimento. In *Genève et l'Italie. Société genevoise d'études italiennes* (pp. 287–310). <https://iris.unil.ch/entities/publication/4bd237f0-3dea-4b5b-b72a-17e85d13ec16>
- Vega Gil, L. (1995). *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la ley Moyano*. Instituto Florián de Ocampo.
- Willekens, H. & Scheiwe, K. (2020). *Looking Back – Kindergarten and preschool in Europe since the late 18th century*. [https://www.researchgate.net/publication/342590323\\_Looking\\_Back\\_-\\_Kindergarten\\_and\\_preschool\\_in\\_Europe\\_since\\_the\\_late\\_18th\\_century](https://www.researchgate.net/publication/342590323_Looking_Back_-_Kindergarten_and_preschool_in_Europe_since_the_late_18th_century)
- Williams-Siegfredsen, J. (2017). *Understanding the Danish Forest – School Approach Early Years Education in Practice*. Routledge. <https://2024.sci-hub.se/6284/2b435ee0c41e77a977cba0c1b8a0d6d1/williams-siegfredsen2017.pdf>
- Wilson, A. (1979). Ferrante Aporti – Apostle of Infancy. *British Journal of Educational Studies*, 27(3), 221–231. <https://doi.org/10.1080/00071005.1979.9973550>
- Wirth, J. G. (1838). *Über Kleinkinderbewahranstalten. Eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten*. Kollman.

## Teréz Brunszvik and her era:

### The beginnings of early childhood education in Europe

Countess Teréz Brunszvik was born 250 years ago, in 1775, in Pressburg (today Bratislava). She is a figure whose life's work is known not only in Hungary but also internationally. Although she left behind few theoretical pedagogical writings, her educational ideas can be reconstructed from her memoirs, diaries, travel notes, annotations, official documents, and correspondence. From the perspective of the history of education, her practical achievements – particularly in the fields of early childhood education and girls' education – are of special significance. Brunszvik's educational aim was the realization of a humanistic, Christian-oriented upbringing, placing self-sacrifice and the individual's devotion to the community and the nation at the core of her pedagogical ideals. Although her organizational work in education was wide-ranging, in Hungary she is still primarily known as an enthusiastic and successful organizer of kindergartens: the founder of the very first Hungarian kindergarten, which opened its doors in 1828, as well as of several similar institutions subsequently. This study outlines the broader international context of the institution-building efforts associated with the countess – initiatives that were considered truly pioneering in the Western world and were significant both at the time and later. It sketches how, by the turn of the eighteenth and nineteenth centuries, Europe arrived at the institutionalization of early childhood education, and examines the social, demographic, economic, and educational changes leading to the opening and operation of the continent's first kindergartens, institutions that initially resembled schools more than today's kindergartens. The study also discusses Countess Teréz Brunszvik's professional connections in Hungary and across Europe, drawing primarily on her own writings, and broadens the impact- and reception-historical perspective by reviewing when and where kindergartens were established in other countries during the same period, under what names they operated, and according to which principles, aims, and programs. It further highlights the diverse and dynamic network of relationships that developed in the early period of kindergarten education – first within Europe and later extending across the Atlantic to North America. Through this overview, Brunszvik's work in organizing kindergarten education and child-rearing, as well as the structure and functioning of her professional network, can be understood and situated more accurately in temporal and spatial terms, thereby facilitating a more effective scholarly dialogue with international researchers in kindergarten history.

#### Keywords:

history of kindergartens, history of childhood, nineteenth century, Countess Teréz Brunszvik, comparative history of education



# Kísérlet a pedagógusképzés integrációjára Magyarországon – A pedagógiai főiskola és a tanítóképzés (1948–1953)

*Gombos Norbert<sup>1</sup>*

## Absztrakt:

A tanulmányban bemutatásra kerül a pedagógiai főiskola koncepciójának megszületése (az azt megalapozó viták tükrében), az intézmények létrejötte, a képzés tartalma (a főiskolák tantervének bemutatásán keresztül), az új intézmények – elsősorban a tanítóképzés szempontjából jellemezhető – kudarca, valamint a tanítóképzés ezt követő – az 1950-es évek első felében lezajlott – útkeresése, amely végül az önálló felsőfokú tanítóképző intézetek létrejöttéhez vezetett.

## Kulcsszavak:

tanító, pedagógiai főiskola, tanterv, egységes képzés, tanítóképzés története

## Bevezetés

A hazai pedagógusképzés története sok izgalmas és érdekes fordulatot rejtget, melyek – hosszabb-rövidebb ideig – meghatározták a tanárok, tanítók, óvodapedagógusok, gyógypedagógusok hivatásra történő felkészítését. E fordulatok nem függetleníthetők hazánk történetének meghatározó politikai-gazdasági változásaitól, így – különösen – az adott korszak oktatáspolitikai céljaitól, törekvéseitől. Az adott időszak embereszménye, általános értékstruktúrája, politikai, gazdasági céljai mindenkor komolyan befolyásolták a kor oktatáspolitikáját, amely pedig meghatározta azt a köznevelési és pedagógusképzési struktúrát, melyet az adott korban ideálisnak tartottak (Donáth, 2004a).

A tanítóképzés különösen gazdag ezekben a fordulatokban, miközben a tanítói szakma folyamatosan küzdött az érettségi, majd a felsőfokú végzettség elérésének lehetőségéért (Rozsondai, 1948). Az eötvösi (állami) középfo-kú képzők kiépülése, a képzési idő folyamatos bővülése, a tartalmi szabályozás változásai, a tanítóképző akadémiák tervezete mind-mind mérföldkövet

<sup>1</sup> Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógusképző Intézet Neveléstani és Metodológiai Tanszék; [gombos.norbert@kre.hu](mailto:gombos.norbert@kre.hu); 

jelentettek azon az úton, amely végül a felsőfokú tanítóképzők létrejöttéhez (1958), majd ezen intézmények főiskolává válásához (1974) vezetett (Németh, 1990). E törekvések mindegyike hozzájárult ahhoz, hogy a tanítóképzés napjainkra a felsőoktatás meghatározó részévé vált.

Jelen tanulmányban arra teszek kísérletet, hogy a hosszú és fordulatos történeti fejlődési folyamat egyik sajátos állomását, a pedagógiai főiskolák kísérletét bemutassam. Arra a kifejezetten rövid történeti időszakra kívánok rávilágítani melyben a tanító- és a tanárképzést egyetlen intézményi képzési rendszerbe kívánták integrálni, illetve bemutatom a megvalósítás következményeit – elsősorban a tanítóképzés szemszögéből.

### **Az általános iskola létrejötte**

Az 1945-ben beköszöntött új történelmi korszak a hazai oktatási rendszer reformja terén is rengeteg vitát hozott. A vallás- és közoktatásügyi miniszter 20.200/1945. számú rendelete lehetővé tette ugyan a továbbtanulni kívánó, és/vagy pályamódosításra készülő tanítójelöltek számára a líceum negyedik évfolyamának elvégzését, valamint az érettségi vizsga megszerzését (Gombos, 2011), azonban a tervbe vett – majd részben meg is valósított – változások ennél jóval mélyrehatóbbnak bizonyultak. Az ideiglenes nemzeti kormány miniszterelnöke 1945 augusztusában aláírta az általános iskola létesítéséről szóló 6.650/1945. M. E. számú rendeletét, mely kimondta, hogy a népiskola I–VIII., valamint a gimnázium és a polgári iskola I–IV. osztályai helyett új, egységes iskolatípust kell létrehozni, általános iskola néven (Mészáros, 1995). Az új intézménytípus nyolc évfolyamos lett, szerkezetében két tagozatra épült: a korábbi elemi népiskola feladatait ellátó alsó tagozatra (1–4. évfolyam), valamint az általános műveltséget megalapozó felső tagozatra (5–8. évfolyam). Az általános iskola létrejötte joggal tekinthető mérföldkönek a hazai közoktatás történetében, hiszen napjainkig meghatározza az alapfokú iskoláztatás rendszerét. Az új intézménytípus létrehozása következményeként újból napirendre került a pedagógusképzés átalakításának kérdése, ami immár sajátos irányt vett. Célként jelent meg az általános iskola számára pedagógusokat egységesen képző új intézmény létrehozása, ennek révén pedig a felsőfokú tanítóképzés – a tanítószágot „évtizedes álma” – megvalósításának társadalmi ügye.

### **Viták az egységes pedagógusképzésről**

Az általános iskola létrejöttét követően a pedagógusképzés átalakítását szolgáló reformmunkálatok szinte azonnal megkezdődtek, komoly vitákat kiváltva. E szakmai diskussziók több társadalmi szervezetben folytatódtak, hiszen „a nevelőképzésre vonatkozó elképzelések sorát vetette fel az Országos Köznevelési Tanács, a tanítói többségű pedagógus-szakszervezet, a pártok értelmiségi *tagozatai, valamint a VKM (Vallás- és Közoktatásügyi*

*Minisztérium) közreműködésével*” (Donáth, 2004a, p. 91). A szakmai vita és a átalakítási feladatok irányítását az Országos Köznevelési Tanács (továbbiakban: OKT) végezte, olyan neves szakemberek vezetésével, mint az ügyvezető alelnök Sík Sándor, illetve az igazgató Kiss Árpád. A szakmai szervezet többféle javaslatot is megfogalmazott. Egyrészt felvetették a főiskolai szintű tanítóképzés megvalósítását, amely a néptanítók több évtizedes vágya volt. Rozsondai Zoltán – aki a tanítóképzés ügyének elkötelezett szakembere volt és ebben az időszakban a VKM tanító- és óvóképzéssel foglalkozó ügyosztályán tanügyi osztálytanácsos osztályvezetőként dolgozott – így írt a néptanítók évtizedes küzdelmeiről: „...a múlt társadalmában való alárendeltségi helyzetük fokozatosan meg fog szűnni. Be kell következnie a hivatásuk fontossága alapján megérdemelt társadalmi megbecsülésüknek. Kendőzés nélkül megmondhatjuk: a társadalmi felszabadulás iránti küzdelmük jogos küzdelem volt. A néptanítónak mindenki lelkivilága kialakításában döntő szerepe van, külön-külön mindenki élete végéig magában hordozza volt tanítóinak képét, s a társadalom mégis lebecsülte a néptanítót. Az úr szemében félpaszty, a paraszt szemében félúr volt” (Rozsondai, 1948, p. 172). A szakemberek többsége – éppen az előbb említettek okán – egyetértett a tanítók képzési szintjének erőteljes emelésével. Ennek ellenére az OKT igazgatója, Kiss Árpád „határozott túlzásnak” (Donáth, 2004b, p. 29) tartotta azt. A szakmai vita valamennyi résztvevője tisztában volt azonban azzal – amiképpen arra Rozsondai Zoltán a fentiekben (ha áttételesen is) utalt –, hogy a tanítói professzió speciális gyakorlati készségekkel felvértezett szakembereket igényel. Ezért a szakemberek körében több kétely merült fel az OKT másik javaslatával kapcsolatban, amely a részben vagy teljesen egységes pedagógusképzés létrehozására vonatkozott. A korabeli pedagógus szakszervezet, melyben a tanítók határozott többségben voltak, a radikális váltás mellett állt ki, azaz a középfokú tanítóképzés megszüntetését és az érettségien alapuló felsőfokú tanítóképzés bevezetését szorgalmazta. Ennek komoly akadályát jelentette azonban az, hogy az egyetemek képtelenek voltak nagyszámú hallgató befogadására. Emiatt a pedagógus szakszervezet képviselői javasolták az „állami, egyetemi jellegű nevelőképző főiskolák” (Németh, 1990, p. 4) felállítását. A szakmai vitában igen komoly és meghatározó szerepet játszott a neves pszichológus Mérei Ferenc, aki ekkoriban „a MKP [Magyar Kommunista Párt – G. N.] különböző bizottságaiban, „aktíváiban” betöltött szerepe révén egyre befolyásosabb” (Donáth, 2004b, p. 24) lett, és aki az egységes, általános iskolai nevelőképzés egyik harcos szószólója volt (Donáth, 2004b).

A szakmai viták és – az egyre erőteljesebbé váló – politikai küzdelmek nyomán végül a pedagógus-szakszervezet és Mérei Ferenc – az ő személyén keresztül egyértelműen az MKP – álláspontja érvényesült. Az OKT, valamint más szervezetek és szakemberek (például Faragó László, Lukács Sándor, Somos Lajos) javaslatának következtében az általános iskola számára pedagógusokat egységesen képző „nevelőképző főiskola” koncepciója került ki győztesen a vitákból.

## A pedagógiai főiskola létrejötte

A korábban említett szakmai (és részben politikai) viták eredményeképpen létrejött az új, egységes pedagógusképző intézmény, a pedagógiai főiskola.

A pedagógiai főiskolák jellemzői az alábbiak:

- az általános iskola nevelőit egységesen képezték,
- három évfolyamos keretben működtek,
- a korábbi négy évfolyamos polgári iskolai tanárképzés, valamint az öt évfolyamos tanítóképzés egészét magukba olvasztották (Mészáros, 1995).

1947 novemberében két pedagógiai főiskola kezdte meg működését, az egyik Budapesten, a másik Szegeden majd a következő tanévben még két ilyen intézmény alakult meg Debrecenben és Pécsen (A pedagógiai főiskola feladata és szervezete, 1948). Az új intézménytípusban elindult a szakmai munka, amely felvállalta a tanító- és a tanárképzés azonos keretben történő megvalósítását (Faragó, 1948).

Az általános iskola nevelőit egységesen képző „nevelőképző főiskolák” feladata „az általános iskola nevelőinek képzése [...] Olyan pedagógusok kialakításáról van szó, akik alsó fokú osztálytanításra, felső fokon pedig bizonyos tárgycsoportok szaktanítására nyerne képesítést.” (A pedagógiai főiskola feladata és szervezete, 1948, p. 149). A fenti feladatmegjelölés magában hordozta azt az igen súlyos problémát, mely ezen intézménytípusnak már a kezdeti éveit is meghatározta. Ki kell emelnünk, hogy önmagában pozitív lépésként értékelhető az általános iskola egészében történő gondolkodás, valamint a tanítók képzési színvonalának emelésére való törekvés, azonban kétségtelen tény az is, hogy gyakorlatilag lehetetlen vállalkozásnak tűnik a korábbi négy évfolyamos polgári iskolai tanárképzés, valamint az öt évfolyamos elemi iskolai tanítóképzés teljes cél- és feladatrendszerének, képzési spektrumának és tartalmának három évbe történő kényszerű „bezsűfélése”. Az általános iskola pedagógusait egységesen képző nevelőképző főiskolák létrejöttéről született végső döntést – visszatekintve – joggal nevezhetjük átgondolatlanoknak, a körülményeket nem kellően mérlegelőnek, elszigeteltnek. A korábban idézett neves tanítóképzős szakember, Rozsondai Zoltán nem véletlenül figyelmeztetett a már ekkor is megmutatkozó súlyos problémákra: „A pedagógiai főiskola, a tanítóképző intézetek előtt a „lenni vagy nem lenni” kérdését vetette fel. A főiskola kifejlődésével a tanítóképzők – előbb vagy utóbb – megszűnnek, vagy átalakulnak. Tanárságuk eddigi, középiskolai tanári rendű munkaterülete is megszűnik. [...] Két pedagógiai főiskola már megnyitotta kapuit. Nyilvánvaló, hogy amilyen mértékben terebélyesednek a főiskolák, olyan mértékben sorvad el a jelenlegi tanítóképzés” (Rozsondai, 1948, pp. 174–183).

## A pedagógiai főiskola tanterve

A pedagógiai főiskolákon megvalósuló komoly és feszes tempóról leginkább az érintett felsőfokú intézmények számára készült tartalmi szabályozás árulkodik.

Az 1. táblázatban látható a pedagógiai főiskolák óraterve.

### 1. táblázat

*A pedagógiai főiskolák óraterve (1948)*

*(Az adatok forrása: A pedagógiai főiskola feladata és szervezete, 1948)*

KÖTELEZŐ TÁRGYAK	I. ÉVFOLYAM	II. ÉVFOLYAM	III. ÉVFOLYAM
lélektan	2+2	4+4	4+4
pedagógia	3+3	4+4	4+4
filozófia	2+2	2+2	2+2
szociológia	2+2	2+2	2+2
ének	3+3	3+3	–
rajz	2+2	2+2	–
testnevelés	2+2	2+2	–
kézimunka	2+2	2+2	–
SZAKTÁRGYAK	I. ÉVFOLYAM	II. ÉVFOLYAM	III. ÉVFOLYAM
magyar nyelv	4+4	4+4	–
magyar irodalom	4+4	4+4	–
élő idegen nyelv	8+8	8+8	–
történelem	4+4	4+4	–
földrajz	4+4	4+4	–
természetrajz – ember élete	11+8	8+8	–
matematika	5+5	5+5	–
fizika	4+4	5+5	–
kémia	4+4	3+3	–
ének-zene	8+8	8+8	–
KIEGÉSZÍTŐ TÁRGYAK	I. ÉVFOLYAM	II. ÉVFOLYAM	III. ÉVFOLYAM
rajz – művészettörténet	6+6	6+6	–
testnevelés – tánc	6+6	6+6	–
háztartástani ismeretek	4+4	4+4	–
gazdasági ismeretek	4+4	4+4	–
műhelygyakorlat	4+4	4+4	–

(Az óraszámok az egyes félévek szerinti bontásban értendők. A hiányzó óraszámok meghatározására később került sor.)

Az 1. táblázatban megjelenő óratervből kitűnik a hallgatók jelentős mértékű leterheltsége, ami különösen a főiskola képzési célrendszerének (tanító- és tanárképzés együtt) ismeretében válik egyértelművé. A főiskola részben három, részben négy szakos képzést folytatott az alábbi szakcsoportok szerint:

- A szakcsoport: magyar nyelv – magyar irodalom – élő idegen nyelv (angol, francia, vagy orosz),
- B szakcsoport: magyar nyelv – magyar irodalom – ének-zene,
- C szakcsoport: magyar nyelv – magyar irodalom – történelem,
- D szakcsoport: földrajz – természetrajz – az ember élete,
- E szakcsoport: matematika – fizika – vegytan.

Az A, C, D, E szakcsoportokra felvett hallgatóknak választaniuk kellett még egy szakot az alábbiak közül:

- rajz,
- testnevelés,
- kézimunka,
- gazdasági gyakorlatok,
- háztartási gyakorlatok,
- kereskedelmi gyakorlatok (A pedagógiai főiskola feladata és szervezete, 1948; Bizó, 1965).

Egy matematika – fizika – vegytan szakos (E szakcsoportba tartozó) jelölt, aki kiegészítő tárgyként felvette a rajzot, az alábbi heti kötelező óraszámmal számolhatott:

- első év első félév: 37 óra,
- első év második félév: 37 óra,
- második év első félév: 40 óra,
- második év második félév: 40 óra (A pedagógiai főiskola feladata és szervezete, 1948).

A pedagógusjelöltek terhelése tehát szinte elviselhetetlenné vált, ami mellett gyakorlatilag lehetetlen volt a tanítói szakmára történő érdemi felkészülés. Mindezek mellett a tantervi szabályozás nem jelenített meg olyan fontos elemeket, melyek a kisiskolai (alsó tagozatos) nevelő- és oktatómunka eredményessége szempontjából meghatározónak tekinthetők (ide sorolható például: az egészségtan, a kisiskolai tantárgypedagógia, a gyógypedagógiai alapismeretek, a napközi otthoni nevelés pedagógiája vagy a gyermekirodalom). A gyakorlati képzésnek a szervezett tanítóképzés korábbi évtizedeiben magas színvonalon kialakult rendszerét pedig e tantervben hiába keressük.

Az egységes pedagógusképzés kísérletének kudarcra tehát hamar világgossá vált a szakmai döntéshozók és a szakemberek körében egyaránt. Bizó Gyula – aki 1955-ben az oktatásügyi tárca tanító- és óvóképzéssel foglalkozó ügyosztályának élén éppen a korábban említett Rozsondai Zoltánt váltotta – a hatvanas évek közepén publikált írásában pontosan jellemezte az integrált pedagógusképzés e kísérletének – leginkább a tanítóképzés terén mutatózó

– kudarcát: „[a pedagógiai főiskolán végzetek – G. N.] felkészültségüknek és hajlamaiknak a leginkább megfelelő tárgyak tanítását folytatták, s harmadik szakjukat csak elvértve oktatták. Általános iskoláink 1-4. osztályaiban pedig hiába keresnök őket” (Bizó, 1965, p. 428).

A pedagógiai főiskola sajátos integrációs kísérletének bemutatása mellett azonban e helyütt rá kell világítani arra a tényre is, hogy hazánkban az 1945 utáni években lényegében változatlan formában élt és működött tovább a középfokú tanítóképzésnek az a „felemás” formája – vagyis: a három év líceum és két év tanítóképző – is, amely a hómani reformnak az 1940-es évek elején történt leállítását következében alakult ki (Donáth, 2001).

### Útkeresés a tanítóképzésben

Az általános iskola 1945-ben történt létrejötte – az ideiglenes nemzeti kormány miniszterelnöke által aláírt, már említett 6.650/1945. M. E. rendelettel (Mészáros, 1995) – óriási kihívás elé állította a hazai pedagógusképzést. A koalíciós időszak vitáiban kikristályosodott, majd 1947 őszén életre hívott új intézménytípus, az „általános iskola pedagógusait egységesen képző »nevelőképző főiskola« koncepciója” (Donáth, 2004a, p. 91) azonban – amint láttuk – már megszületése pillanatában kudarcra volt ítélve. A tanítóképzés értékeinek megőrzéséért, megújításáért küzdő szakember (Donáth 2004b), Rozsondai Zoltán – a vallás- és közoktatásügyi minisztérium tanító- és óvóképzéssel foglalkozó ügyosztályának vezetőjeként – folyamatosan figyelemmel kísérte e pedagógusképzési terület sorsának alakulását, és törekedett minden eszközzel felhívni az oktatáspolitikai döntéshozóinak figyelmét a pedagógiai főiskola létrejötte következtében kialakult helyzet problémáira, valamint annak megoldási lehetőségeire. A Köznevelés című folyóiratban, 1948 tavaszán megjelent – Donáth Péter által „emlékiratként” (Donáth, 2004b, p. 99) aposztrofált – *A pedagógiai főiskola és a tanítóképző intézetek* című tanulmányában (Rozsondai, 1948) kifejtette, hogy a tanítóképzés számára – a pedagógiai főiskolák létrejötte miatt – három lehetséges út adódik a jövőben. Ezek a lehetséges fejlődési utak az alábbiak:

- a) a tanítóképzés azonnali megszüntetése,
- b) a képezdek változatlan állapotban történő megtartása mindaddig, míg a pedagógiai főiskolák rendszere teljesen ki nem épül,
- c) a tanítóképzés fokozatos megszüntetése, a jelenleg érvényben lévő képzési rendszer átmenetileg történő átalakítása mellett (Rozsondai, 1948).

Az alábbiakban érdemes idéznünk a neves szakember véleményét a fentebb vázolt lehetséges további fejlődési irányokról: „A tanítóképzés azonnali leállítása súlyosan érintené mindazokat a tanulókat, akik hivatástudattal léptek a tanítói pályára. Szerzett jogokat sértene. A központi intézkedés tervszerűségébe vetett hitet, annak hitelét ingatná meg, ami a tanítóképző intézeti – líceumi viszonylatban már úgy is eléggé megtépázott. [...] A második le-

hetőség választását [...] szintén elvetendőnek tartjuk. A tanítóképzés [...] fogyatékoságai régebben is égetően szükségessé tették volna gyengésegeinek megszüntetését. Ez mindenképpen érdeke a tanítóképzésnek és a tanítóképző intézetnek s talán egyetlen tanítóképző intézeti tanár és gyakorlóiskolai tanító sem található az országban, aki ezt már régóta ne vállotta volna. A tanítóképző intézetek kérdéseinek megoldására a harmadik lehetőség marad. [...] Az átalakításnak véleményünk szerint kettős irányúnak kell lennie: az egyik a középiskolai színvonalnak megfelelő általános műveltség biztosítása, a másik az eddigi osztálytanítói képzésnek szakjellegű képzéssel való kiegészítése. A megoldás részben tantervi kérdés, részben a tanulmányi idő bővítésének kérdése.” (Rozsondai, 1948, p. 184)

Rozsondai Zoltán tehát egyértelműen állást foglalt a tanítóképzés átalakítása mellett, javasolta a képzési idő – hat évre történő – felemelését, valamint utalt a tanterv módosításának szükségszerűségére is. Javasatai azonban nem találtak meghallgatásra az oktatáspolitikai körében. Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter – aki e posztot 1947 márciusa óta töltötte be (Mann, 2002) – 1948 tavaszán napvilágra került – 160.950/1948. V. 2. számú határozatával (Donáth, 2004b) – elrendelte hazánkban a középfokú tanítóképzés fokozatos, vagyis felmenő rendszerben történő megszüntetését. Az 1948-ban – vagyis a politikatörténetben a „fordulat éveként” ismert esztendőben – bekövetkezett átalakulás külön érdekessége, hogy egybeesett az egyházi tanítóképzők államosításáról született döntéssel.

A középfokú tanítóképzés megszüntetésének szakmailag kellően át nem gondolt módja rendkívül kusza helyzetet teremtett a hazai iskolarendszerben. A pedagógiai főiskolákon folyó felsőfokú pedagógus(tanító)képzés mellett az 1948/1949. tanévben „köznevelésünk történetében páratlanul álló keverék iskolafajta kezdte meg működését: helyi tantervű humán vagy reálgimnáziumi I. osztály, líceumi II-IV. osztály és tanítóképző intézeti V. osztály. A IV. osztály tanulói a tanév végén líceumi érettségi vizsgát, az V. osztály tanulói képesítő vizsgát tettek. [...] A tanítóképzés ezek utáni rendkívüli tantervi, tanulmányi nehézségeinek, ellentmondásainak, az általános iskolai nevelő-utánpótlás komoly zavarainak legfőbb oka a tanítóképző intézetek elhirtelenkedett, megfontolatlan megszüntetésében keresendő” (Rozsondai, 1952, p. 197). A tanítóképzés ügye iránt elkötelezett szakember által kitűnően jellemzett állapotokat még tovább súlyosbította annak felismerése – amely egyébként egy évvel a középfokú tanítóképzés megszüntetéséről szóló említett döntés után immár mindenki számára világossá vált –, hogy a pedagógiai főiskolák képtelenek lesznek megbirkózni azokkal a feladatokkal, aminek megoldása érdekében tulajdonképpen életre hívták ezt az intézménytípust. Vagyis: „az általános iskolai nevelőszükségletet sem számszerűen, sem az egy személyben mind az alsó, mind a felső tagozatra alkalmas nevelők képzése tekintetében nem tudják biztosítani” (Rozsondai, 1952, p. 197). Mindezek következtében már 1949 augusztusában egy szakterületileg illetékes miniszteri rendelet véget vetett hazánkban a felsőfokú tanítókép-

zés igen rövid életű kísérletének, mely – minden problémájával együtt is – a néptanítók egyik legfontosabb céljának, a felsőfokú tanítóképzésnek az első gyakorlatban megvalósult formáját jelentette. A pedagógiai főiskolák feladata kizárólag a szaktanárképzés lett, és az 1950. évi 21. számú törvényerejű rendelet a pedagógiai főiskolák képzési idejét két évfolyamra csökkentette (Mészáros, 1995).

A tanítóképzés területén azonban egy újabb – később ismételtlen irreálisnak bizonyult – döntés született 1949 őszén. A politikai életben immár egyeduralgoló Magyar Dolgozók Pártja (MDP) agitációs és propaganda kollégiumának javaslatára az ekkor körvonalazódó középiskolai reform tervezetében egy új típusú pedagógiai középiskolát kívántak integrálni (Donáth, 2004b). A döntés eredményeképpen megnyílt a négy évfolyamos pedagógiai gimnázium, melynek „kettős feladata volt: felsőbb egyetemi tanulmányok végzésére alkalmas, általánosan művelt ember kialakítása és az általános iskola alsó tagozatában való tanításra, illetve az óvodákban, napközi otthonokban való foglalkozásra alkalmas nevelők képzése” (Rozsondai, 1952, pp. 197–198). Mindez azt jelentette, hogy immár a gimnázium műveltségi anyagát, valamint a tanítóképzés és az óvóképzés szakmai tananyagát négy évbe kívánták koncentrálni. E döntés nyilvánvaló célja az volt, hogy oldják a tanítóknak a felsőfokú képzés megvalósításának kudarcá felett érzett csalódottságának legalább egy részét. A politikai döntés további célja volt, hogy véglegesen felszámolják a tanítóképzés – a mobilitási lehetőségek tekintetében – „zsákutca” jellegét. Ezzel együtt azonban súlyos terhelésnek tették ki a gimnázium tanulóit. A heti óraszámok 38–40-re emelkedtek – rendkívüli feladatokkal még ennél is magasabbra (Rozsondai, 1952) –, ami gyakorlatilag elérte, sőt nem egy esetben túl is szárnyalta a pedagógiai főiskolák hallgatóinak terheltségét. Egyértelműen kijelenthető tehát, hogy a „pedagógiai gimnáziumok kettős, teljes értékű tantervi célkitűzéseinek megvalósítása súlyos maximalizmusnak bizonyult” (Rozsondai, 1952, p. 198). Tulajdonképpen ez az intézménytípus már megszületése pillanatában „elmúlásra” ítéltetett (Rozsondai, 1952). Az újabb rapid és kapkodó változtatásra nem is kellett sokat várni, hiszen „immár az államhatalom valamennyi eszközével kézben tartott pedagógustársadalommal szemben minden különösebb kockázat nélkül vállalhatták a tanítóképzéssel kapcsolatos korábbi tervek feladását, sőt annak ódiáját is, hogy a képzési idő – a Horthy-korszakhoz képest – tartós csökkentésével, a továbbtanulási lehetőségeket szűkítő, szakiskolai jelleg erősítésével négyéves tanítóképző intézeteket hozzanak létre” (Donáth, 2004a, p. 92). Biztosnak mondható tehát, hogy 1950-ben a politikai döntéshozók már nem voltak tekintettel olyan szempontokra, melyeket 1948–1949-ben még esetleg figyelembe vettek. Mindennek következtében az Elnöki Tanács 1950. évi 43. számú törvényerejű rendelete újjászervezte hazánkban a középfokú tanítóképzést, létrehozva ismét a négy évfolyamos tanítóképző intézetek rendszerét. Az újabb átalakítás tehát lényegében a harminc évvel korábbi szintre csökkentette a tanítóképzés idejét (Gombos, 2011), azzal kiegészítve,

hogy meghagyta a negyedik évet lezáró érettségi vizsgát, ezáltal biztosítva némi lehetőséget a továbbtanulásra, a mobilitásra. Az említett törvényerejű rendelet határozott arról is, hogy a negyedik évfolyamot egy ún. „gyakorlóév” követi, mely képesítővizsgával zárul. Az érettségi és a képesítővizsga közti kapcsolatot – egyben a továbbtanulás lehetőségének részbeni megőrzését – jól megvilágítják Rozsondai Zoltán alábbi sorai: „Tanítóképzőink négy évfolyamosak, a tanítóképzés azonban öt év. A négyévi tanítóképzői tanulmányt érettségi vizsgával fejezik be a tanulók. Azok, akik az általános iskola alsó tagozatában való tanításra kívánnak képesítést szerezni, egy évig általános iskolában gyakorló tanítójelöltként tanítanak. A gyakorlóév eltelte után tanítóképesítő vizsgát tesznek. Azok, akik nem kívánnak tanítói pályára lépni, tanítóképzői érettségi bizonyítványuk alapján felsőbb, egyetemi és főiskolai tanulmányokat folytathatnak.” (Rozsondai, 1952, p. 200)

A korábbi – az 1938–1941-es hómani (Donáth, 2001) –, valamint az itt tárgyalt (1947–1950-es) „reform – visszarendeződés” közötti egyik leglényegesebb különbségnek tehát azt tekinthetjük, hogy az utóbbi megőrzött valamit a tanítók alapvető törekvéseiből: megtartotta az érettségi bizonyítvány megszerzésének lehetőségét, ugyanakkor a tanítóképzés tényleges képzési idejét egy évvel csökkentette. Az átszervezést „eleve súlyos fenntartásokkal fogadó” (Donáth, 2004b, p. 120), ekkoriban a minisztériumi ügyosztályon ismételten főelőadóként (majd csoportvezetőként, illetve osztályvezető-helyettesként) tevékenykedő Rozsondai Zoltán azonban egészen másban látta az alapvető eltérést a múlt és a jelen tanítóképzése között:

„A törvényerejű rendelet [1950. évi 43. számú – G. N.] éles határvonalat húz a letűnt társadalmi és az új társadalmi rendszer tanítóképzése között. A volt kapitalista társadalmi rendszer tanítóképzésének világnézeti alapja valláserkölcsi volt. Új társadalmi rendszerünkben, a szocializmus építésének korszakában a tanítóképzés alapja a természettudományos világnézet, a dialektikus materializmus lett. A két tanítóképzés alapját egy egész világ választja el. A múlt tanítóképző intézete és a ma tanítóképzője között ez a legdöntőbb különbség.” (Rozsondai, 1952, p. 199–200)

A minisztériumi szakember által megfogalmazott módosulások hamarosan éreztették hatásukat az újjászervezett középfokú tanítóképző számára készült tantervben (1951) is, jelezve az új történelmi korszak uralkodó ideológiájának alapvető vonásait és az annak megfelelő legfontosabb követelményeket (Gombos, 2006).

A felsőfokú tanítóképzés megvalósításához az újabb lendületet az UNESCO 1953. évi genfi közgyűlése hozta el, amely ajánlást fogalmazott meg az európai országok számára a felsőfokú tanítóképzés megvalósításáról (Füle, 1956). Ez azonban már egy új korszak előszele.

## Összegzés

A történetek bemutatása és elemzése nem kevés tanulással szolgál bármely korszak szakmai és oktatáspolitikai döntéshozói számára is. Ezek közül kiemelhető a rapid, szakmailag átgondolatlan döntések hatása, melyek igen hamar ütköznek a pedagógiai valósággal, rámutatva e döntések megvalósíthatatlanságára. Az oktatáspolitikai döntések szakmai megalapozatlansága súlyosan pusztító lehet az adott ágazat (témánknak megfelelően a pedagógusképzés) számára. A másik ilyen fontos tanulása a bemutatott történeteknek a tanítóképzés szempontjainak háttérbe szorulása, adott esetben más pedagógusképzési ágazattal (jelen esetben a tanárképzéssel) szemben, ami komoly hatással volt a tanítóképzés fejlődésére. Végül nem elhanyagolható az a szempont sem, hogy az alapvetően jó törekvések (egységes képzési keretek, a tanítóképzés felsőfokú szintre emelése) is eltorzulhatnak a nem kellően átgondolt, szakmai szempontokat figyelmen kívül hagyó döntések révén.

## Irodalom

- A pedagógiai főiskola feladata és szervezete (1948). *Köznevelés*, 4(8), 149–150.
- Bizó, Gy. (1965). Az általános iskolai nevelőképzés. In Simon, Gy. (Ed.), *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. (pp. 419-450). Tankönyvkiadó
- Donáth, P. (2001). A „tanítóképző akadémiák” kérdése 1908, 1938, 1958 – azonosságok és különbségek. In Kovátsné Németh, M (Ed.), *Tanulmánykötet a győri tanítóképzés 223. évében* (pp. 219–234). NyME Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar.
- Donáth, P. (2004a). Vizsgálatok, diagnózisok – a tanítóképzés hosszú, „lázás” állapota után. Kísérletek a képzők világnézeti-politikai és szakmai rekonstrukciójára a Hegedűs-kormány idején. In Feitl, I. & Sipos, A. (Eds.), *Iskolák, diákok, oktatáspolitikai a 19–20. században. Tanulmányok*. (pp. 91–137). Napvilág Kiadó.
- Donáth, P. (2004b). SzakEMBER a minisztériumi ügyosztályon. Rozsondai Zoltán a magyarországi tanítóképzés értékeinek megőrzéséért, megújításáért (1945–1960). In Donáth, P., Rozsondai, A., Rozsondai, Z. & Rozsondai, Zs. (Eds.), *KÖZszolgálat – pedagógushivatás. Rozsondai Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért* (pp. 13–167). Trezor Kiadó. <http://mek.oszk.hu/05200/05276/05276.pdf>
- Faragó, L. (1948). A budapesti Pedagógiai Főiskola megszervezése és diákkormányzata. In: *Köznevelés*, 4(10), 207–210.
- Füle, S. (1956, Ed.). *A tanítóképzés újjászervezésének kérdései Magyarországon 1904–1956*. Kézirat
- Gombos, N. (2006). Tanítóképzés az ötvenes években: Az 1951. évi tanterv. In Szabolcs, É. (Ed.), *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon* (pp. 114–133). Eötvös József Könyvkiadó.

- Gombos, N. (2011). *A közép- és a felsőfokú tanítóképzés fejlődése Magyarországon – a korabeli központi tantervek tükrében*. SZIE Tanárképző Intézet, SZIE GTK.
- Mann, M. (2002). Oktatáspolitikusok és koncepciók a sajtó tükrében (1945–1990). In Szabolcs, É. & Mann, M. (Eds.), *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I. Új szempontok, új források* (pp. 76–122). Eötvös József Könyvkiadó.
- Mészáros, I. (1995). *Magyar iskolatípusok 996–1990. A magyar neveléstörténet forrásai VI*. OPKM.
- Németh, A. (1990). *A magyar tanítóképzés története 1775–1975. (Főiskolai Füzetek 11.)*. Zsámbéki Tanítóképző Főiskola.
- Rozsondai, Z. (1948/2004). A pedagógiai főiskola és a tanítóképző intézetek (Köznevelés 1948. 5. sz. 77-81., 6. sz. 105-108.). In Donáth, P., Rozsondai, A., Rozsondai, Z. & Rozsondai, Zs. (Eds.), *KÖZszolgálat – pedagógushivatás. Rozsondai Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért* (pp. 171–193). Trezor Kiadó.
- Rozsondai, Z. (1952/2004). Tanítóképzésünk útja a felszabadulás óta. In Donáth, P., Rozsondai, A., Rozsondai, Z. & Rozsondai, Zs. (Eds.), *KÖZszolgálat – pedagógushivatás. Rozsondai Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért* (pp. 194–203). Trezor Kiadó.

---

## **An experiment in the integration of teacher training in Hungary – The pedagogical college and primary school teacher training (1948–1953)**

The study presents the birth of the concept of the pedagogical college (in light of the debates that founded it), the establishment of the institutions, the content of the training (through the presentation of the colleges' curriculum), the failure of the new institutions – characterized primarily from the perspective of primary school teacher training and the subsequent search for a new path for primary school teacher training – which took place in the first half of the 1950s. This eventually led to the establishment of independent higher education institutes for primary school teacher training.

Keywords:

primary school teacher, pedagogical college, curriculum, integrated training, history of primary school teacher training



# Pedagógusnézetek vizsgálata képi metafora alkalmazásával

## Egy kutatási eszköz fejlesztése

*Fenyődi Andrea*<sup>1</sup>

### Absztrakt:

A neveléstudományi kutatásokban a kutatók gyakran alkalmaznak metaforát mint eszközt, elsősorban kvalitatív jellegű adatgyűjtéshez és elemzéshez. Ezek általában verbális metaforák, ritkább a vizuális metafora, kép használata. A tanulmány azt a fejlesztési utat mutatja be, amely során megalkottuk egy etikapedagógusok nézeteit és attitűdjeit vizsgáló kutatás egyik vizuális eszközét abból a célból, hogy segítségével a résztvevők metaforikus értelmezéseken keresztül fogalmazzák meg nézeteiket a tantárgyról. A tíz rajzolt képet tartalmazó eszközt az etika specifikumaira szabtuk, és pilotvizsgálaton teszteltük. A reflexiók alapján a résztvevők számára a képek motiválóak voltak, metaforaként könnyen értelmezhetőek, az adatfelvételben megfelelő módon jelentek meg, és a kitűzött célt elértük. A tanulmányban kitérünk a fő kutatás során szerzett, az eszköz használatára vonatkozó tanulságokra is.

### Kulcsszavak:

metaforavizsgálat, képi metafora, etika tantárgy, pedagógusnézetek, kvalitatív elemzés

## Bevezetés

Doktori disszertációm kutatási célja az etika tantárgyat általános iskolai évfolyamokon tanító pedagógusok tantárgyukra vonatkozó nézeteinek és attitűdjeinek feltárása volt (Fenyődi, 2024). Problémaként fogalmaztam meg, hogy az etika bevezetése után tíz évvel hiányoznak adatok arról, hogyan fogadták az innovációként, ám megfelelő előkészítés nélkül bevezetett tantárgyat azok a tanítók, tanárok, akik feladatként kapták a tanítását, hogyan viszonyulnak hozzá jelenleg, és milyen tantárgypedagógiai elméletet alkottak vele kapcsolatban. A kutatás eredményei által közvetve képet alkothatunk az etika mint implementáció helyzetéről is. Kutatási stratégiaként integrált

<sup>1</sup> ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék;  
fenyodi.andrea@tok.elte.hu; 

modellt alkalmaztam, amely kvantitatív és kvalitatív módszereket kombinált (Sántha, 2009), és a párhuzamos triangulációs jellegű struktúrának megfelelően a kvalitatív és kvantitatív megközelítés egyforma hangsúlyt kapott (Creswell, 2009). A kétféle adatgyűjtés párhuzamosan történt, az elemzés eredményeit pedig részben leíró, részben összefüggés-vizsgáló adatelemzési stratégiával vettem össze (Falus, 2004).

A kutatás tervezése folyamán olyan módszereket választottam, melyek biztosították a strukturált és strukturálatlan adatok felvételét, így a kvalitatív és kvantitatív elemzést is. A fő módszer az írásbeli és szóbeli kikérdezés lett. Mint a nézetkutatások gyakori módszerét, a metaforavizsgálatot is alkalmazhatónak találtam, mert a kutatási kérdések alapvetően egy központi fogalom, az *etikatanítás* köré szerveződnek. Ez az összetett szó vonatkozik a tantárgyra és a pedagógus tevékenységére is, ezért feltételeztem, hogy az előhívott metafora a két jelenség kapcsolódására is utalhat.

A metafora mint kutatási eszköz kapcsán a szakirodalom elsősorban verbális metaforákat említ. Felmerült, hogy vizuális metaforákat is alkalmazhatnék, hiszen egy nyelvtől eltérő megjelenítési mód alkalmazása megfelelőbb lehet a válaszadók egy részének, valamint a módszertani triangulációt is erősíti.

A metaforavizsgálatok tervezésekor alapkérdés, hogy a résztvevő a kutató által megadott metaforák közül választ, vagy ő maga hozza létre bizonyos instrukciók, esetleg metaforaprovokáció alapján (Trentinné Benkő, 2015; Vámos, 2001). Szintén kérdés, hogy a metaforikus elem (verbális kifejezés, kép, 3D-alkotás) mellé a kutató kér-e a résztvevőtől magyarázatot, melyet később felhasználhat az elemzésnél, vagy saját maga – esetleg kulturális konszenzus alapján – hozza létre a metafora értelmezését. Jelen kutatás kétféle megközelítést alkalmazott: az írásbeli kikérdezés során (a kérdőív részeként) hiányos mondat segítségével a válaszadók alkották meg a verbálisan kifejezett metaforát; a képi metaforavizsgálatnál pedig az interjú résztvevői a kutató által prezentált képekből választottak. Mind a két esetben kértem magyarázatot is, mivel így tárultak fel a személyes nézetek. A képi metaforák alkalmazását azért kapcsoltam a félig strukturált interjúhoz, mert így e saját fejlesztésű eszközről részletesebb leírást kaphattam, és más megfigyeléseket is tehettem.

A metaforaképek megalkotásakor az etika tantárgy előzményeit, tantárgyi koncepcióját, módszertanát és korábbi kutatásokat is figyelembe vettem. Az eredmény tíz metaforakép lett, melyekből az interjúk 22 résztvevője választott.

## Elméleti háttér

### *Verbális és képi metaforák*

A metaforát a figuratív nyelv más típusaihoz – például hasonlat, megszemélyesítés, metonímia, analógia, szimbólum – hasonlóan az jellemzi, hogy a nyelvi elemeket nem elsődleges jelentésük alapján, hanem azon túlmutatva,

átvitt értelemben kell a fogadónak értelmezni. A metafora a görög 'átvitel' szóból ered, és két fogalom bizonyos jellemzőinek hasonlóságán alapuló szóképre utal, míg a metonímia ('névcsere') esetében két fogalom térbeli, időbeli vagy ok-okozati kapcsolata alapján az egyik fogalom neve utal a másikra, a nyelvi kifejezés pedig csak ezt tartalmazza (az *osztály* leült – 'az egy osztályba tartozó diákok' leültek). A hasonlat szintén két fogalmat kapcsol össze, viszont a hasonlóság alapján történő kapcsolatot direkt módon, legtöbbször az „(olyan), mint” kifejezéssel jelezve.

A metaforikus nyelvi kifejezések tehát egy háromelemű fogalmi struktúrára épülnek. Az egyik elem az a fogalom, amelyet áttételesen ki akarunk fejezni, a másik az, amellyel megjelenítjük. Ezeket a szakirodalom különbözőképpen nevezi: *azonosított–azonosító, jelölt–jelölő, tárgy–hordozó*. A harmadik elem az *alap*: az a jellegzetesség, amely alapján a kapcsolat létrehozható. Ez utóbbi azonban a metaforában nem fejeződik ki nyelvilleg (*nagynéném egy angyal*), a hasonlat viszont tartalmazhatja a beszélő által kiválasztott hasonlóságot is (*nagynéném olyan, mint egy angyal – nagynéném olyan jó, mint egy angyal*). Ez a forma értelmezhető a legkönnyebben, hiszen mindhárom elem explicit<sup>2</sup>.

A hasonlat és a metafora közel azonos fogalmi struktúrája régóta felveti a kérdést, vajon ugyanannak a gondolatnak a kétféle nyelvi megjelenítéséről van-e szó, vagy mélyebb különbségek is vannak a két alakzat között. Az elméleti és empirikus kutatások eltéréseket tártak fel mind a fogalmi struktúrában, mind a befogadó értelmezési módjában (például Croft & Cruse, 2004; Glucksberg, 2003; Ruiz de Mendoza Ibáñez, 2023; Tirrel, 1991). Ezek szerint nem minden hasonlat alakítható át metaforává és metafora hasonlattá, illetve a befogadók a hasonlat értelmezésekor a fogalmak között konkrétabb, észlelhető vagy általánosan ismert tulajdonságokra asszociálnak, míg a metaforába rejtett hasonlóság feltárásához a fogalmak átvittebb, gyakran kulturális kontextus szerinti értelmezését alkalmazzák.

A metafora fogalma először a retorika, ezen belül a stilisztika eszköztárában jelent meg, és ennek megfelelően fontos kérdés volt, hogyan és milyen hatást érhet el vele a közlő. A fogalmak közötti sajátos kapcsolat megjelenítése az élénkséget, szemléltetést vagy érzelmi-hangulati hatás keltését célozza meg (Szathmári, 2010), a nyelvi megfogalmazás pedig mintegy azonosítja a két fogalmat, ezzel erőteljesebb hatást érhet el (Glucksberg, 2003). E hatás azonban mindig a befogadó értelmezésétől függ, és ahogy a kognitív szemlélet tért nyert, a kutatásokban egyre nagyobb hangsúly került a metaforaértelmezési folyamatra, amely már jelentéskonstruálásként jelenik meg, és függ a befogadó tudásától, a külső és belső kontextustól és annak értelmezésétől

---

<sup>2</sup> Szathmári (2010) teljes metaforának nevezi az azonosítót és az azonosítottat is tartalmazó kifejezést, és egyszerű metaforának, amely csak az azonosítót jeleníti meg, így a befogadónak az azonosítottat is meg kell fejteni a kontextusból.

(Deli & Németh, 2019; Ott & Dickinson, 2009). Így a metaforák vizsgálata<sup>3</sup> egyre inkább a kognitív folyamatok és tartalmak modellezését célozta meg. Ebben az elméleti keretben a kifejezendő fogalom megnevezése az úgynevezett *céltartomány*, melyekhez konkrétabb *forrástartományt* kapcsolunk, mivel a metafora mentális eszközként való alkalmazása azt a célt is szolgálhatja, hogy a beszélő könnyebben fejezzen ki különböző elvont dolgokat, mintegy formát, 'képet' létrehozva e célból. A *tartomány* szó utal arra, hogy egy-egy fogalom komplex mentális struktúrákat tartalmaz, és más fogalomrendszerekhez is kapcsolódik. Az elme a két tartomány közötti tartalmi vagy strukturális hasonlóságokat képez le (Szamarasz, 2014).

A metaforáról való gondolkodást Lakoff és Johnson (1980) újították meg, amikor kimutatták: a metafora nem egy kevesek által és ritkán használt nyelvi eszköz, hanem a hétköznapi nyelv része is. A magyar nyelvben például a 'felnézek rá', 'szétrobban a fejem', 'közeledik a karácsony' vagy a 'válaszúthoz érkezett' mind metaforikus kifejezések. Kövecses (2002) modelljében a sokféle formában megjelenő metaforikus nyelvi kifejezések mögött van a *fogalmi tartomány*, sokszor implicit formában, és csak következtetni tudunk rá. Például a 'megvédte az igazát', 'védhetetlen álláspont', 'megnyertem a vitát' metaforikus kifejezéseket elemezve feltárhatjuk A VITA HARC *fogalmi metaforát*, ahol a VITA a célfogalom, a HARC a forrásfogalom, bár ezeket a szavakat explicit módon nem használjuk.

A metaforák lehetnek konvencionálisak vagy újszerűek, az előbbieket a nyelvhasználók számára többé-kevésbé egyértelmű, lexikalizált jelentéssel bírnak, az utóbbiak egy-egy beszélő által megalkotott kifejezések, amelyek vagy elterjednek és közhasználatúak lesznek, vagy nem épülnek be a nyelvhasználatba (Croft & Cruse, 2004). A konvencionális metaforákat vizsgálva kiderül, hogy egyes forrástartományok több céltartományt is elérnek, illetve egy céltartományt több forrástartomány is leképezhet, és ez nyelvenként is különbözhet. Például a magyar nyelvben a SZERELEM céltartomány kapcsolódhat a TŰZ, a MÁGNES vagy a JÁTÉK forrástartományhoz is (Kövecses & Benczes, 2016).

A metaforák értelmezési folyamatának feltárása is a kutatások fókuszába került (vö. Leder et al., 2004; Steen, 1994, 2007). Feltételezhetjük, hogy hétköznapi nyelvi konvencionális metaforákat a szókincs részeként sajátítjuk el, a beszélő számára új, egyedi metaforák értelmezését pedig a kulturális kontextus, például a művészetoktatás is segítheti. A végső értelmezés azonban, a konstruktivista episztemológia szerint mindig egyedi, melyet befolyásol az értelmező személyes tudása vagy attitűdje.

A metafora fogalma kiterjed a vizuális észlelés területére is. Elsősorban a kommunikációelmélet és a vizuális retorika területén vizsgálják azt, milyen

<sup>3</sup> Mivel a metafora nyelvi megjelenítéséről a hangsúly a mentális fogalmi struktúrára és a fogalmak közötti leképezésre került, felvethetjük, hogy a hasonlatok vizsgálata is feltárhatja a gondolkodásnak ezen aspektusát. Így a két nyelvi jelenség megkülönböztetése kevésbé fontos, különösen akkor, ha a hasonlat nem fejezi ki az alapot.

módon értelmezik a befogadók a vizuális metaforákat, különösen, ha a metafora közlőjének célja a befogadó figyelmének felkeltése és meggyőzése valamilyen álláspontról (Deli & Németh, 2019; Ott & Dickinson, 2009; Virág, 2019). Egyes művészeti alkotások szintén funkcionálhatnak metaforaként, de ilyenkor a befogadók értelmezései sokkal széttartóbbak lehetnek. Érdekes kombináció, amikor a vizuális alkotások szöveget is tartalmaznak, ilyenek lehetnek például a karikatúrák vagy a reklámok. Ott és Dickinson (2009) szerint a képek másként hatnak a befogadóra, más kognitív struktúrákat aktiválnak, mint a nyelvi elemek, és erősebb érzelmi hatással bírhatnak. A közvetítési kívánt üzenet vizuális megjelenítésekor az alkotó figyelembe veszi feltételezéseit a befogadó tudásáról, tapasztalatairól, valamint egyes vizuális elemek kulturális értelmezéséről.

A *vizuális metaforák* – hasonlóan a nyelvi metaforákhoz – fogalmi tudáshoz, fogalmakhoz és az ezek közötti kapcsolathoz kötődnek, tehát a fent leírt hármas struktúrát vonatkoztathatjuk rájuk. E struktúra részei a céltartomány és a forrástartomány, és gyakran mindkettő megjelenik a képen. Egy kép több metaforát is ábrázolhat, így komplexebb célfogalmakra is utalhat. Szerepelhetnek olyan forrástartományok, melyek kulturálisan konstruált tartalmakkal bírnak, amelyek akár szimbólumnak is tekinthetők (Virág, 2017). Ilyenkor feltételezhető, hogy a befogadók hasonlóan értelmezik a látottakat, ám ennek is előfeltétele a meglévő kulturális tudás, az ahhoz kapcsolódó attitűd, és mivel ezek különbözhetnek, a nézők interpretációi itt is eltérhetnek. A vizuális alkotáson a színek, árnyalatok, formák is hatással lehetnek az értelmezésre.

A képi ábrázolású metaforák feldolgozásának folyamatára vonatkozóan a kutatók több modellt dolgoztak ki, melyek fő részei a vizuális percepció (Mit látok a képen?), a látottak értelmezése (Mit jelent? Mi történik?), a metafora észlelése majd értelmezése (Mire utal?) Felhívják a figyelmet arra, hogy az interpretáció ciklikus folyamat, a megfigyelt képelemekhez társított értelmezés ismételtén átstrukturálódik. Egy külső forrásból érkező információ – például, ha a kép címét is elolvassa a befogadó – újraindíthatja a metaforikus értelmezést (Kuuva, 2007; Leder et al., 2006; Steen, 2007; Virág, 2017).

### ***Metafora a kutatásokban***

A metaforák vizsgálata a 20. században a kognitív szemlélet elterjedésével azért vált fontossá, mert használatának és megértésének kutatása által a tudás és a gondolkodás mélyebb struktúráiba is betekintést nyerhetünk (Szarasz, 2014). Ezért a metaforaelemzés mint kutatási módszer is megjelent. Vámos (2003) szerint ezt „azok használják, akik szerint a metafora hozzáférést biztosít olyan jelenségekhez, amelyekről nehéz, vagy másként nem lehet világosan beszélni” (p. 28). Ez a hozzáférés azonban továbbra is korlátozott, hiszen a *metaforikus kiemelés* miatt a céltartománynak csak néhány aspektusát tárjuk fel, és nem derül ki, adott helyen és időben miért éppen ez az aspektus emelkedett ki. Ezenkívül a kutató gyakran magyarázatokat is kér a metaforákhoz, vagyis a résztvevőt fogalmi tudásának verbalizására kéri,

ami a válaszadók egy részének nehéz lehet, csakúgy, mint maga a verbális metaforaalkotás. Bullough és Stokes (1994) javasolják a képek beemelését a metaforakutatásba, mivel ez segítséget adhat azoknak az interjúalanyoknak, akik verbálisan nehezebben fejezik ki magukat vagy erősen vizuális típusúak. Kisgyermekek gondolkodásának vizsgálatánál is jól alkalmazhatók a képi metaforák (Ellis & Ibrahim, 2021).

A metaforát eszközként használó kutatások során a résztvevők vagy megadott metaforikus képi vagy verbális konstrukciókat értelmeznek, vagy ők alkotnak metaforát. Ez utóbbi esetben a kutató vagy korábban írt szövegek tartalomelemzésével keres metaforákat (Oxford et al., 1998), vagy a metaforaalkotás direkt utasításra történik (Árva et al., 2024; Trentinné Benkő, 2015). A célfogalmat általában megnevezi a kutató, Vámos (2003) szerint azonban a célfogalmat nem kell minden esetben meghatározni, például pedagógiai témájú szövegek elemzésekor több célfogalmat találhatunk (gyermek, tanulás, nevelés, nevelő). Mind a résztvevői, mind a kutatói metaforaalkotás eredménye lehet konvencionális és újszerű metafora is, azonban az adatelemzés során figyelembe kell venni, hogy a konvencionális metaforák mögött is lehetnek egyedi leképezések. Mivel ezekben a kutatásokban a vizsgálat tárgya elsősorban a fogalmi leképezés – ezen keresztül a résztvevők gondolkodása, nézetei –, a nyelvi megfogalmazás tekintetében figyelembe vesszük az egyéb alakzatokat, elsősorban a hasonlatot<sup>4</sup> (Vámos, 2001).

A metaforák elemzése általában kvalitatív jellegű. A kutató egyenként értelmezi, kódolja a metaforákat, majd nagyobb halmazokba rendezheti őket. A metaforákban megjelenő *hordozón* keresztül tárja fel a forrástartományokat, összeveti a céltartománnyal, majd értelmezi a leképezést. Az elemzés menete több szintű lehet: a kódolás során forrásfogalmakat alkotunk, majd ezeket újabb kategóriákba rendezhetjük. Amennyiben nem lehetséges további összevonás, az így kapott kódok tekinthetők *generikus forrásfogalmaknak* (Vámos, 2001). A kódolás egyes szintjein kvantifikációra is lehetőség van. A leképezés pontosabb értelmezését segíti, ha a résztvevő magyarázatot fűzött a metaforához (...*azért, mert...*).

### ***Az etika tantárgy***

Az etika tantárgyat 2013-ban *erkölcsstan* néven az általános iskola nyolc év-folyamán felmenő rendszerben vezették be a közoktatásba.<sup>5</sup> A bevezetést előkészítetlenség és bizonytalanság kísérte, mely érintette a pedagógusokat, a tanulókat és a szülőket egyaránt. Az etika tanításának nem volt feltétele a megfelelő szakos egyetemi végzettség, csak a felső tagozaton volt kötelező

<sup>4</sup> Mondatbefejezési technika alkalmazásakor a válaszadó számára egyértelműbb lehet, hogy valamilyen leképező fogalmi kapcsolatot kell keresnie, ha hasonlatot használunk („*A tanítás olyan, mint...*”), mint ha metaforát („*A tanítás ...*”).

<sup>5</sup> A tantárgy előzményeit, történetét és jelenlegi helyzetét lásd részletesen: Fenyődi, 2024, pp. 12–24.

egy 60 órás továbbképzés elvégzése. A korábban csak felső tagozaton választható modulként tanított etika, emberismeret tantárgyak nem biztosítottak elegendő előzetes tapasztalatot a pedagógusok számára; a tankönyvek gyorsított folyamatban készültek, és többszörös átdolgozáson mentek keresztül. A pedagógusok önképzés révén és a gyakorlatban alakították ki pedagógiai nézeteiket és gyakorlatukat. A tanórák megszervezését bonyolította, hogy általában párhuzamosan kellett a hit- és erkölcsstan órákat is megtartani.

Tartalmi tekintetben az etika igen gazdag: a 2012-ben kiadott Nemzeti alaptanterv alapján írt kerettantervek ötvözik az önismeretet, a közösségi-társas kapcsolatok jellemzőit a társadalmi és világismerettel, mindehhez etikai reflexiót illetve (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei, *Erkölcstan kerettanterv*, 2012). Az etikaórákon egyrészt a más tantárgyak révén tanult reflexiója, személyessé tétele történhet, másrészt a tantárgyakra nem illeszthető vagy nem illesztett témák is az etika fókuszába kerülhetnek. A tantervi ajánlások szerint az elsődleges tanulási módszerek a beszélgetés, vita, a tanulók személyes véleményének megfogalmazása, emellett gazdag, interakciót és kreativitást, illetve kollaborációt igénylő módszertani paletta alkalmazható (Alexandrov et al., 2015; Fenyődi, 2015; Homor, 2015). A széles tartalmi fókusz lehetőséget ad a pedagógusnak a rugalmas óravezetésre és tematikus építkezésre, valamint aktuális esetek, a tanulókat leginkább foglalkoztató kérdések megbeszélésére. Az etika osztálytermi gyakorlatának meghatározó kérdése azonban az, hogy mennyire „vezesse” a pedagógus a tanulókat a véleményformálásban, illetve át tud-e lépni a pedagógus az ‘irányítóból’ a ‘facilitátori’ szerepbe (Fenyődi, 2017).

## A képi metaforák tervezése és alkalmazása

### *A képi metaforák tervezése*

A kutatás során alkalmazott képek tervezésekor több szempontot vettem figyelembe. Az elméleti fogalomkeret alapján a forrástartományt az ábrák jelenítették meg, a céltartományt pedig nevesítettem a résztvevők számára az instrukcióban: „Kérem, válasszon egy képet, amely az ön számára valamilyen módon kifejezi az etika tanítását, majd indokolja, miért!” Ez a megfogalmazás azt is érthetővé tette, hogy az ábra metaforikus jellegű, nem realiztikusan kell értelmezni.

A képek megalkotása tulajdonképpen a kutató által kiválasztott forrástartományok megjelenítése volt. Először a forrásfogalmakat kellett meghatározni, melyeket az etika története, a pedagógusokkal folytatott személyes kommunikáció és egy 2015-ben lezajlott kutatás<sup>6</sup> segített megtalálni. Ebben a pedagógusok nyílt végű kérdésekre adott válaszainak kódolása során kirajolódtak a nehezítő tényezők, de az a pozitív, a pedagógus attitűdjét befolyásoló tapasztalat is, hogy az etika kötetlenebb, mint más tantárgy, ezért se-

<sup>6</sup> 2015-ben, két évvel az erkölcsstan bevezetése után vizsgáltam a pedagógusok új tantárggyal kapcsolatos tapasztalatait, attitűdjeit. Az eredményeket nem publikáltam, de a doktori kutatásom tervezésénél felhasználtam őket.

gíti a mélyebb kapcsolat kialakítását a tanulókkal, illetve sokféle témát lehet megbeszélni, és gazdagabb módszertani tudást fejleszt. Emellett megjelent az a nézet is, hogy a tanár fontos feladata a megfelelő erkölcsi nevelés, de az iskolai-társadalmi környezetben ez nehezen megvalósítható.

A tervezés során először kevesebb, de általánosabb fogalmat választottam: *nehézség, haladás, vezetés, segítség, együttműködés, sokféleség*. A *nehézség* az etikatanítást nehezítő tényezőkre utalhat, melyek származhatnak a tantárgy gyors bevezetéséből, szervezetlenségéből, a megfelelő taneszközök, valamint a pedagógiai tudás és a társadalmi támogatás hiányából. E tényezőket a nemzetközi implementációkutatások is meghatározónak tartják a pedagógusattitűdök kialakulásában (például Cheng et al., 2022; Kwok, 2014; Waugh & Godfrey, 1993). A *haladás* fogalma ellentételezheti a negatívumokat: vonatkozhat a pedagógus saját szakmai fejlődésére, a tanulókkal közös haladásra vagy a tanuló fejlődésére. A következő fogalmak a tanítási helyzetre irányíthatják a fókusz: a *vezetés-segítség-együttműködés* az etika tanításában megjelenő lehetséges pedagógusszerepekre vonatkozhatnak, ugyanakkor a két utóbbi a tanulók közötti kapcsolatra is. A vezetést tekinthetjük irányításnak vagy gondoskodásnak is. A *sokféleség* a tantárgyi koncepcióban leírt tartalmi és módszertani változatosságra, valamint a gyerekek személyiségére is utalhat, és a pedagógus megélése szerint lehet gazdagító érték, vagy okozhat nehezen kezelhető helyzetet.

A következő lépés a forrástartomány megjelenítése volt, tehát a helyzet, amely a képen látható. Célom volt, hogy az ábrák

- képi elemei realizisztikusak legyenek, ne legyen olyan, amit külön értelmezni kell;
- változatos helyzeteket ábrázoljanak;
- legyen rajtuk felnőtt és gyerek is, egy vagy több ember is;
- több forrásfogalmat jelenítsenek meg;
- többféleképpen értelmezhetőek legyenek, akár pozitív, akár negatív konnotációval<sup>7</sup>.

A fogalmak kombinációi tíz ábratervet eredményeztek. A következőkben az ábra rövid leírása mellett az általam lehetségesnek tartott fogalmi asszociációkat is felsorolom:

1. 'hátizsákos nő áll a hegytetőn' – nehézség/ siker/ lehetőségek/ célok/ magány
2. 'férfi áll útjelzőtáblák előtt' – bizonytalanság/ segítség/ választási lehetőségek/ célok
3. 'ajándékdobozt kibontó nő' – bizonytalanság/ rejtély/ meglepetés
4. 'sötétben lámpát tartó férfi' – nehézség/ bizonytalanság/ keresés/ segítség/ haladás

<sup>7</sup> Ez utóbbi szempontot gyakran hangsúlyozzuk az etika módszertanában, mivel a képek alkalmazásának célja valójában a tanulók gondolkodásának segítése, a beszélgetés elindítása. A technikát asszociációk, előzetes tudás előhívására használjuk (Alexandrov et al., 2015; Feenyődi, 2015).

5. 'rendetlen szobában álló férfi' – nehézség/ bizonytalanság/ célok/ magány
6. 'autóúton átkelő kacsacsalád' – gondoskodás/ cél/ összhang/ veszély/ segítség/ vezetés
7. 'távon evező csoport irányítóval' – együttműködés/ összhang/ cél/ irányítás/ lehetőségek
8. 'parkban madarakat etető nő' – gondoskodás/ sokféleség/ vezetés/ bizalom
9. 'közös festményt alkotó fiatalok' – együttműködés/ cél/ siker/ vezetés/ sokféleség
10. 'saját festményt alkotó fiatalok' – cél/ siker/ sokféleség/ lehetőségek

A leírás alapján a képeket Oravecz Gergely grafikus rajzolta meg, aki már több etiketankönyv illusztrálásában szerzett tapasztalatot, így a végső változatban ő javaslatait is figyelembe vettem. A rajzokon látható személyek vonásai, ruházata részletszegények, arcuk érzelmentes, hogy ne sugalmazzon pozitív vagy negatív attitűdöt, és fiatal felnőtteknek tűnnek azért, hogy a tanárt vagy a tanulót is megszemélyesíthessék. Vegyesen jelennek meg férfiak és nők, de erőteljes nemi jelleg nélkül, hogy ez ne befolyásolja az azonosulást. Öt képen egy szereplő volt, öt képen többen jelentek meg. Két képen állatok is láthatók. Monokróm színeket használtunk, tompább árnyalatban (világoszöld, sárga, barna, kék, piros/lila). A helyszíneket, tereptárgyakat is csak nagy vonalakban jelenítettük meg.

### 1. ábra

*Az elkészült metaforaképek  
(Oravecz Gergely rajzai)*



## A képi metaforák alkalmazása

### *A pilotvizsgálat tapasztalatai*

A képi metaforák alkalmazását egy négy személlyel készült pilotinterjú-sorozatban vizsgáltam először, majd a kutatás részeként 22 pedagógussal zajlott szóbeli kikérdezés. Mindkét vizsgálatból lehetett következtetéseket levonni.

Az adatfelvétel az interjú első fázisaként valósult meg, a kutatás bemutatása és az adatvédelmi tájékoztatás után. Az interjúk online zajlottak, ezért a tíz kép elrendezése fontos volt. Az instrukció elhangzása után („Kérem, válasszon egy képet, amely az ön számára valamilyen módon kifejezi az etika tanítását, majd indokolja, miért!”) a résztvevő áttekintette az összes képet, majd ránagyítottam az egy-egy sorban lévő képekre (lásd 1. ábra), hogy a részletek jobban láthatók legyenek. A nem megszokott adatfelvételi technika, a vizuális eszköz felkelthette a résztvevők érdeklődését, így egyfajta „ráhangoló” funkcióval aktiválta a témára vonatkozó elsődleges gondolataikat. A pilotinterjúk végén reflexiót kértem a képekre és az adatfelvétel módjára. Az ábrákat minden válaszadó megfelelőnek, esztétikusnak találta. Érdekes megfigyelés volt, hogy ketten jelezték, bizonyos színeket nem kedvelnek, és először ez hatott rájuk, utána figyeltek a tartalomra (hasonló problémát említett egy madárfóbiás résztvevő: benne először a konkrét félelem jelent meg). A képek száma megfelelő volt számukra: áttekinthető mennyiség, ugyanakkor megfelelő választási lehetőséget adott.

A válaszadók mindegyik képet kapcsolni tudták az etikához, elindította a gondolataikat. Ketten megjegyezték, hogy a Dixit játékra emlékezteti őket, és hasonló technikát ők is alkalmaznak a tanításban. Szintén ketten említették, hogy mindegyik kép mást és másképpen szólíthat meg, és kíváncsiak lennének arra, mások mit mondanának. Ez felvetheti a képek fókuszcsoportban történő alkalmazását is. Hasznosnak találták, hogy így indult az interjú, motiváló szakasz volt. Egyikük megfogalmazásában:

„Szerintem azért jó ez a kezdés, mert a képeknek sokszor nagyobb gondolatindító ereje van, mint egy szimpla kérdésnek, és ha megkérdezted volna, hogy nekem mit jelentett a tantárgy, akkor valószínűleg mindenféléről beszéltem volna, de a lényegről talán pont nem.”

A pilotvizsgálatban az adatfelvétel módjának több változatát próbáltam ki, ezek mindegyikére reflexiót is kértem. Az első változatban, miután a résztvevő kiválasztotta a képet, amely számára megjelenítette az etikatanítást, megkértem, hogy fogalmazza meg a metaforát (például: az etikatanítás számomra ‘fény a sötétben’/‘közös alkotás’). A tapasztalat az volt, hogy a válaszadók nehezen fejezték ki egy-két szóval, hogyan értelmezik metaforikusan a képet. Mivel gyorsan választottak a képek közül, feltételezhető, hogy a képek megjelenítették számukra fogalmi szinten a forrástartományt, tehát viszonylag gyorsan megtörtént a leképezés, majd könnyedén megfogalmazták a magyarázatot is, de magát a metaforát nem tudták verbalizálni.

Fontos kérdés volt, hány képet választhatnak a résztvevők. Az utasítás egy képre vonatkozott, de mindenki jelezte, hogy többet is tudott volna választani. Egyik résztvevő két képet kapcsolt össze: így érezte teljesnek a nézeti megjelenítését. Felvetődött olyan gondolat is, hogy valamilyen lényeges elem hiányzott a választott képről. Ez alapján felmerült, hogy a metaforaképeket úgy is használhatnánk, hogy a résztvevő módosíthatná, kiegészíthetné az általa választott rajzot. Rákérdeztem arra is, van-e olyan kép, melyet semmiképpen nem választanának, de ezt nem mindenki tudta könnyen megválaszolni.

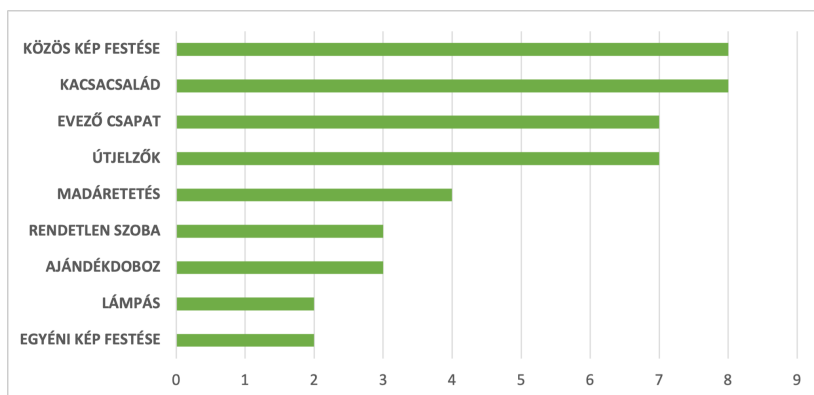
### *A fő kutatás tapasztalata és eredményei*

A pilotinterjúk alapján a kutatási adatfelvételben az instrukció továbbra is egy kép választására vonatkozott, de a résztvevő reakcióját figyelve felkínáltam további választást, ha például nem tudott két kép közül választani, vagy rögtön kettőt említett. Nem kértem a negatív választást – tehát azt, melyik kép áll legtávolabb az etikatanítási elképzeléseitől –, de előfordult, hogy a válaszadó ezt magától megtette. Hatan választottak egy képet, tízen kettőt, és hatan hármat: összesen tehát 44 szövegszegmenst elemeztem. További kutatásokban érdemes lehet kipróbálni, hogy már az instrukcióban is a többszörös (0–10) választásra adunk lehetőséget. A válaszok gazdagnak tekinthetők, 2–7 összetett mondatot tartalmaztak.

A képek választási gyakoriságát a 2. ábra mutatja be. A tíz kép közül egyet nem választott senki: az 1. számú, 'Hegymászó' képet. Ennek oka nem derült ki, de a pilotinterjúban erre vonatkozott egy megjegyzés, miszerint „a nő egyedül van”, és „a hegyre együtt kell felmenni [a gyerekekkel]”. A legellentmondásosabb képnek a 'Kacsacsalád' bizonyult, mivel a nyolcból három választás negatív volt. Az 'Evező csapat' és a 'Madáretető nő' képe is kapott egy-egy negatív választást. Ez igazolja, hogy egy-egy kép értelmezése során ellentétes jelentésű vagy attitűdtartalmú gondolatok is születhetnek.

## **2. ábra**

*Metaforaképek választási gyakorisága (N = 22)*



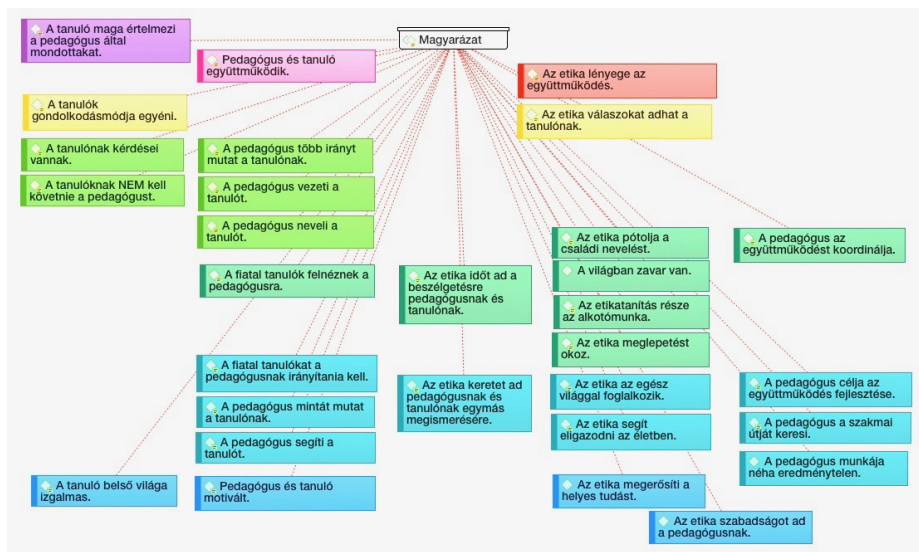
### A képi metaforák értelmezése

Az interjúk résztvevői által választott metaforák és a hozzájuk kapcsolódó magyarázatok elemzésének célja annak feltárása volt, milyen nézeteket alkottak, milyen tapasztalatokat szereztek az etikáról, annak tanításáról. Az *etikatanítás* céltartománya komplex: beletartozik a pedagógus; a tanuló; a tantárgyi tartalom; a célkitűzések; a tanulás körülményei; a taneszközök; a humán környezet; a humán szereplők kapcsolata és viszonyulásai, valamint nézeteik. A metaforikus leképezésben ezek közül bármelyik, akár több is megjelenhet. Az elemzés feltárt értékelő és attitűdjellegű viszonyulásokat is. Az adatelemzés tisztán kvalitatív jellegű volt. A szöveges magyarázatokat az interjú részeként rögzítettem, majd ATLAS.ti program segítségével kódoltam. A kódok kijelentő mondatok formájában kerültek rögzítésre. Ezután a céltartomány struktúrájában lévő elemek szerint csoportosítottam a kódokat. Az *etika* [mint tantárgy] csoportba 30 kód, a *pedagógus* csoportba 49, a *tanuló* csoportba 48 kód került. Amely kódokban a tanuló és a pedagógus is megjelent, azokat hozzárendeltem a *pedagógus és tanuló* csoporthoz is. Ezenkívül a *világra* vonatkozott 4 kód.

Jelen tanulmányban ennél részletesebb eredményeket nem közlök, de bemutatom a kódolási folyamat végén létrejött ábrát.

### 3. ábra

A válaszadók tanulóra, pedagógusra és az etikára vonatkozó értelmezései a képi metaforákon keresztül (N = 22)



Forrás: ATLAS.ti – saját elrendezés. A kódok színei és a helyzetük a súlyukat jelzik: a fent lévő (pirosas színekkel) a leggyakrabban említett tartalmak. Az első oszlop a tanulóra, a második a pedagógusra és tanulóra, a harmadik az etikára, a negyedik a pedagógusra vonatkozik. Egyes kódok több oszlopba is tartozhatnak, ezeket két oszlop közé helyeztem.

A kódolás során megfigyelhető volt, hogy bár nem kértem az explicit metaforát, forrásfogalmat megnevezni, a magyarázatok többször tartalmaztak metaforikus kifejezéseket. Ezek egy része gyakori a hétköznapi nyelvhasználatban, de kapcsolódtak az adott kép elemeihez is, és keveredtek a realiztikus leírásokkal.

„Én azért is szerettem az etikát, mert a gyerekek is tudták, hogy ez most annak az ideje, hogy megismerjük egymást, *ők itt megnyúlhatnak*, erre most itt van idő meg lehetőség. Olyan érdekes volt *kibontani őket*, hogy kiben *mi is rejlik* igazán.” (3. ‘Ajándékdoz’ képről)

„A felsősökkel inkább partneri viszony van köztünk. Sokkal jobban hagyatkozom arra, hogy *ők befolyásolják egymást*. Moderálom a kérdéseket, hogy kicsit *terelgessem őket*. Mégis, egy *kicsi lámpásként ott vagyok*, hogyha valami olyan történik, mégiscsak bele kell olyan szinten is szólnom, hogy *merre is menjünk*.” (4. ‘Lámpás’ képről)

„Amikor tanítóként nagyon kicsikkel foglalkozunk, akkor olyanok vagyunk, mint egy ilyen kacsamama, és *jönnek utánunk a kiskacsák*, meg *követik az utat*, amit *kitaposunk előttük*. És ez azért fontos, mert az etikaóra eléggé tág keretet ad arra, hogy én ott mit csinálhatok és mit nem [...], így sokkal szabadabb, de emiatt van egy felelősség is rajtam, hogy *merre viszem a kicsiket*, vagy *ott mit adok át nekik*.” (6. ‘Kacsacsalád’ képről)

„Tényleg csapatban dolgozunk, és ha valaki nem úgy dolgozik, akkor *másfelé megy a hajó*, és azt nagyon észre lehet venni ezen az órán. ...megjelenik az, hogy ott körülötte az egész világ látszódik, csak azon belül *elmegyünk egy adott irányba*. És szerintem valami ilyesmi zajlik ott éppen. Mindig van egy konkrét dolog, amiről beszélünk, de megpróbáljuk *az egész világot látni*.” (7. ‘Evező csapat’ képről)

„Az én feladatom az, hogy valahogy ezt a harmincegy embert kicsit segítsen abban, hogy csapat legyenek, akik *egy hajóban eveznek*. Az iskolai éveikben, de akár az egész életen át is, merthogy mindig csapatban dolgozunk, csak *átülünk más hajókba*, és az etikának az egyik nagyon fontos célja, hogy megtanuljanak a diákok egymás iránt elfogadóan viselkedni, egymást meghallgatni, közösen dolgozni.” (7. ‘Evező csapat’ képről)

„Én amúgy is ilyen *tyúkanyó vagyok* a családban is, meg az iskolában is. *Ami nekem van*, azt igyekszem *megosztani velük* úgy, hogy abból nekik is hasznuk legyen, és hogy *táplálja őket*, szellemi értelemben meg erkölcsileg.” (8. ‘Madáretető’ képről)

„Látszik a képen, hogy többféle madár van, és mindenki ugyanúgy *részt vesz a buliban*. Illetve van itt kettő, aki *még csak röpköd*, de én szeretném azt hinni, hogy *közelebb repülnek*, *nem távolabb*, és hogy *ők is majd részt vesznek ebben a történetben*.” (8. ‘Madáretető’ képről)

„Kötetlen beszélgetéseknél is érdekes volt, hogy a gyerekek hogyan *közelítik meg* a témát. Mindenki egy kicsit a saját módján, *más részletet fest bele*. Mindenki egy picit a saját módján lát, *mindenki más részletet rak bele*. Kiben *mit hoz elő* az adott téma, hogy értékeli át magában, hogy gondolkodik.” (9. ‘Közös kép festése’ képről)



„Én úgy gondolom, hogy mondjuk én vagyok, aki ott csipőre tett kézzel áll, és akkor diktálom, mondom, hogy gondolták sokan előttünk mások vagy én hogyan gondolom, de alapvetően mégis a gyerekek kell ezt összeállítania a képet saját magában.” (9. ‘Közös kép festése’ képről)



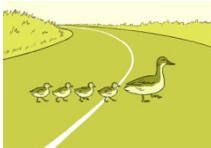

A metaforakép-leírás után a résztvevők válaszoltak a félig strukturált interjú kérdéseire, melyek szintén az etikatanításhoz kapcsolódó nézeteikre, véleményükre vonatkoztak. Megfigyelhető volt, hogy a metaforaképekhez általánosabb, lényegre törőbb és személyesebb, ugyanakkor elvonatkoztatott magyarázatok születtek. További vizsgálatokban össze lehetne hasonlítani, hogy egy interjúalany azonos témára vonatkozó, de két szakaszban felvett válaszai milyen mértékben koherensek, vagyis az elvonatkoztatás, a metaforikus kifejezésmód eltér-e a realiztikus leírástól.




A továbbiakban összesítve áttekintem azt, hogy az interjú résztvevői milyen módon értelmezték az egyes képeket, illetve azok meghatározó elemeit, tehát hogyan kapcsolták össze a forrástartomány (kép) és a céltartomány (etikatanítás) fogalmait.

### 1. táblázat

*A képi metaforák értelmezési variációi (N=22)*

1. ‘hátizsákos nő áll a hegytetőn’ – Nem választotta senki		
2. ‘férfi áll útjelzőtáblák előtt’		
	a férfi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a tanuló, aki ‘válaszút’ előtt áll;</li> <li>• a tanuló, akinek kérdései vannak: Ki vagyok én? Merre menjek?;</li> <li>• a pedagógus, aki etikatanárként a saját útját keresi;</li> </ul>
	az útjelző tábla	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a kérdéseket jelenti, amelyre válaszokat keresünk;</li> <li>• a pedagógus iránymutatását jelenti a tanulók számára;</li> <li>• a lehetséges válaszokat jelzik, mindenkinek más válasz lehet jó;</li> <li>• az etikát jelenti, amely inspirálja a gondolkodást, eligazítást ad a világ dolgaiban.</li> </ul>
3. ‘ajándékdobozt kibontó nő’		
	a nő	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a tanuló, aki érdeklődve várja az órát;</li> <li>• a pedagógus, akit meglepetés ér az órán;</li> </ul>
	a doboz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• az érdekes tevékenység, téma, amit a pedagógus mutat az órán;</li> <li>• a gyermek, akiről több minden derül ki az órán, ‘megnyílik’;</li> <li>• olyan tartalom van benne, amire máskor nincs idő az iskolában;</li> <li>• információ, amit eddig nem tudtak (például egy gyermekről);</li> <li>• a tanóra, amely eltér a tervezettől.</li> </ul>

4. 'sötétben lámpát tartó férfi'		
	a lámpa [fény]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a megértés a tanulók számára;</li> <li>• a valódi mély megértés a tanulók számára, a 'látás';</li> <li>• a válasz egy kérdésre;</li> </ul>
	a férfi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a pedagógus, aki választ ad;</li> <li>• a pedagógus és a tanulócsoport, akik közösen keresik a megértést.</li> </ul>
5. 'rendetlen szobában álló férfi'		
	a rendetlen szoba	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a gyerekek tudása, gondolatai;</li> <li>• a környező világ;</li> </ul>
	a férfi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a pedagógus, aki meg akar tanítani valamit;</li> <li>• a pedagógus, aki tanácstalan.</li> </ul>
6. 'autóúton átkelő kacsacsalád'		
	a nagy kacska	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a pedagógus;</li> <li>• a pedagógus, aki irányítja a tanulókat;</li> <li>• a pedagógus, akinek nagy a felelőssége;</li> </ul>
	a kiscacsák	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a fiatal tanulók (első osztályosok);</li> <li>• a tanulók, akik felnéznek a pedagógusra;</li> <li>• a tanulók, akik bizalommal vannak a tanító irányába;</li> <li>• a tanulók, akiknek feltétlenül követni kell a pedagógust [negatív].</li> </ul>
7. 'tavon evező csoport irányítóval'		
	az evezés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• együttműködés közös célért;</li> </ul>
	az evező személyek	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a tanulók;</li> <li>• csapatot alkotnak;</li> <li>• mind felelősek a közös munkáért;</li> </ul>
	az irányító	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a pedagógus, akinek feladata az összhang biztosítása;</li> <li>• a pedagógus, akinek feladata segíteni a csapatává válást;</li> <li>• a pedagógus, aki parancsokat ad, amit követni kell [negatív];</li> </ul>
	a víz és a táj	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a környező világ;</li> <li>• az etika témái.</li> </ul>

8. 'parkban madarakat etető nő'		
	a nő	• a pedagógus;
	a madarak	• a tanulók; • különbözőek; • keresik a helyüket; • szabadok;
	a nő és a madarak	• is lehetnek a tanulók;
	az etetés	• a tanítás; • segítség; • a kész tudás átadása [negatív].
9. 'közös festményt alkotó fiatalok'		
	a közös alkotás	• az etikaóra; • az etikaórai projektmunka; • a kreativitás;
	az alkotók	• a tanulók; • a tanulók és a pedagógus;
	bal oldali személy	• a pedagógus;
	a kép	• a képhez mindenki személyisége alapján tesz hozzá; • a világ, ahogyan a tanulók látják.
10. 'saját festményt alkotó fiatalok'		
	az alkotók	• a tanulók;
	a képek	• az egyéni gondolkodások; • az egyéni életek; • mindenki saját meglátása alapján hozza létre; • különbözőek, de mind értékes.

### Következtetések

A pedagógusnézetek és -attitűdök feltárásában a kutatók által ritkábban használt eszköz a képi metafora. Kutatásomban kísérleti jelleggel terveztem meg és használtam egy tíz képből álló készletet. Az eredmények alapján elmondható, hogy az eszköz a kutatásban jól funkcionált, mivel

- a résztvevők pozitívan viszonyultak hozzá (megfelelő volt a vizuális kialakítás);
- a résztvevők a feladatot gyorsan teljesítették (megfelelő volt a képek tartalmi komplexitása, száma, elhelyezése);
- a résztvevők metaforaként értelmezték az ábrákat; jól össze tudták kapcsolni a két fogalomtartományt; könnyen és változatosan értelmezték a tartalmat;

- a képekhez fűzött magyarázat tömör, általánosító jellegű volt, ugyanakkor komplex fogalomrendszert mutatott be;
- az eszköznek az interjú elején motiváló, érdeklődést felkeltő hatása is volt;
- az eszköz bevezette az interjú fő témáját, tehát aktiválta a résztvevő előzetes tudását.

Az a megfigyelés, hogy a kutató által alkotott metaforaképeket a válaszadók könnyedén kapcsolták a célfogalomhoz (etikatanítás) igazolja, hogy mind a választott és ábrázolt forrástartományok (például rendetlen szoba), mind a hozzájuk kapcsolódó forrásfogalmak (nehézség, bizonytalanság) értelmezhetőek voltak számukra is. Ugyanakkor a további tesztelések során külön figyelmet kell fordítani az 1. számú képre, amelyet senki nem választott, annak érdekében, hogy megtudjuk, miért lehet nehéz ebben az esetben a leképezés.

Az eszköz fejlesztésének további szakaszában a pedagógusok által alkotott képi metaforákat is szükséges figyelembe venni. A kutató által alkotott képek alkalmazhatók úgy is, hogy a résztvevő kiegészíti vagy módosítja őket (lásd a pilotvizsgálat tapasztalatai). Ezzel egyrészt megkönnyíthetjük, valamint személyesebbé tehetjük a választást, másrészt a támogatott metaforaalkotás révén új ötleteket kaphatunk, melyekkel tovább bővíthető az eszközkészlet. Metaforaképek beilleszthetők kérdőíves vizsgálatokba is, egyszeres vagy többszörös választással és nyílt végű kérdéssel kísérve. Egy erre fókuszáló, nagyobb mintát elérő vizsgálat adatai a képek továbbfejlesztésében is használhatók.

Újabb, már a pedagógusok gondolatai alapján által kreált képi metaforák létrehozásához és kipróbálásához jó adatbázis lehet az a 488 verbális metafora, melyet a kutatás írásbeli kikérdezésének keretében, mondatbefejezés-technikával gyűjtöttem, és 171 kód (forrástartomány) alá csoportosítottam. Ezeknek nagy része azonban, éppen metaforajellegénél fogva, nehezen ábrázolható [lélek felfedezése, falra hányt borsó], túlságosan specifikus [tíz matekóra, hamburger, mankó], vagy éppen túl általános [természet, élet]. Ha a jelenlegi koncepciót szeretnénk bővíteni, akkor olyan metaforákat érdemes választani, amelyek embert jelenítenek meg valamilyen környezetben. A metaforagyűjteményben azonban sok tárgy, helyszín vagy anyagnév is szerepel, így kidolgozható egy olyan képsorozat is, amelyen ezek láthatók [tiszt lap, oázis, virágbimbó, iránytű, lufi, só, víz, háló, szivárvány]. Bármely vizsgálatot azonban úgy érdemes tervezni, hogy a válaszadónak lehetősége legyen megindokolni a választást, hiszen e módon tárulnak fel a célfogalommal kapcsolatos nézetei.

A metaforakép mint eszköz vizsgálata jelenleg egy szűk mintán ( $N = 22$ ) zajlott, melyről az adatelemzés során kiderült, hogy – feltehetően önszelekciós torzítás miatt – alapvetően pozitívan viszonyul az etikatanításhoz. Így nem derült ki, a képek alkalmasak-e a negatív értékítélet vagy emóció előhívására, vagy hangsúlyosabb utalást kell ezekre tenni, például az instrukcióban. A verbális metaforák 7%-ának a konnotációja tekinthető negatívnak

[szélmalomharc, tengerből kanállal vizet merni, időrablás, viharban esernyő, zabhegyezés], vagyis egy nagyobb mintában ( $N = 488$ ) már megjelennek ezek az erőteljesebb megfogalmazások.

A tanulmányban bemutatott metaforaképeket kifejezetten az etika tantárgy sajátosságaira és rá vonatkozó kutatások eredményeire alapozva hoztam létre, eddigi alkalmazásuk is ebben a kontextusban történt. További irány lehet más tantárgyak kontextusában is kipróbálni és fejleszteni őket.

## Irodalom

- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012/66, 10635–10847. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7d-c972f8/letoltes> (2026. 01. 22.)
- Alexandrov, A., Fenyődi, A., & Jakab, Gy. (2015). Az erkölcsstan tantárgy útkeresése. *Iskolakultúra*, 25(9), 56–74. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.56>
- Árva, V., Medgyes, P., & Trentinné Benkő, É. (2024). A Silver Lining: Metaphors suggesting professional development through emergency online language teaching in primary education. *Language Teaching Research Quarterly*, Vol. 40, 80–93. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.40.05>
- Bullough, R. V. Jr. & Stokes, D. K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197–224. <https://doi.org/10.2307/1163272>
- Cheng, SL., Chang, JC. & Romero, K. (2022). Are pedagogical beliefs an internal barrier for technology integration? The interdependent nature of teacher beliefs. *Education and Information Technologies*, 27, 5215–5232. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10835-2>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3<sup>rd</sup> ed.). Sage Publications.
- Croft, W. & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803864>
- Deli, E. & Németh, G. (2019). A vizuálisenthüméma metaforikus ábrázolásmódja. *Opus Et Educatio*, 6(1). <https://doi.org/10.3311/ope.297>
- Ellis, G. & Ibrahim, N. (2021). Using metaphor elicitation with pre-primary children learning English. *ELT Journal*, 75(3), 256–266. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab014>
- Falus, I. (2004). A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In Falus, I. (Ed.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 1–21). Műszaki Könyvkiadó Kft.
- Fenyődi, A. (2015). *Erkölcstanári segédkönyv a gimnáziumok 5–6. évfolyama számára*. Pécsi Tudományegyetem Műszaki és Informatikai Kar. <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/12673> (2026. 01. 22.)

- Fenyődi, A. (2017). Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcsstan tanításában és azon túl 1. *Tanító*, 15(1), 9–11. [https://tanitonline.hu/uploads/3750/Tan%C3%ADt%C3%ADt%C3%ADt%C3%ADt\\_2017\\_01.pdf](https://tanitonline.hu/uploads/3750/Tan%C3%ADt%C3%ADt%C3%ADt%C3%ADt_2017_01.pdf) (2026. 01. 22.)
- Fenyődi, A. (2024). *Etikát tanító pedagógusok tantárgyukra vonatkozó nézetei és attitűdjei* [Doktori (PhD) értekezés, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola]. <https://doi.org/10.15773/EKKE.2024.008>
- Glucksberg, S. (2003). The psycholinguistics of metaphor. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 92–96. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)00040-2)
- Homor, T. (2015). Korszerűség az erkölcsstan/etika tanításában. *Iskolakultúra*, 25(10), 127–138. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21719> (2026. 01. 22.)
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195145113.001.0001>
- Kövecses, Z. & Benczes, R. (2016). *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789630597340>
- Kuuva, S. (2007). *Content-based approach to experiencing Visual Art* [Doctoral dissertation, Faculty of Information Technology of the University of Jyväskylä]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2850-6> (2026. 01. 22.)
- Kwok, P. W. (2014). The role of context in teachers' concerns about the implementation of an innovative curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 38, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.002>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95(4), 489–508. <https://doi.org/10.1348/0007126042369811>
- Leder, H., Carbon, C. C., & Ripsas, A. (2006). Entitling art: Influence of title information on understanding and appreciation of paintings. *Acta Psychologica*, 121(2), 176–198. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2005.08.005>
- Ott, B. L. & Dickinson, G. (2009). Visual Rhetoric and/as Critical Pedagogy. In A. A. Lunsford, K. H. Wilson & R. A. Eberly (Eds.), *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies* (pp. 391–403). SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412982795.n21>
- Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers. *System*, 26(1), 3–50. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00071-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00071-7)
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (2023). How like-simile relates to metaphor: An exploration of analytical parameters. *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow. The Journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava*, 8(1), 110–128. <https://doi.org/10.34135/lartis.23.8.1.08>
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.

- Šorm, E. & Steen, G. (2013). Processing visual metaphor: A study in thinking out loud. *Metaphor and the Social World*, 3(1), 1–34. <https://doi.org/10.1075/msw.3.1.01sor>
- Steen, G. J. (1994). *Understanding metaphor in literature: An empirical approach*. Longman.
- Steen, G. J. (2007). *Finding metaphor in grammar and usage: A methodological analysis*. John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/celcr.10>
- Szamarasz, V. Z. (2014). Metafora. In Pléh Cs. & Lukács Á. (Eds.), *Pszicholingvisztika. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó. [https://mersz.hu/hivatkozas/pszlingv\\_chap17/#pszlingv\\_chap17](https://mersz.hu/hivatkozas/pszlingv_chap17/#pszlingv_chap17) (2026. 01. 22.)
- Szathmári, I. (2010). *Stíluseszközök és alakzatok kislexikona*. Tinta Kiadó.
- Tirrell, L. (1991). Reductive and nonreductive simile theories of metaphor. *The Journal of Philosophy*, 88(7), 337–358. <https://doi.org/10.2307/2027089>
- Trentinné Benkő, É. (2015). *A korai kényelvűség támogatására szolgáló pedagógus-kompetenciák és pedagógusképzés* [Doktori (PhD) értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem]. Eötvös Kiadó.
- Vámos, Á. (2001). A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálóval. In Golnhofer E. & Nahalka I. (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 283–307). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vámos, Á. (2003). *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Virág, Á. (2017). A kortárs képelemzés kognitív szempontú megközelítése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 15(1), 123–142. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.123.142>
- Virág, Á. (2019). Hogyan működnek a vizuális metaforák? A Gerard J. Steen szerkesztésében megjelent *Visual Metaphor: Structure and process* című tanulmánykötetről. *Médiakutató*, 20(4), 85–85. [https://www.mediakutato.hu/cikk/2019\\_04\\_tel/06\\_hogyan\\_mukodnek\\_a\\_vizualis\\_metaforak.pdf](https://www.mediakutato.hu/cikk/2019_04_tel/06_hogyan_mukodnek_a_vizualis_metaforak.pdf) (2026. 01. 22.)
- Waugh, R. F. & Godfrey, J. R. (1993). Teacher receptivity to system-wide change in the implementation stage. *British Educational Research Journal*, 19(5), 565–578. <https://doi.org/10.1080/0141192930190509>

## **Exploring teachers' beliefs with visual metaphors: The development of a research tool**

Researchers often use metaphor as a tool in educational research, primarily for qualitative data collection and analysis. These are usually verbal metaphors, linguistic formulations, or – less often – visual metaphors and images. The study presents a process for developing a visual tool for examining the views and attitudes of ethics teachers, with the aim of helping participants formulate their views on the subject through metaphorical interpretations. The tool, which contains ten drawn images, was tailored to the specifics of ethics and tested in a pilot study. As indicated by the reflections of the participants, the images were motivating, easy to interpret as metaphors, appeared in the data collection appropriately, and the specified goal was achieved. The study also discusses the conclusions reached regarding the use of the tool, which were gained from the main research.

**Keywords:**

metaphor study, visual metaphor, Ethics subject, teachers' beliefs, qualitative analysis



# A kreativitás és érzelmek kapcsolata: az érzelmi kreativitás fogalma és neveléstudományi implikációi

Révész József<sup>1</sup>

## Absztrakt:

A kreativitás és az érzelmek kapcsolatának neveléstudományi értelmezése egyszerre érinti (1) az érzelmek szerepét a kreatív teljesítmény, motiváció és tanulási kitartás alakulásában, valamint (2) a kreatív folyamat érzelmi minőségeit (például öröm, frusztráció, ambivalencia) és pedagógiai kezelésük feltételeit. A nemzetközi szakirodalomban mindkét irányhoz kapcsolódik az érzelmi kreativitás (emotional creativity, EC) konstrukciója, amely az érzelmi tapasztalatok újszerű, hatékony és hiteles alakítását, illetve az érzelmi tudás és reflektivitás szerepét hangsúlyozza (Averill & Thomas-Knowles, 1991; Averill, 1999, 2000, 2005). A tanulmány elméleti szintézisre vállalkozik: az EC fogalmi keretének bemutatását és összekapcsolását a kreativitás rendszerszemléletű megközelítésével (személy–tartomány–mező; Csíkszentmihályi, 1996, 2014), majd az ebből következő neveléstudományi implikációk megfogalmazását adja közre. A kézirat hozzájárulása abban ragadható meg, hogy az érzelmi kreativitást nem kizárólag individuális különbségként tárgyalja, hanem pedagógiai szempontból mező- és normatívan érzékeny jelenségként értelmezi: az osztálytermi érzelemnormák, a visszajelzési kultúra és a pedagógus érzelmi munkája olyan strukturális feltételek, amelyek az EC megjelenését és fejleszthetőségét alakítják (Vincent-Lancrin et al., 2019). A tanulmány táblázatos összegzésekkel támogatja a fogalmi integrációt, és kutatási–fejlesztési irányokat jelöl ki, támaszkodva a közelmúlt nemzetközi áttekintéseire és alkalmazott vizsgálataira (Kuška et al., 2020; González-Zamar & Abad-Segura, 2021; Čábelková et al., 2022).

## Kulcsszavak:

kreativitás, érzelmek, rendszerszemlélet, érzelmi kreativitás, pedagógus-képzés

<sup>1</sup> SOE – BPK Művészeti és Sporttudományi Intézet; [revesz.jozsef@uni-sopron.hu](mailto:revesz.jozsef@uni-sopron.hu); 

## Bevezetés

A kreativitás kutatása, megértése és fejlesztése a neveléstudományban és az oktatáspolitikában egyaránt kiemelt jelentőségű, mivel a késő modern társadalmakban felértékelődnek azok a kompetenciák, amelyek az új problémák értelmezését, a rugalmas alkalmazkodást, valamint az innovatív megoldások létrehozását és legitimálását támogatják (Lorenz & Lundvall, 2009). A nemzetközi szakpolitikai diskurzusokban a kreativitás és a kritikai gondolkodás az iskolai tanulás központi célterületeiként jelennek meg (Vincent-Lancrin et al., 2019). Neveléstudományi értelemben ugyanakkor a kreativitás jelentősége nem szűkíthető teljesítmény- vagy versenyképességi dimenziókra: az alkotó tevékenység a tanulói identitásformálódás, a kulturális részvétel és a társas beágyazódás horizontján is értelmezhető (Vitányi, 2000; Csíkszentmihályi, 2014). A hazai pedagógiai-pszichológiai irodalomban is megjelenik a kreativitás és a beilleszkedés, illetve az iskolai működés összetett viszonya (Gyarmathy, 2011; Tóth, 2008), ami a kreativitás fejlesztésének érzelmi és társas feltételeire irányítja a figyelmet. A kreativitás fogalmi meghatározása tartós viták tárgya: eltérő hangsúlyok jellemzik a kognitív (például problémamegoldás, divergencia), a személyiség- és motivációs, a fejlődéslélektani, valamint a társas-kulturális megközelítéseket (Simonton, 2000; Glazer, 2009; Pléh, 2010). A kulturális-történeti genealógiában különösen meghatározó a romantikus „zseni” és az esztétikai autonómia hagyománya (Doorman, 2006; Tatarkiewicz, 2000), míg a modern pszichológiai és neveléstudományi kutatás erőteljesen hangsúlyozza a gyakorlás, a szakértelem és a tanulási környezet szerepét (Ericsson, 2005; Pléh, 2010). A kreativitás mérésmethodikai kérdései (Zétényi, 2010) és a pedagógiai alkalmazások (Tóth, 2000; Mező, 2015) egyaránt arra utalnak, hogy a kreativitás nem kizárólag individuális tulajdonságként, hanem kontextusfüggő teljesítményként és társas elismerési folyamatként is megragadható. E felismerést teszik elméletileg koherenssé a rendszerszemléletű kreativitásmodellek, amelyek a kreativitást a személy-tartomány–mező kölcsönhatásaként értelmezik (Csíkszentmihályi, 1996, 2014). Ebben a keretben a kreatív produktumok és cselekvések nem pusztán egyéni kognitív teljesítmények, hanem kulturális tudáskészletek (tartomány) és intézményes/normatív legitimációs mechanizmusok (mező) közegében válnak „kreativitásként” elismerhetővé. Nevelési kontextusban mindez azt jelenti, hogy a kreativitás fejlesztése nem redukálható készségréningre: a tanulási feladatok, a visszajelzés és értékelés normái, a tanulói részvétel lehetőségei, valamint az osztálytermi klíma a kreatív próbálkozások kockázatvállalását és társas elfogadhatóságát alapvetően befolyásolják (Vincent-Lancrin et al., 2019). A rendszerszemléletű értelmezésben gyakran háttérbe szorul, hogy a kreatív tanulási folyamatot érzelmi dinamika szervezi: a kíváncsiság, az öröm, a bizonytalanság, a frusztráció, illetve a társas megítéléstől való függés a kreatív cselekvés tipikus tapasztalatához tartozik. Személyiségpszichológiai perspektívából ezért indokolt úgy tekinteni a kreativitásra, mint

amelyben az egyéni diszpozíciók és a társas viszonyok mellett érzelmszabályozási és jelentésalkotási folyamatok is működnek (Asendorpf & Neyer, 2012; Mirnics, 2006). A pedagógiai térben mindez külön kérdéssé válik, mert az érzelmkifejezés normái, a tanulói önkifejezés mozgásterre, valamint a pedagógus érzelmi munkája strukturálja, hogy a kreatív próbálkozások milyen érzelmi költségekkel és milyen legitimációs esélyekkel járnak. Az érzelmi-kreativitás kapcsolat fogalmi megragadásához a nemzetközi szakirodalomban meghatározó az érzelmi kreativitás (*emotional creativity*, EC) konstrukciója, amely az érzelmi tapasztalatok újszerű, hatékony és hiteles alakítását, valamint az érzelmi tudás és reflektivitás szerepét hangsúlyozza (Averill & Thomas-Knowles, 1991; Averill, 1999, 2000, 2005). Averill értelmezésében az érzelmek részben kulturálisan tanult és társasan szabályozott jelentésformák; ennek megfelelően az érzelmi kreativitás nem azonos a normák nélküli impulzivitással, hanem a kontextusérzékeny, reflektált érzelmi jelentésalkotás és kifejezés képességével. Az érzelmek a kreatív aktivitásban egyszerre lehetnek mediátorok és produktumok (Averill, 2005), ami neveléstudományi szempontból lehetővé teszi, hogy a kreatív tanulást ne csupán kognitív teljesítményként, hanem érzelmi-társas folyamatként is tárgyaljuk. A közelmúltban az EC kutatása bővülő nemzetközi trendeket mutat: megjelentek meta-analitikus és integratív áttekintések (Kuška et al., 2020), művészetpedagógiai összegzések és trend-elemzések (González-Zamar & Abad-Segura, 2021), valamint alkalmazott vizsgálatok a megküzdés, a mentális egészség és kríziskontextusok összefüggésében (Orkibi & Ram-Vlasov, 2019; Zhai et al., 2021; Čábelková et al., 2022). Ugyanakkor az oktatási tárgyú EC-szakirodalomban viszonylag ritkábban jelenik meg a rendszerszemléletű kreativitásmodellekkel való összekapcsolás, különösen olyan formában, amely az EC-t pedagógiai szempontból mező- és normatívan érzékeny konstrukciónak értelmezi. A tanulmány célja ezért elméleti szintézis: bemutatni az érzelmi kreativitás fogalmi keretét és mérési irányait (Averill, 1999; Ghadiri & Abdi, 2010; Kőváry et al., 2014); az EC-t összekapcsolni a kreativitás rendszerszemléletű értelmezésével (Csikszentmihályi, 1996, 2014); és ebből neveléstudományi implikációkat levezetni az óvodai és iskolai nevelés, a művészetpedagógia és a pedagógusképzés számára (Mező, 2015; Kőhalmi, 2019; Kőváry, 2020). A kézirat elméleti jellegű: nem közöl saját empirikus adatokat, hanem olyan fogalmi és modellkapcsolatokat dolgoz ki, amelyek későbbi kutatásokban operacionalizálhatók.

### Elméleti és fogalmi keret

A kreativitás definíciói rendszerint két kritérium köré rendeződnek: az újdonság (eredetiség) és a hasznosság/érték (a kontextusban értelmezett relevancia vagy működőképesség) dimenziói köré (Simonton, 2000; Glazer, 2009). A pszichológiai terminológiában a kreatív gondolkodás tipikusan rugalmas ötletképzéshez, problémamegoldáshoz és felfedezéshez kapcsoló-

dik; ezt a szemléletet összefoglalók és szótári meghatározások is tükrözik (Frölich, 1996). Neveléstudományi nézőpontból azonban lényeges, hogy a kreativitás nem merül ki kognitív műveletekben: motivációs, személyiség- és társas tényezők is alakítják, továbbá a kreatív teljesítmény „értékké válása” társas elismerési folyamatokhoz kötött (Asendorpf & Neyer, 2012; Mirnics, 2006). A kreativitás kulturális-történeti diskurzusai különösen hangsúlyozzák a romantikus rendet, amely a „zseni” és az eredetiség fogalmát normatív keretbe szervezte (Doorman, 2006), valamint az esztétikai fogalomkészlet azon elemeit, amelyek az alkotást autonóm és kivételes tevékenységként írják le (Tatarkiewicz, 2000). Pedagógiai szempontból ez kettős hatású: egyrészt inspiráló mintát adhat az önkifejezésre, másrészt olyan implicit elvárásokat erősíthet, amelyek a kreativitást „ritka” jelenségként kezelik, és ezzel szűkíthetik a fejleszthetőség horizontját. A modern pszichológiai kutatás ezzel párhuzamosan a kreatív teljesítményben a szakértelem és a strukturált gyakorlás szerepét emeli ki (Ericsson, 2005; Pléh, 2010), ami neveléstudományi értelemben a tanulási környezet, a visszajelzés, a gyakorlási lehetőségek és az értékelési kultúra jelentőségére mutat rá (Tóth, 2000; Mező, 2015). A kreativitás mérésmethodikai kérdései (Zétényi, 2010) és iskolai összefüggései (Tóth, 2008; Gyarmathy, 2011) szintén a konstruktum kontextusérzékenységét erősítik meg. Ezeket a szempontokat integrálja a kreativitás rendszerszemléletű értelmezése: a kreativitás a személy–tartomány–mező kölcsönhatásában nyer társas értelemben vett státuszt (Csíkszentmihályi, 1996, 2014). A tartomány a kulturális tudások, eszközök, műfajok és szabályok rendszere; a mező a társas elismerés/legitimáció hálózata (normák, értékelési kritériumok, kapuőri mechanizmusok); a személy pedig a motiváció, tudás, készségek és diszpozíciók konfigurációja. Nevelési kontextusban a mező operacionálisan megragadható az osztálytermi és intézményi normákban: abban, hogy milyen típusú „újdonság” nyer visszajelzést, milyen kockázatokkal jár a szokatlan megoldás, és miként szerveződik a hibához, a bizonytalansághoz és a kísérletezéshez fűződő kulturális viszony (Vincent-Lancrin et al., 2019). A rendszerszemlélet pedagógiai relevanciája akkor válik teljessé, ha a kreativitás érzelmi dimenzióját is bevonjuk. A kreatív tanulási epizódok érzelmi szempontból gyakran ambivalensek: az exploráció öröme, a bizonytalanság, a frusztráció és a társas megítéléstől való függés váltakozva jelenhet meg. Ezért a kreativitás pedagógiai támogatása szükségképpen érinti az érzelmszabályozási és jelentésalkotási folyamatokat, valamint azt, hogy a pedagógiai tér normái milyen érzelmi mintázatokat legitimálnak vagy szankcionálnak (Asendorpf & Neyer, 2012; Mirnics, 2006). A kérdés neveléstudományi tétje különösen világos gyermeknevelési kontextusban, ahol az érzelmkifejezés és -szabályozás fejlődési sajátosságai közvetlenül találkoznak az intézményi elvárásokkal. E fogalmi térben helyezhető el az érzelmi kreativitás (EC) averilli konstrukciója. Averill és Thomas-Knowles (1991), illetve Averill (1999, 2000, 2005) nyomán az EC az érzelmi tapasztalatok újszerű, hatékony és hiteles alakítását jelenti, amelyet érzelmi tudás és reflektivitás támogat. Az

EC kiindulópontja, hogy az érzelmek részben kulturálisan tanult és társas normák által szabályozott jelentésformák; ennek megfelelően az érzelmi kreativitás nem azonos a konvenciók felrúgásával, hanem a kontextusérzékeny, reflektált érzelmi jelentésalkotással és -kifejezéssel. Averill (2000) az intelligencia, érzelem és kreativitás integrációját hangsúlyozza, míg Averill (2005) kifejezetten kiemeli, hogy az érzelmek a kreatív aktivitásban egyszerűre lehetnek mediátorok és produktumok. E belátás pedagógiai relevanciája abban áll, hogy a kreatív tanulás nem csupán kognitív teljesítmény, hanem érzelmi-társas folyamat, amelyben a tanulók új jelentéseket alkotnak önmagukról, a feladatról és a közösségi elvárásokról. Az érzelmi kreativitás kutatásában meghatározó eszköz az Emotional Creativity Inventory (ECI); Averill (1999) a konstrukció szerkezetét és korrelátumait is tárgyalja, míg validációs kísérletek kulturális érzékenységi kérdéseket is felvetnek (Ghadiri & Abdi, 2010). Neveléstudományi és alkalmazott kutatások számára különösen jelentős a hazai adaptáció (Kőváry et al. 2014), amely lehetővé teszi az EC mérését magyar nyelvi-kulturális kontextusban. Az EC kapcsolatban áll az érzelmi intelligencia fogalmával, ugyanakkor nem azonos vele: míg az EI sok értelmezésben az érzelmek percepciójára, megértésére és szabályozására helyezi a hangsúlyt, addig az EC az érzelmi tapasztalatok innovatív, személyesen hiteles és társas szempontból működőképes alakítását emeli ki (Averill, 2000; Ivec, Brackett, & Mayer, 2007). A közelmúlt nemzetközi trendjei az EC interdiszciplináris nyitottságát erősítik: meta-analitikus és integratív áttekintések (Kuška et al., 2020), művészetpedagógiai trend-elemzések (González-Zamar & Abad-Segura, 2021), valamint alkalmazott vizsgálatok trauma, megküzdés és mentális egészség összefüggésében (Orkibi & Ram-Vlasov, 2019; Zhai et al., 2021), illetve felsőoktatási kontextusban az adaptív innováció motivációs hátterével kapcsolatban (Čábelková et al., 2022). E tekintés a jelen tanulmányban nem enciklopédikus célú; arra szolgál, hogy jelezze: az EC pedagógiai relevanciája a kreativitás és érzelmek kapcsolatáról szóló diskurzusban mind elméleti, mind alkalmazott irányban erősödik.

### **Szintézis: az érzelmi kreativitás elhelyezése a kreativitás rendszermodelljében**

A kreativitás rendszerszemléletű modellje (Csíkszentmihályi, 1996, 2014) és az érzelmi kreativitás averilli kerete (Averill & Thomas-Knowles, 1991; Averill, 2005) akkor kapcsolható össze koherensen, ha az érzelmeket egyszerre tekintjük (1) kulturálisan tanult jelentésformáknak (tartomány), (2) individuális szabályozási és jelentésalkotási folyamatoknak (személy), és (3) társas normák által szabályozott, legitimációt igénylő megnyilvánulásoknak. E kapcsolódás pedagógiai tétje, hogy az EC fejlesztése nem kizárólag egyéni „képességfejlesztés”, hanem szükségképpen érinti az osztálytermi normák és visszajelzési kultúra alakítását is.

## EC-komponensek és rendszerelemek megfeleltetése

### 1. táblázat

*Az érzelmi kreativitás (EC) és a személy–tartomány–mező modell kapcsolódási pontjai*

<b>Tartomány (domain)</b>	érzelmi szókincs, kulturális érzelm-forgatókönyvek, narratív és művészeti kifejezési formák	érzelmi tudás és reflektivitás, a kreatív érzelmi jelentésköltés kulturális alapjai (Averill, 1999; Tatarkiewicz, 2000)
<b>Személy (person)</b>	érzelemszabályozás, motiváció, differenciált érzelmi élmények, személyiségdiszpozíciók	újszerű érzelmi értelmezések és válszmintázatok, hitelesség és ön-reflexió (Asendorpf & Neyer, 2012; Mirnics, 2006)
<b>Mező (field)</b>	osztálytermi normák, visszajelzés és értékelés, legitimáció/szankciók, intézményi klíma	az érzelmi megnyilvánulások társas elfogadhatóságának feltételei, a kreatív érzelmkifejezés „megengedettsége” (Csíkszentmihályi, 2014; Vincent-Lancrin et al., 2019)

A megfeleltetés nem pusztán terminológiai. Pedagógiai értelemben azt állítja, hogy az érzelmi kreativitás kibontakozása (és fejleszthetősége) a tanulási környezet kulturális repertoárjától (érzelemnyelv, narratív és művészeti minták), az egyéni érzelemszabályozási és reflexív képességektől, valamint az osztálytermi legitimációs szabályoktól (mit jutalmaz és mit szankcionál a közösség, illetve az értékelési rendszer) egyidejűleg függ. Ez a rendszerszemléletű integráció lehetővé teszi, hogy az EC-t ne kizárólag személyiségváltozóként kezeljük, hanem pedagógiai beavatkozási pontokat azonosítsunk a mező és a tartomány szintjén is. A pedagógiai gondolkodás számára hasznos lehet az EC szint- vagy fejlődési jellegű tárgyalása, amely nem bináris tulajdonságként tekint az érzelmi kreativitásra. A reprodukció–modifikáció–transzformáció logikája a kulturálisan bevett érzelmi sémák adaptív használatától a reflektív alakításon át az új érzelmi jelentések létrehozásáig vezethet (Averill, 1999, 2005).

### 2. táblázat

*Az érzelmi kreativitás lehetséges szintjei és pedagógiai értelmezésük.*

Szint	Leírás	Pedagógiai implikáció (példák)
I. Reprodukció / adaptív alkalmazás	kulturálisan bevett érzelmi sémák helyzethez igazított alkalmazása	érzelmi szókincs és alapérzelm-szabályok tanítása, helyzethez illeszkedő érzelmkifejezés gyakorlása (Tóth, 2000)

II. Modifikáció / reflektív finomítás	meglévő érzelmi mintázatok tudatos alakítása célok és kontextus szerint	perspektívaváltás; érzelm-szabályozási stratégiák tudatosítása, konfliktushelyzetekben alternatív érzelmi válaszok kipróbálása (Asendorpf & Neyer, 2012)
III. Transzformáció / innovatív jelentésalkotás	új érzelmi jelentések és kifejezési módok létrehozása, amelyek társas térben is értelmezhetővé válnak	közösségi rítusok és együttműködési normák kreatív újrászervezése; művészeti és projektalapú tanulásban új érzelmi jelentések teremtése (González-Zamar & Abad-Segura, 2021; Kóhalmi, 2019)

A szintek pedagógiai olvasata azt sugallja, hogy az érzelmi kreativitás fejlesztése nem kizárólag az „érzelmek szabályozásáról” szól, hanem a jelentésalkotás kulturális és közösségi dimenzióiról is. Különösen a transzformációs szint esetén válik láthatóvá a mező szerepe: új érzelmi jelentések csak akkor stabilizálódnak, ha az osztálytermi közösség és a pedagógus legitimációs gyakorlatai (visszajelzés, értékelés, normák) lehetővé teszik azok elfogadását.

### Neveléstudományi és pedagógiai implikációk

A rendszerszemléletű integrációból az következik, hogy a kreativitás fejlesztésének pedagógiája nem választható el az érzelmi jelentésalkotástól és az osztálytermi normarendszertől.

*Osztálytermi normák és legitimáció.* A kreatív cselekvés és az érzelmi kreativitás egyaránt társas legitimációt igényel: az osztálytermi normák határozzák meg, hogy a bizonytalanság, frusztráció, ambivalencia vagy intenzív érzelmkifejezés a tanulási folyamat természetes részének tekinthető-e, vagy „nem megfelelő” viselkedésként szankcionálódik. A rendszerszemlélet alapján ezért a kreativitásfejlesztés pedagógiája szükségképpen érinti a visszajelzési és értékelési kultúrát is (Csíkszentmihályi, 2014; Vincent-Lancrin et al., 2019). Gyermeknevelési kontextusban mindez fokozott jelentőségű: a gyermekek érzelmkifejezése és -szabályozása fejlődési mintázatokat követ, ezért a pedagógiai környezet normái közvetlenül alakítják az exploráció és önkifejezés érzelmi biztonságát.

*Pedagógusképzés és pedagógusi érzelmi munka.* A pedagógusképzésben az érzelmi kreativitás értelmezhető olyan célterületként, amely az érzelmi reflektivitást, a kreatív tanulási helyzetekhez kapcsolódó ambivalens érzelmek pedagógiai kezelését, valamint az osztálytermi normák tudatos alakítását integráltan fogja össze (Kóváry, 2020; Tóth, 2000). A pedagógus a mező szempontjából részben „kapuőri” szereplő: visszajelzéseivel és értékelési gyakorlataival alakítja, hogy a kreatív és érzelmileg újszerű megnyilvánulások legitim, tanulásként értelmezhető tapasztalatokként jelennek-e meg (Csíkszentmihályi, 2014). Ebből az következik, hogy a pedagógusképzésben

indokolt olyan reflektív modulok kialakítása, amelyek az érzelemnormákat és a kreatív kockázatvállalást nem külön, hanem összekapcsolva tárgyalják.

*Óvodai-iskolai gyakorlat: élménypedagógia, művészetpedagógia, narratív tanulás.* Az óvodai és első tagozatos nevelésben az érzelmi kreativitás fejlesztése természetes módon kapcsolódhat a játék, a dramatikus és művészeti tevékenységek, illetve a narratív tanulás világához, ahol az érzelmek megnevezése és kreatív megformálása a tanulási folyamat része (Mező, 2015; González-Zamar & Abad-Segura, 2021). A művészetpedagógiai hagyományok ugyanakkor implicit normákat is közvetítenek arról, mi tekinthető „hiteles” kifejezésnek (Tatarkiewicz, 2000), és a romantikus rend öröksége (Doorman, 2006) hatással lehet arra, hogy a kreativitást mennyiben tekintjük mindennapi, fejleszthető kompetenciának. A hazai neoavantgárd pedagógiai inspirációk (Kőhalmi, 2019) ezzel szemben a kreativitást részvételi, kísérletező és kritikai pedagógiai modellként értelmezik, ami kedvezhet az EC transzformatív szintjeinek.

*Kutatási operacionalizáció és méréstani megfontolások.* Az EC pedagógiai vizsgálatának egyik útja az ECI alkalmazása (Averill, 1999; Kőváry et al., 2014), kiegészítve olyan kvalitatív eljárásokkal, amelyek az érzelmi jelentésalkotás kulturális és társas dimenzióit is megragadják (például narratív elemzés, osztálytermi interakcióelemzés). A nemzetközi vizsgálatok rámutatnak a faktorstruktúra és kulturális érzékenység kérdésre (Ghadiri & Abdi, 2010; Kuška et al., 2020), ami különösen lényeges gyermek- és iskolai minták esetében. A krízis- és megküzdéskontextusokból származó eredmények (Orkibi & Ram-Vlasov, 2019; Zhai et al., 2021; Čábelková et al., 2022) óvatosan jelezhetik, hogy az EC közvetítő változó lehet adaptív innováció és jóllét összefüggéseiben, de a gyermeknevelési transzferhez célzott, életkori és intézményi sajátosságokra érzékeny kutatások szükségesek.

### **Következtetések, korlátok és további kutatási irányok**

A tanulmány mellett érvel, hogy az érzelmi kreativitás (Averill & Thomas-Knowles, 1991; Averill, 1999, 2005) termékeny fogalmi keretet kínál a kreativitás és érzelmek kapcsolatának neveléstudományi értelmezéséhez, különösen akkor, ha a kreativitást rendszerszemléletű jelenségként kezeljük (Csíkszentmihályi, 1996, 2014). Az EC nem redukálható sem a pozitív érzelmek fokozására, sem a negatív érzelmek csökkentésére, és nem azonos az érzelmi intelligenciával sem: lényege az érzelmi tapasztalatok újszerű, hiteles és társas szempontból működőképes alakítása (Averill, 2000; Ivec et al., 2007). A rendszerszemléletű integráció alapján az EC pedagógiai fejleszthetősége egyszerre függ (i) a kulturális repertoártól (érzelemnyelv, narratív és művészeti formák), (ii) az egyéni reflexív és szabályozási képességektől, és (iii) az osztálytermi legitimációs feltételektől (normák, visszajelzés, értékelés). A tanulmány hozzájárulása ennek az integrációnak a kidolgozása, valamint olyan kutatási és fejlesztési agenda kijelölése, amely a kreativitásfejleszt-

tést és a gyermekek társas-érzelmi nevelését egymást erősítő módon képes összekapcsolni. A kézirat elméleti jellegéből következően korlátja, hogy nem közöl saját empirikus adatokat, és az EC rendszerszemléletű operacionlizációját nem validálja empirikusan. További kutatásokban indokolt lehet longitudinális vizsgálatokat folytatni az EC fejlődési mintázatairól gyermek- és serdülőmintákon; elemezni az osztálytermi és intézményi normák (meződimenzió) hatását az EC megjelenésére (Vincent-Lancrin et al., 2019); intervenciókat tervezni a kreativitásfejlesztés és a társas-érzelmi nevelés integrációjáról; valamint művészetpedagógiai és élménypedagógiai programok vizsgálatát elvégezni, ahol az érzelmi jelentésalkotás és kreatív kifejezés természetes egységet alkot (Mező, 2015; González-Zamar & Abad-Segura, 2021). Mérésmetodikai szempontból külön feladat az ECI invariancia-vizsgálata és a kvalitatív–kvantitatív trianguláció kialakítása (Kőváry et al., 2014; Kuška et al., 2020).

## Irodalom

- Averill, J. R., Thomas-Knowles, C. (1991). Emotional creativity. In *Strongman, K. T. (Ed.), International Review of Studies on Emotion 1.* (pp. 269–299), Wiley. <https://doi.org/10.1037/t56524-000>
- Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality, 67*(2), 331–371. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00058>
- Averill, J. R. (2000). Intelligence, emotion and creativity: From tracheotomy to trinity. In: Bar On, R. & Parker, D. A. (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 277–298). Jossy-Bass – Wiley.
- Averill, J. (2005). Emotions as Mediators and Products of Creative Activity. In Kaufman, J. & Baerr, J. (Eds), *Creativity Across Domains: Faces of the Muse* (pp. 225–243). Erlbaum.
- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. 5. Auflage. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-30264-0>
- Čábelková, I., Dvořák, M., Smutka, L., Strielkowski, W. & Volchik, V. (2022). The predictive ability of emotional creativity in motivation for adaptive innovation among university professors under COVID-19 epidemic: An international study. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 997213. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.997213>
- Csikszentmihályi M. (1996). *Creativity : Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins.
- Csikszentmihályi M. (2014). *Kreativitás*. Akadémiai Kiadó.
- Doorman, M. (2006). *A romantikus rend*. Typotex.

- Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in expertise research: A commentary on the contributions to the special issue. *Applied Cognitive Psychology, 19*(2), 233–241. <https://doi.org/10.1002/acp.1111>
- Frölich, W. D. (1996). *Pszichológiai szótár*. Springer Kiadó.
- Ghadiri, F. & Abdi, B. (2010). Factor Structure of Emotional Creativity Inventory Among Iranian Undergraduate students in Tehran Universities. *Procedia. Social and Behavioral Sciences, 5* 1836–1840. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.374>
- Glazer, E. (2009). Rephrasing the madness and creativity debate: What is the nature of the creativity construct? *Personality and Individual Differences, 46*(8), 755–764. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.021>
- González-Zamar, M. D. & Abad-Segura, E. (2021). Emotional Creativity in Art Education: An Exploratory Analysis and Research Trends. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(12), 6209. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126209>
- Gyarmathy, É. (2011). Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In München, Á. (Ed.), *A kreativitás több szempontú vizsgálata* (pp. 13–45). Debreceni Egyetem – Didakt Kiadó.
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality, 75*(2), 199–235. <https://doi.org/10.1111/j.14676494.2007.00437.x>
- Kóhalmi, P. (2019). Egy neoavantgárd utópia Magyarországon – Erdély Miklós kreativitás elméletéről és művészetpedagógiájáról. In Bihari, E., Molnár, D. & Szikszai-Németh, K. (Eds.), *Tavaszi szél 2019 – Spring Wind 2019: Konferenciakötet* (pp. 215–226). Doktoranduszok Országos Szövetsége.
- Kóváry, Z., Jakab, K., Pusztai, B. & Orosz, G. (2014). Az érzelmi kreativitás leltár (ECI) hazai adaptációja. *Pszichológia, 34*(4), 339–362. <https://doi.org/10.1556/Pszicho.34.2014.4.2>
- Kóváry, Z. (2020). *Homo creativus. Létezés, élettörténet, kreativitás*. L'Harmattan Kiadó.
- Kuška, M., Trnka, R., Mana, J. & Nikolai, T. (2020). Emotional creativity: A meta-analysis and integrative review. *Creativity Research Journal, 32*(2), 151–160. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1751541>
- Lorenz, E. & Lundvall, B. A. (2009). Creativity at work in the European Union. In Villalba, E. (Ed.), *Measuring Creativity* (pp.157– 181). OPOCE.
- Mező, K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör.
- Mirnic, Zs. (2006). *A személyiség építőkövei*. Bölcsész Konzorcium.
- Orkibi, H. & Ram-Vlasov, N. (2019). Linking trauma to posttraumatic growth and mental health through emotional and cognitive creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 13*(4), 416–430. <https://doi.org/10.1037/aca0000193>
- Pléh, Cs. (2010). Kreativitás, tehetség és gyakorlás: hangsúlyváltások a kutatásban. *Magyar pszichológiai szemle, 65*(2), 199–220. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.65.2010.2.3>

- Simonton, D. K. (2000). Creativity. Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55 (1), 151–158. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.151>
- Tatarkiewicz, W. (2000). *Az esztétika alapfogalmai*. Kossuth Kiadó.
- Tóth, L. (2000). *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- Tóth, L. (2008). Kreativitás és szövegértés. *Iskolakultúra*, 18(5–6), 29–39.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>.
- Vitányi, I. (2000). *A kultúra jellege és a kreativitás. Minőség az oktatásban*, k.n.
- Zétényi, T. (2010). A kreativitás pszichometriája és a gondolkodás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(2), 233–242. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.65.2010.2.5>
- Zhai, H.-K., Li, Q., Hu, Y.-X., Cui, Y.-X., Wei, X.-W. & Zhou, X. (2021). Emotional creativity improves posttraumatic growth and mental health during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 600798. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.600798>

## The relationship between creativity and emotions: The concept of emotional creativity and its implications for educational science

Educational research on the creativity–emotion nexus addresses (1) the role of emotions in creative performance, motivation, and persistence, and (2) the emotional qualities of creative processes and their pedagogical regulation. Both lines of inquiry connect to emotional creativity (EC), conceptualized as the novel, effective, and authentic shaping of emotional experience, supported by emotional knowledge and reflexivity (Averill & Thomas-Knowles, 1991; Averill, 1999; Averill, 2000; Averill, 2005). This theoretical paper synthesizes EC and links it to systems-oriented models of creativity (person–domain–field; Csíkszentmihályi, 1996; Csíkszentmihályi, 2014), achieving educational implications. The paper's contribution is to frame EC not merely as an individual-difference construct but as a field- and norm-sensitive educational phenomenon shaped by classroom emotion norms, feedback cultures, and teachers' emotional work (Vincent-Lancrin et al., 2019). The synthesis is supported by integrative tables and a research–development agenda informed by recent reviews and applied studies (Kuška et al., 2020; González-Zamar & Abad-Segura, 2021; Cábelloková et al., 2022).

### Keywords:

creativity, emotions, systems perspective, emotional creativity, teacher education



# Szociális kompetenciák fejlesztése multikulturális nevelés segítségével

*Kovács Patrícia<sup>1</sup>*

## Absztrakt:

Munkámban a multikulturális nevelés elméletét és annak gyakorlati használhatóságát mutatom be az olvasásóra keretein belül. A kutatás célja a multikulturális nevelés fontosságának és hatékonyságának ismertetése a szlovákiai oktatási program témába vágó keresztanterve tükrében. A szlovákiai közoktatás a 2008-as tantervreform óta kiemelt figyelmet szentel a kompetenciafejlesztésnek, és a kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógiai szemlélet határozza meg a jelenleg tesztelés alatt álló, 2026-tól érvénybe lépő iskolareform új tantervrét is. A tanulmány a szociális kompetenciák fejlesztését mesefeldolgozások segítségével mutatja be; a mesepedagógiai kutatások (Kádár, 2013; Nagy, 2017; Hansági et al., 2017, 2018; Hermann et al., 2021) ugyanis igazolták, hogy a rendszeres mesebefogadás számos kulcskompetencia fejlődését kedvezően támogatja. Vizsgálatom során Az állatok beszéde című magyar népmesének olvasásórai feldolgozására kínálok módszertani javaslatot. Az óratervekben példát találunk a multikulturális nevelés gyakorlására: a társadalmi távolságok, különbségek felmérése, a perspektívaváltás előmozdítása – a tanult attitűd és értékrend átalakulására – és a tolerancia, empátia fejlesztésére.

## Kulcsszavak:

multikulturális nevelés, mesefeldolgozás, olvasásóra

## Bevezetés

A tanulmány célja egy olyan jógyakorlat bemutatása, amely a multikulturális nevelés olvasásórán történő alkalmazását szemlélteti. A témaválasztást elsősorban az a cél motiválta, hogy a multikulturális és az interkulturális nevelés egyre növekvő fontossággal bír globalizált világunkban, ahol elkerülhetetlen a különböző kultúrák találkozása. Ezért fontos, hogy a tanulók részesüljenek multikulturális nevelésben, amely többek közt elősegíti a más kultúrák iránti tolerancia és empátia fejlesztését. A kutatás célja a multikulturális nevelés fontosságának és hatékonyságának bemutatása a szlovákiai kerettan-

<sup>1</sup> Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara; doktorandusz; [patricia.kovacs@ukf.sk](mailto:patricia.kovacs@ukf.sk)

terv tükrében. A dolgozat a multikulturális nevelés szellemében egy magyar kultúrát közvetítő mesefeldolgozást ismertet.

A tanulmány hat fő egységből épül fel. Az első három fejezet a multikulturalizmus és a multikulturális nevelés elméleti megalapozását szolgálja: bemutatja a kultúra, a multikulturalizmus, az attitűd és a tolerancia pedagógiai értelmezését, valamint tárgyalja a multikulturális és interkulturális nevelés nemzetközi kontextusát, továbbá céljait és feladatait az alsó tagozatos oktatásban, a szlovákiai oktatási program tükrében.

A negyedik fejezet a célcsoport kijelölésének indoklását tartalmazza. Az következő fejezet egy, a multikulturális nevelést megalapozó bevezető óratervezetet ismertet. Az utolsó fejezet *Az állatok beszéde* című magyar népmese hanganyagra épülő olvasásórai feldolgozását és az RJR-modellre (ráhangolódás, jelentésteremtés, reflektálás) épülő óratervezetet mutatja be.

A foglalkozástervek – melyek egy nagyobb ívű foglalkozássorozat részét képezik – célja a kulturális sokszínűség elfogadásának elősegítése, a tolerancia és az empátia fejlesztése, valamint a tanulók kulturális identitásának erősítése.

### **A multikulturalitáshoz kapcsolódó alapfogalmak**

A modern társadalom kihívásai között egyre nagyobb hangsúlyt kap a kulturális sokszínűség. A multikulturalizmus napjaink egyik legfontosabb társadalmi, oktatási kérdésévé vált világszerte. A globalizáció korában az emberek és az információk könnyen áramlanak határokon át, a különböző kultúrák és identitások egyre inkább összefonódnak és kölcsönhatásba lépnek egymással. Ez a folyamat jelentős kihívásokat és lehetőségeket is rejt magában, különösen az oktatás terén. A multikulturalizmus kihívásai közé tartozik például az identitás kérdésének körüljárása, a diszkrimináció és az előítéletek leküzdése, valamint az integráció és az együttműködés elősegítése különböző kultúrák között. Ebben az új környezetben a kultúra és a multikulturalizmus megértése és tisztelete kulcsfontosságú tényezővé vált a társadalmi összetartozás és a béke megőrzésének szempontjából. Az iskola – mint a témát érintő számos szintér egyike – több tantárgy keretében is teret biztosít a kulturális különbségek megjelenésének és feldolgozásának, valamint a tanulók közötti interakciók, viták és problémamegoldások is lehetőséget teremtenek erre.

A kultúra az anyagi és szellemi értékek együttese, melyeket az egyén az enkulturáció révén szerez meg. Az enkulturáció kollektív tanulási és fejlődési folyamat, amelynek során az ember elsajátítja az adott társadalomban elengedhetetlen kulturális alapokat és alapképességeket. Ez a folyamat annak a szociális környezetnek a hatása alatt történik, amelyben az egyén felnő, és fokozatosan átveszi az adott környezet kultúráját annak értékeit, anélkül, hogy ezt tudatosítaná. Ez tulajdonképpen az egyén saját kultúrájába történő integrálódását jelenti (Cabanová, 2006, pp. 27–28). Ez az értelmezés különösen fontos a gyermekek világának megértéséhez, hiszen a szociális

környezet, amelyben felnőnek, meghatározza kulturális beágyazottságukat és értékrendjüket. A multikulturalizmus fogalmát ebből kiindulva nemcsak a kultúrák sokféleségeként, hanem az együttélés különböző módjaiként is értelmezem – az egymás mellett éleéstől a tolerancián át a párbeszédig és az együttműködésig (vö. Banks & Banks, 2001; Průcha, 2001; Mistrík, 2006; Mistrík et al., 2008; Rattansi, 2011; Chin, 2017; Banks, 2021; Connors & Capell, 2024).

A multikulturalitás fogalmát számos szerző a multikulturalizmushoz szorosan kapcsolódó, részben átfedő értelemben használja. Eredete a globalizált világ kultúráinak viszonyából és a kultúrák közötti dinamikából következik, a többségi nemzet, a kisebbségek, a faj, az etnikum és a szociokulturális csoportok viszonyát érinti. Napjainkban a fogalom további témákkal bővült: nemi hovatartozás, szexuális preferencia, a fogyatékossgal élő egyének társadalmi helyzete (Rattansi, 2011, pp. 15–20; Banks, 2021).

A multikulturális nevelés fontos eszköze a pluralista társadalom kialakításának, amely több szociokulturális csoport számára teszi lehetővé a békés egymás mellett éleést. A multikulturalizmus különböző irányzatából – amelyek a pedagógusok hozzáállásában is megnyilvánulnak – következik, hogyan észlelik, értékelik a többség és a kisebbségek együttélését. Feischmidt Margit megállapítása szerint „a pedagógiai multikulturalizmus az interkulturális nevelés eszméjéből kiindulva, alapvetően morális érvekre támaszkodva kívánja kialakítani a különböző kultúrák kölcsönös tiszteletét” (Feischmidt, 1997, p. 9).

Tehát a multikulturalizmus több, egymástól eltérő kultúra egymásra hatásának, átfedésének, a köztük kialakuló konfliktusoknak a folyamata. Ez a multikulturális nevelés kulcsfogalma, amely a multikulturalizmus elmélyülésének közvetlen következményeként alakult ki.

### ***Attitűd és tolerancia***

Az attitűd és a tolerancia szorosan összefügg, mindkettő jelentős szerepet játszik az egyén és a társadalom életében. Az attitűdök az egyén belső állapotát, hozzáállását és értékeinek összességét jellemzik, míg a tolerancia az attitűdök egyik kifejeződési formája, amely a különbözőségek elfogadására és tiszteletben tartására utal (Atkinson, 1999, pp. 699–704). Keményné Katalin szerint „*az attitűd (vagy beállítódás) olyan tartós viszonyulási mód tárgyak, helyzetek, illetve személyek iránt, amely tapasztalatokon keresztül szerveződik, s amely irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyénnek e tárgyakkal, helyzetekkel, illetve személyekkel kapcsolatos reakcióira.*” (Keményné, 2007, p. 22).

A modern pedagógiai szemlélet, így például a kompetenciaalapú oktatás szerint az iskolában folyó pedagógiai tevékenység fő célja a gyermeki személyiség tudatos fejlesztése. Az attitűdök alakítása és megváltoztatása lehetővé teszi a tolerancia és az elfogadás előmozdítását, valamint a befogadóbb társadalmi környezet kialakítását.

Az attitűdöket kognitív, affektív és viselkedési összetevők együtteseként fogják fel a pszichológia területén kutató szakemberek, mint például Atkinson – kutatásaik középpontjában az emberi viselkedés áll. Pszichológiai szempontból az attitűdök kulcsfontosságúak az egyén életében és viselkedésében, mivel befolyásolják a gondolkodásmódot, az érzelmi reakciókat és a cselekvéseket. Az attitűdök meghatározzák, hogyan értelmezzük és reagálunk a külső világra, és befolyásolják a döntéseinket és viselkedésünket. Multikulturális szempontból a beállítódások nagy jelentőséggel bírnak, mivel befolyásolják a különböző kultúrákhoz és kisebbségekhez való viszonyulásunkat, többek között hogyan értelmezzük más kultúrák értékeit, normáit és hagyományait. Fontos megérteni és tanulmányozni ezeket az attitűdöket, hogy elősegítsük a toleranciát és az elfogadást a különböző kulturális csoportok között (Eagly & Chaiken, 1993; Atkinson, 1999; Fishbein & Ajzen, 2015).

Az attitűdváltozás akkor következik be, ha az attitűd egyik oldala megváltozik, s ez magával vonzza a többi oldal megváltozását is. Az attitűdváltozás különösen jelentős, ha ez a változás a személyiséget érzelmi oldalról éri. Festinger az attitűdváltozást kiegészítve kísérleteiben alátámasztotta, hogy az attitűd külső megváltoztatása akkor sikeres, ha az egyén saját választásként éli meg. Abban az esetben, ha mindez kényszer hatására (büntetéstől való félelem, erkölcsi nyomás) történik, az attitűd nem módosul (Keményné, 2007, p. 24).

Seiler és Seilerová elmélete szerint a tolerancia tulajdonképpen a kultúrák gazdag sokszínűségének, az emberek megnyilvánulási formáinak és életmódjának tisztelete, elfogadása és elismerése. Ez voltaképpen harmónia a sokszínűségben, a különbözőségben. Tudással, nyitottsággal és kommunikációval fejleszthető (Seiler & Seilerová, 1997).

A multikulturális nevelés nagyon közel áll a toleranciára való neveléshez, amellyel azonos a kiindulópontja (az emberek egyenlősége, az egyén értéke), és azonosak a fő céljai – a toleranciára való nevelés, a békés együttműködés. A multikulturális nevelés különlegessége abban rejlik, hogy kulturális alapon a békés együttműködés és a más kultúrák iránti tolerancia kialakítását támogatja. A toleranciára való neveléshez szorosan kapcsolódik az emberi jogok területére irányuló pedagógiai szemlélet, amely felkészíti a tanulókat arra, hogy tudatosítsák és alkalmazzák emberi jogaikat és kötelességeiket, miközben tiszteletben tartják mások jogait és kötelességeit. Mind a multikulturális, mind a toleranciára való nevelés az emberi jogok mély tiszteletéből indul ki, és a más kultúra iránti megbecsülésén keresztül más személyiségek respektálására, egyszóval egyenlőségre szocializál. A tolerancia és a multikulturális nevelés társítása elősegíti a pozitív kulturális identitás kialakulását, a diszkrimináció és az intolerancia csökkentését, valamint a társadalmi összetartozás és a béke előmozdítását. Ennek fényében a tolerancia adaptálása a multikulturális nevelésbe elengedhetetlen a hatékony oktatási programok, gyakorlatok kialakításához és megvalósításához (Banks & Banks, 2001; Torgyik & Karlovitz, 2006; Mistrík, 2011; Banks, 2016, 2021).

## A multikulturális és interkulturális nevelés nemzetközi kontextusa

A multikulturális nevelés történeti kiindulópontja a 20. század második felére tehető, és a migrációs valamint kisebbségpolitikai fordulataihoz kötődik – ezekből került át az oktatáspolitikába, majd a pedagógiai dokumentumokba mint a társadalmak etnikai-nyelvi-vallási pluralizálódására adott, intézményes válasz. A multikulturalizmus programjának első hivatalos megnyilvánulása 1971-ben Kanadában zajlott, ekkor vált a kulturális sokféleség állami prioritássá, majd a koncepció elemei fokozatosan terjedtek Ausztráliában, az Egyesült Államokban és Európa több országában is (Brosseau & Dewing, 2018, p. 4). Európában a folyamat nem egyetlen dátumhoz köthető: a vendégmunkás-migráció, a posztkoloniális mozgások és az 1989 utáni keletnyugati mobilitások együttesen növelték a kulturálisan és nyelvileg heterogén tanulói csoportok arányát, miközben az iskolarendszerek hosszú ideig inkább asszimilációs vagy kompenzációs keretben kezelték a jelenséget (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, pp. 131–159).

Fontos kiemelni, hogy a multikulturális nevelés fogalma mellett vagy helyett – elsősorban az európai szakpolitikai nyelvhasználatban – megjelent az interkulturális nevelés fogalma is. A szakirodalom – például Welsch (1999) – különbséget tesz a két terminus között: az *interkulturális* nevelés a kultúrák közötti interakciót, míg a *multikulturális nevelés* inkább az egyazon társadalmon belüli együttélést és kölcsönös megértést hangsúlyozza. Pedagógiai szempontból mindkettő a sajáttól eltérő kultúrák megismerésén keresztül kívánja támogatni az elfogadó attitűdök és az együttműködés kialakulását (Mihály, 2001; UNESCO, 2006, pp. 15–16), az európai oktatáspolitikai dokumentumokban és tantervekben mégis világosan körvonalazható a két fogalom közti különbség: az interkulturális nevelés fogalmával azokat a pedagógiai célokat és fejlesztési területeket jelölik meg, amelyek a multikulturális nevelés tágabb keretébe, vagyis a jogegyenlőség, diszkriminációellenesség, társadalmi kohézió, nyelvi-kulturális sokféleség elfogadásába és biztosításába is beilleszthetők (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, pp. 140–143). Az európai oktatáspolitikai diskurzushoz igazodva a szlovákiai tantervi szabályozás terminológiája is átalakulóban van: a 2008-tól érvényben lévő ISCED 1-ben még a multikulturális nevelés fogalma szerepel, viszont a 2026-tól érvénybe lépő szlovákiai oktatási reform már interkulturális nevelést említ, vagyis átveszi a nemzetközi terminológiát. Munkámban a jelenleg érvényben lévő szlovákiai állami pedagógiai dokumentumokhoz igazodva a multikulturális nevelés fogalmát használom, mely alatt olyan, az egész iskolarendszert érintő pedagógiai koncepciót értek, amely a kulturális sokszínűséget értéknek kezeli, és célja az egyenlő hozzáférés és a társadalmi igazságosság előmozdítása. A multikulturális nevelés fogalma melletti döntést módszertani szempontok indokolják. Az empirikus kutatásba bevont tanulók ugyanis a jelenleg érvényben lévő ISCED 1 tanterv szerint tanul-

nak, így a fogalommal is ebben a szabályozási keretben találkozunk. Ennek megfelelően a vizsgálat terminológiája és értelmezési horizontja is ehhez a kontextushoz igazodik.

Nemzetközi szinten az UNESCO standardalakító tevékenysége biztosított normatív és jogi keretet a multikulturális/interkulturális nevelés állami programként való megalapozásához. Az UNESCO a multikulturális nevelést a társadalmi kohézió és a békés együttélés előmozdításának oktatáspolitikai eszközeként tárgyalja, összekötve azt az emberi jogi nevelés globális programjaival és a diszkriminációellenes normákkal (UNESCO, 2006, p. 16). A 2000-es évektől ez a szemlélet az európai integrációs és inkluzív szakpolitikákban is visszaköszön: a megközelítés nem kiegészítő elemként, hanem az iskola egészét érintő keretként – például tanterv, tananyag, pedagógusképzés, döntéshozatal, iskolai környezet, nyelvi támogatás – jelenik meg (vö. UNESCO, 2006, p. 16; European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, pp. 131–159).

Az európai programok elterjedésének időszaka különösen az 1980-as, 1990-es évekre tehető, amikor több országban célzott iskolai kezdeményezések indultak, és egyre inkább megfogalmazódott, hogy a multikulturális fejlesztésnek általános nevelési feladatnak kell lennie. A megközelítést ugyanakkor politikai viták is kísérik: a kritikai álláspontok gyakran a kohézió gyengülését és az elkülönülés erősödésétől való félelmet hangsúlyozzák, míg a támogató értelmezések az esélyegyenlőség, antidiszkrimináció és emberi jogi szemlélet következetes érvényesítésének pedagógiai eszközét látják benne (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, pp. 131–159).

Az Európa Tanács dokumentumai szintén fontos kiindulópontot jelentenek az interkulturális nevelés európai fogalmi kereteinek kijelöléséhez: a szervezet a 1970-es évektől vállal szerepet a terület erősítésében, és a 2008-as *Fehér Könyv* (White Paper on Intercultural Dialogue) az interkulturális és multikulturális oktatást a szükséges cselekvési területek közé sorolja (Barrett et al., 2014, pp. 10–11). E megközelítés kiemeli, hogy az interkulturális kompetencia nem automatikusan alakul ki, hanem tudatos fejlesztést és fenntartást igényel, amelyben az oktatók kulcsszereplők (Barrett et al., 2014, pp. 10–11).

A jelenlegi európai gyakorlatban a multikulturális/interkulturális célok tipikusan három, egymással kombinálható módon épülnek be a tantervekbe: keresztantervi témaként; állampolgári/értékorientált tantárgyi terület részeként; illetve az iskolai életet átható elvként – így például mint projektek, együttélési programok vagy közösségi partnerségek (vö. European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, 140–159).

### **Multikulturális nevelés az alsó tagozaton, Szlovákiában**

Szlovákiában a multikulturális nevelés a 2000-es évek közepétől jelenik meg különféle szakmai dokumentumokban és módszertani anyagokban, kezdet-



A multikulturális nevelés céljait Henčelová és Košák (2009) úgy fogalmazzák meg, mint multikulturális kompetenciák elsajátítását, amelyek által az ember képes más kultúrából származó személyekkel kommunikálni. Ezek olyan kompetenciák, készségek, attitűdök és információk, amelyek lehetővé teszik az ilyen jellegű kommunikációt. Ebben a szemléletben a multikulturális nevelés céljai:

- “más kultúrák megismerése,
- az önreflexió és a saját kultúra reflexiójának fejlesztése,
- empátia fejlesztése a világ más szemszögéből történő érzékelésére és eltérő programok érzékelésére,
- türelem másokkal szemben,
- képesség az együttműködésre és kooperációra” (Henčelová & Košák, 2009, p. 6).

A tanulmány további részében Henčelová és Košák (2009) multikulturális kompetenciák fontosságáról és céljairól alkotott célmegfogalmazás alapján fejtem ki gondolataimat. A multikulturális nevelés kiemelt feladata, hogy olyan kompetenciákat fejlesszen ki az egyéneken, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy hatékonyan kommunikáljanak más kultúrákból származó emberekkel, hiszen a megfelelő kommunikáció elengedhetetlen minden kultúrában és társadalmi kontextusban (lásd a feljebb írottakat). Az általuk megfogalmazott célok, mint például más kultúrák megismerése, az önreflexió és a saját kultúrára vonatkozó reflexív készség fejlesztése, az empátia és a türelem mások iránt, valamint az együttműködés képessége mind kulcsfontosságúak a multikulturális kompetenciák kialakításában és fejlesztésében. A megfelelő felkészültség és tudatosság ezeken a területeken lehetővé teszi az egyének számára, hogy megfelelő módon reagáljanak és alkalmazkodjanak a különböző kulturális helyzetekhez és kihívásokhoz. Ezáltal hozzájárulhatnak egy olyan társadalom létrehozásához, amely tisztelőt tartja és értékeli a különböző kultúrákból érkező emberek sokszínűségét. A kultúrák közötti kommunikáció releváns a multikulturális környezetben, mivel segít abban, hogy összekapcsolódjunk, megértsük egymást és együtt dolgozzunk a közös célok eléréseért. A megértés, az együttműködés és a kapcsolatok kiépítése mellett fontos szerepet játszik a konfliktuskezelésben. A kommunikáció segít konstruktív módon kezelni, de még inkább megelőzni az esetleges nézeteltéréseket és feszültségeket. Emellett a megfelelő kommunikáció lehetőséget nyújt arra, hogy fejlesszük kulturális érzékenységünket és tudatosságunkat. Azáltal, hogy az ember nyitott más kultúrák és nézőpontok iránt, képes gazdagabb és befogadóbb társadalmat teremteni.

A multikulturális nevelés a Nyelv és kommunikáció, a Természet és a társadalom, az Ember és az értékek, valamint a Művészet és a kultúra oktatási területén keresztül valósulhat meg a leghatékonyabban, mivel főleg a kulturális, személyi, szociális és kommunikációs kompetenciákat fejleszti. A keresztantervek témái – így a multikulturális nevelés is – az emberi élet

individuális értékeiből, a közösség értékeiből indulnak ki, amely az ember számára a legtermészetesebb közeg. További céljai, hogy respektálják az alapvető törvényt, az emberek egyenjogúságának gyakorlását.

A multikulturális nevelés megvalósításában természetesen figyelembe kell venni a helyi adottságokat, együtt kell működni a helyi szervezetekkel az adott régióban. Az iskola oktatási-nevelési tevékenysége a multikulturális területén akkor a leghatékonyabb, amikor az egész környezet és az iskola légköre érzékenyen és egységesen fejleszti a kulturális specifikumokat (Mistrík, 2011, p. 19).

A multikulturális nevelés folyamatában a fő célok között szerepel a saját szociokulturális környezet megismerése és megértése, valamint a szűk környezet kulturális sokszínűségének a respektálása. A részcélok támogatják a tanuló műveltségének, önbizalmának és együttműködési készségének fejlesztését, valamint a problémamegoldó és kommunikációs képességek és együttműködésnek fejlesztését más kultúrák képviselőivel kapcsolatban. Fontos, hogy a tanulót a környezete iránti nyitottságra ösztönözzük, és megértő attitűd kialakítására törekedjünk a gyenge és hátrányos helyzetű emberekkel kapcsolatban. Emellett kiemelkedő cél elfogadni a kulturális sokszínűséget mint társadalmi valóságot, respektálni a társadalom természetes sokszínűségét és megismerni egyes kultúrák, szubkultúrák különféle tradícióit. A részcélok közé tartozik továbbá az önreflexió és a kritikus gondolkodás megalapozása, a békés konfliktuskezelés, illetve a nonverbális kommunikáció fejlesztése és megértése. Fontosnak tartott továbbá a saját jogokkal való élés és mások jogainak elfogadása (Mistrík, 2011, p. 20). E célok elérése érdekében a multikulturális nevelés leghatékonyabb módszerei közé az élményalapú oktatás, tapasztalatgyűjtés tartozik, amely megalapozza a tanulók kritikai gondolkodását is.

### **A célcsoport kiválasztása**

A munkám gyakorlati részének megvalósítását egy délnyugat-szlovákiai kisváros általános iskolájának negyedik osztályos tanulói segítségével végeztem el. Az óraterveket osztálytermi tanórai foglalkozásként készítettem el, melyet 2024 márciusában hat tanóra keretén belül próbáltam ki.

Az osztály 16 tanulóból áll, amely 8 fiúból és 8 lányból tevődik össze. Az osztályközösséget kellemes és családi hangulat jellemzi. A tanterem jól felszerelt, a falon különféle segédanyagok láthatóak, valamint a gyerekek munkái teszik szebbé a termet. A tágas tanteremben a gyermekek kedvükre pihenhetnek, beszélgethetnek a tanórák közötti szünetekben. A tanulók jó kapcsolatot ápolnak mind az osztálytársaikkal, mind az osztályfőnökükkel. Az osztályban négy integrált tanuló – két tanulási zavarral rendelkező, egy többszörösen sérült: látás- és mentális zavarral (értelmi akadályozottság vagy értelmi fogyatékos), valamint egy tanuló kommunikációs zavarral rendelkezik – is van, akikkel kiemelt módon foglalkozik az osztályfőnök.

Mind a négy tanuló egyéni tanterv szerint halad, mely lehetővé teszi a tanulók differenciálását és egyéni képességeiknek figyelembevételét. A tehetséges tanulókkal az osztályfőnök szintén külön foglalkozik, például különféle iskolai és tanulmányi versenyekre készíti fel a gyerekeket.

A negyedik osztály kiválasztása célcsoportként az alábbi érvekre épül:

- Fejlett kognitív és szociális képességek: A negyedik osztályos tanulók már fejlettebb kognitív és szociális készségekkel rendelkeznek, mint az 1–3. évfolyam tanulói, ami lehetővé teszi számukra, hogy jobban megértsék és értékeljék a kulturális sokféleséget és más kultúrák jellemzőit.
- Az életkori sajátosságokhoz igazodás: A negyedik osztályos gyerekek már eléggé kiforrottak ahhoz, hogy részt vegyenek a különböző kulturális tevékenységekben és projektekben, miközben még mindig nyitottak és befogadók az új ismeretek és élmények iránt.
- Az kulturális és a személyes identitás kialakulása: Ebben az életkorban a gyermekek aktívan kezdenek foglalkozni saját identitásukkal és a körülöttük lévő világgal. A multikulturális nevelés lehetőséget nyújt számukra, hogy megértsék és elfogadják a saját és más kultúrák értékeit és hagyományait, ami hozzájárul saját identitásuk tudatosításához és pozitív kulturális identitásuk kialakításához.
- Alapvető ismeretek és tapasztalatok: A negyedik osztályos tanulók esetében már van mire építeni. Ebben az életkorban már tapasztalatokkal rendelkeznek és találkoztak több nemzet meséivel és történeteivel, melyeket a tankönyv kínált feldolgozásra. Ezek a korábbi élmények és ismeretek alkotják az alapot.
- Összetétel: Az osztály összetételét tekintve különféle kulturális háttér fedezhető fel. A többség magyar nemzetiségű, de emellett van szlovák (1 tanuló) és roma (3 tanuló) nemzetiségű gyermek is, valamint bilingvális családból származó (cseh–magyar) tanuló, illetve olyan is, aki élt már külföldön.

Ennek a heterogén összetételnek köszönhetően az osztály rendkívül sokszínű, és különböző kultúrákból származó gyerekek találkoznak és dolgoznak együtt a mindennapjaik során. Ez a sokszínűség lehetővé teszi, hogy a multikulturális nevelés gyakorlati megközelítései valós helyzetekben kerüljenek alkalmazásra és próbálásra.

A kulturális összetétel mellett az osztályban négy integrált tanuló is van, valamint vannak kiemelkedően jól teljesítő tanulók, akik különféle versenyeken is képviselik az iskolát.

Az osztály tanulói gazdag kulturális életet élnek az iskola falain kívül is. Különféle sport- és művészeti szakköröket látogatnak, például táncot, zenét vagy rajzot. Ezek a tevékenységek nemcsak változatosabbá teszik az osztály összetételét, de hozzájárulnak a gyermekek sokoldalú fejlődéséhez és élményeik gazdagításához is.

## Bevezető óra

A multikulturális nevelés fontossága és a kulturális sokszínűség támogatása egyre inkább előtérbe kerül a szlovákiai oktatási rendszerben is. A bevezető óra célja felkelteni a tanulók érdeklődését és tudásvágyát a multikulturális nevelés iránt, valamint előkészíteni a megfelelő alapot a következő olvasás-órákra, ahol olyan foglalkozásokra kerül sor, melyek mélyebben érintik majd a toleranciát, empátiát és a kultúrák sokszínűségét. A bevezető óra során indirekt módon ismerkednek meg a tanulók a multikulturális nevelés alapelveivel és céljaival, a pedagógus felhívja a figyelmet a kulturális sokszínűség fontosságára, valamint megkezdi a személyes és kulturális identitásuk erősítését. Az óratervben szereplő feladatok és tevékenységek célja, hogy interaktív módon és kreatív eszközökkel segítsék a tanulókat abban, hogy megismerjék és megértsék a kulturális sokszínűséget, valamint fejlesszék az empátiát és a kulturális érzékenységet. Minden gyakorlatot megbeszélés követi, ahol a pedagógus közvetett módon rávezeti a gyerekeket az adott feladat multikulturális céljára.

### *Ráhangelődés*

(7 perc)

Az óra egy interaktív tevékenységgel kezdődik, melyben a tanulóknak különböző kulturális csoportokat kell reprezentálniuk. Az *Activity*-játék során az indián, a magyar, a roma és a japán népeket/kultúrákat kell bemutatni, mégpedig mimetizálás segítségével. A csoportos feladat során egy tanuló mime-tizálás segítségével ismerteti az adott kultúrát, illetve népet, míg a többiek feladata kitalálni mindezt. Segédeszközként szolgálnak a kártyák, melyek feltüntetik az egyes kultúrákat. Az *Activity* után a pedagógus rávezeti a tanulókat, hogy a tevékenység különféle kultúrákat mutatott be, ezzel előkészítve a következő feladatot.

A tevékenység célja felkelteni a gyermekek érdeklődését, valamint felvezetni a teljes foglalkozássor és az óra témáját. A feladat során az is megfigyelhető, hogyan reagálnak az osztály tanulói az esetlegesen felmerülő sztereotipikus megjelenítésekre, és hogyan lehet ezeket kezelni a kulturális érzékenyítés és az empátia szempontjából.

### *Tapasztalatok a feladat lebonyolításával kapcsolatban*

A tanulók örömmel és kíváncsisággal álltak az első gyakorlathoz. Az *Activity*-játékot az amerikai őslakos kultúra/ember bemutatásával kezdtük meg, amit gyorsan ki is találtak. Ezt követően a gyakorlatok megoldásához segítségképpen hozzátettem, hogy hasonló jellegűek lesznek a további feldolgozásra szánt példák is. A japán kultúra/ember szemléltetése következett, amit az egyik kislány nagyon pozitív megközelítésben mutatott be: nem sztereotipikusan ábrázolta, nem utalt például az ázsiai emberek kinézetére, hanem

a japán kultúrában ismert meghajlásos köszöntést idézte fel, a ruházatot és az étkezési szokásokat igyekezett szemléltetni, amit sikeresen ki is talált az osztály. A roma és a magyar kultúra esetében kicsit tovább tartott a feladatmegoldás, itt főleg az öltözetet, jellegzetes táncot, a muzsikusságot igyekeztek szemléltetni a gyerekek, a magyar példa esetében még a huszárjárást is eljátszotta az egyik kislány, ami végül rávezette a csoportot a megoldásra. A gyakorlat során a csoport nagyon jól érezte magát, és kellőképpen ráhangolódtak a témakörre. Megbeszéltük, ha egy kultúráról vagy nemzetéről beszélünk, mennyire fontos pozitív szempontok szerint megközelíteni, esetünkben szemléltetni mindazt, amit képviselnek.

### ***Jelentésteremtés***

#### *Plakát készítése*

(7 perc)

A kultúra komplex fogalom, mely különböző csoportok életmódját, értékeit, hagyományait és szokásait foglalja magában. Ebben az összefüggésben a pedagógus a tanulókkal közösen készít egy posztert, melyben mindenki leírja, hogy mi jut eszébe a „kultúra” szóról. Segédeszközként szolgálnak a feladathoz az író- és rajzeszközök, plakát, valamint minden gyermek kap egy kisebb méretű színes papírt, melyre rajzolhat, írhat – bármit, amit számára a kultúra kifejezés magában hordoz. A tanulók kiegészítik a plakátot a saját részükkel.

A tevékenység elősegíti a tanulók gondolatébresztését és reflektálását a kultúra sokszínűségére és jelentőségére. A poszter készítése közben lehetőség nyílik a tanulóknak arra, hogy megosszák egymással a kultúrával kapcsolatos gondolataikat és tapasztalataikat, és összehasonlítsák egymás véleményét, illetve nézőpontját. Emellett ez a tevékenység hozzájárul a gyermekek kreativitásának és együttműködési készségének fejlesztéséhez, miközben elősegíti a nyitottságot és toleranciát más kultúrák és emberek iránt.

#### *Tapasztalatok a feladat lebonyolításával kapcsolatban*

A plakát készítése során először mindenki feljegyezte a kis segédcetlire, hogy számára mit jelent a kultúra, illetve mi jut eszébe a kultúra kifejezésről, majd egyenként bemutatták ötleteiket. Ezt követően megbeszéltük, hogy ki mit, miért írt, és mit gondol az elmondottakról. Többfajta megközelítéssel találkozhattunk: a kultúra számukra szokásokat, népet, nyelvet, kommunikációt, békét és harcot, nemzetiséget, országot, sportot, zenét vagy táncot jelentett. A megbeszélés során részletesebben kitértünk a béke és a konfliktusok kultúrában betöltött szerepére. Ezt követően a tanulók posztereiken rögzítették gondolataikat (1. ábra).

**1. ábra***Plakát**Instrukciós játék*

(8 perc)

Az instrukciós játék során a tanulók egy kört kialakítva helyet foglalnak az osztályteremben lévő szőnyegen, és a tanár iránymutatásaira figyelnek. A feladat során a pedagógus olyan jellemzőket vagy tulajdonságokat emel ki, melyekre reagálva a tanulók felállnak vagy leülnek. Ez a tevékenység különféle kiegészítésekkel jól differenciálható. Az állítások fokozatosan közelítenek az általánostól az egyre specifikusabb, multikulturális jellegű kijelentésekhez.

Például: *Állj fel, ha barna a hajad! Állj fel, ha Szlovákiában élsz! Állj fel, ha városban élsz! Tedd fel a kezed, ha magyarul tanulsz! Tedd fel a bal kezed, ha otthon magyarul beszélsz a szüleiddel! Maradj ülve, ha több nyelven beszéltek otthon!...* (lásd 2. ábra)

**2. ábra***Instrukciós játék*

Ezek a kérdések lehetővé teszik a tanulók számára, hogy megosszák saját kulturális hátterüket a többiekkel, miközben felismerik és értékelik mások sokszínűségét. Az instrukciós játék rávilágít arra, hogy minden egyes tanuló egyedi és különleges, ugyanakkor vannak közös elemek és találkozási pontok, amelyek összekötik őket másokkal. A pedagógus a multikulturalitás fontosságát és értékét hangsúlyozza, miközben felhívja a figyelmet arra, hogy a különböző identitások és kulturális hátterek összekapcsolódnak és ezáltal gazdagítják a közösséget.

### *Tapasztalatok a feladat lebonyolításával kapcsolatban*

Ajáték utáni megbeszélés egy nagyon fontos beszélgetést indított el az osztály tanulói között. A tanulók maguktól rávilágítottak a feladat lényegére, miszerint egyes instrukciók a közös, míg mások az eltérő pontokra világítottak rá. A gyerekek aktívan bekapcsolódtak az eszmecserebe, miközben felhívtam a figyelmet arra, hogy minden személy egy szuverén egyén, de közben vannak találkozási pontok, amelyek összekapcsolnak minket, és hogy ez mennyire figyelemreméltó és milyen szépen megnyilvánul az osztályközösségben.

### *„Identitás-virág”*

(8 perc)

Ezt követően egyéni plakátkészítésre kerül sor, melynek fő eleme egy virág, amely az identitás szimbóluma lesz. A tanulóknak lehetőségük nyílik kifejezni, hogy kik ők és milyen jellemzőkkel rendelkeznek, minden szíromba olyan tulajdonságokat, kifejezéseket írnak, amelyek személyes identitásukat vagy kulturális hátterüket jellemzik. A pedagógus segítségképpen kivetít pár lehetséges megoldást, például: „Magyar vagyok, cseh nyelven is beszélek, kedves vagyok, a kedvenc tradícióm a húsvéti tojásfestés...” Segédeszközök a munka folyamatában a rajzlapra felvázolt virágok, rajz- és íróeszközök.

A feladat célja, hogy erősítse az egyénben a saját identitását és kulturális hátterét, valamint hogy jobban megismerjék és elfogadják önmagukat és társaikat. Emellett lehetőséget ad arra, hogy a tanulók megbeszéljék egymással élményeiket és tapasztalataikat, ezáltal hozzájárulva a kölcsönös megértéshez és a pozitív csoportdinamika kialakulásához. A plakátkészítés továbbá a kreativitást és az önkifejezést is fejleszti, miközben támogatja a gyerekek személyiségfejlődését és önbizalmát.

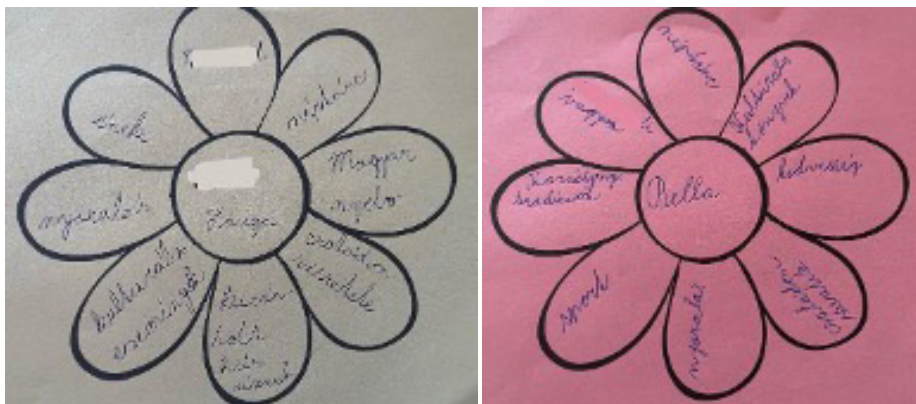
### *Tapasztalatok a feladat lebonyolításával kapcsolatban*

A tanulók az előző feladatok segítségével könnyen megértették a gyakorlat lényegét, és szép munkák készültek. Mindenkinek sikerült minden szírmot ellátni valamilyen információval, egyes tanulók még keveselltek is a virágszírmok számát – ők egy szíromba több mindent is megjegyeztek. Összességében megjelent a lakhely, a nemzetiség, a beszélt nyelv, az érdeklődési körök

kulturális háttérrel – néptánc, olvasás, illetve ezek mellett a sport, a család szeretete és fontossága, valamint a vallás is (lásd 3. ábra). A kész „identitás-virágokat” a tanulók bemutatták egymásnak és itt is kitértünk arra, hogy az osztályban van több nemzetiségű, vagy akár több nyelven beszélő gyermek, akikkel ugyanúgy vannak közös találkozási pontok a közösségben.

### 3. ábra

„Identitás-virág”



### Reflektálás

(15 perc)

Az óra befejező részében egy érzékenyítő feladat került megvalósításra, melynek célja felhívni a figyelmet arra, hogy fontos a másik ember iránti tisztelet és figyelem, valamint a saját és mások jogaiért való kiállás.

A feladat során minden tanuló kap egy papírgalacsint, ezt követően a pedagógus utasítására mindenki tetszőlegesen sétál az osztályteremben, míg azt az instrukciót nem hallja, hogy „Állj!”. A pedagógus elhelyez egy dobozt a teremben, amely különböző távolságra van az egyes tanulóktól. A feladat: mindenki próbálja beledobni a papírgalacsint a dobozba anélkül, hogy elmozdulna a jelenlegi helyéről. Néhányan talán kimutatják nemtetszésüket, hogy ők nem is látják a dobozt, vagy másokhoz közelebb van. Megvárjuk, míg mindenki megpróbálja beledobni a papírgolyókat, majd otthagyjuk, ami nem talál be. Ezután körbe leülünk és levonjuk a következtetést:

*Kinek volt könnyebb, kinek nehezebb a feladata? Akiknek könnyebb volt, felszólaltak-e, hogy nekik egyszerűbb teljesíteni a feladatot? Vagy, hogy másoknak nehezebb? Akiknek nehezebb volt, felszólaltak-e és mit mondtak?*

A gyakorlat interaktív és indirekt módon mutat be a tanulóknak egy olyan helyzetet, amelyben valaki igazságtalanul vagy hátrányos helyzetbe kerül má-

sokkal szemben. A gyakorlat ezáltal arra ösztönzi a tanulókat, hogy ne csak megfigyeljék, hanem felismerjék azokat a helyzeteket, amelyekben szükség van cselekvésre és változásra a környezetünkben, illetve a társadalomban. A tevékenység a kulturális sokszínűsége, a sztereotípiákra és diszkriminációra utal. A feladat végén rövid beszélgetés keretében a tanulóknak lehetőségük nyílik megosztani tapasztalataikat és véleményüket az aktivitás során felvetett témákról.

### *Tapasztalatok a feladat lebonyolításával kapcsolatban*

Az óra utolsó gyakorlatát játékosan fogták fel a tanulók, élvezték annak versenyszerű jellegét. Miközben próbáltak betalálni a dobozba, a következő mondatok hangzottak el: „*Jaj, de jó, nekem így könnyű dolgom lesz!, Azta, Tomi, neked jó nehéz így bedobni!, Én nem látom, hogy hova kell betalálnom.*” Miután mindenki megpróbált célba találni, a csoport megosztotta észrevételeit. Itt egy kis segítség, rávezetésre volt szükség, mert a tanulók észrevették, hogy valakinek nagyobb akadályt jelentett elvégezni a feladatot, mint másnak, de nem, nem vontak le ebből tanulságot. A nyitott beszélgetést a következő kérdéssel vezetem fel: „*Miért nem szólalt fel senki a saját vagy más javára a könnyebb feladatelvégzés érdekében?*” Ezután kitértünk arra, hogy miért fontos figyelni a környezetünkre és felismerni az ehhez hasonló helyzeteket, valamint megbeszéltük, hogy saját magunkért is bátran ki kell állni. A tanulók megosztották saját tapasztalataikat, miszerint voltak már szemtanúi, illetve átéltek a gyakorlatban feltüntetett példákhoz hasonló helyzeteket. Az egyik ilyen saját tapasztalat egy kislány élménybeszámolója volt arról, hogy egyetlen lányként játszik a helyi futballcsapatban. Elmesélte, hogy milyen nehéz volt beilleszkednie és hányszor kellett kiállnia saját magáért, valamint hogy ebben kik segítettek neki. A tanulók nagyon őszintén és nyitottan álltak mind hozzám, mind a feladatok megoldásához, amit sok saját tapasztalattal is gazdagítottak. Ki kell emelni, hogy látható az osztályfőnöki munka, tapasztalható, hogy nem először foglalkoznak ilyen jellegű témákkal.

### ***Az állatok beszéde című mese bemutatása***

*Az állatok beszéde* című népmesét *A magyar népmesék* egyik epizódjának feldolgozásában dolgoztuk fel. A magyar népmesék rajzfilmsorozat készítése 1977-ben kezdődött a Pannónia Filmstúdió Kecskeméti Műtermében. A rajzfilmsorozat ötlete Mikulás Ferenc stúdióvezetőtől származik. Rendezője, szakértője pedig Jankovics Marcell Kossuth- és Balázs Béla-díjas magyar rajzfilmrendező volt. A Magyar Tudományos Akadémia Néprajzkutató Csoportja által őrzött gyűjtemények segítségével és Szabó Gyula narrációjával sikerült átadni a magyar nyelv archaikus szépségét, melyet az egyedi képi és zenei értékek tesznek egésszé. A népmesék hűen ábrázolják a magyar nemzetet, kultúrát, mindezt egy kis humorral, kedvességgel és az alapértékek közvetítésével (Hungarikum Bizottság).

*Az állatok beszéde* című népmese egy szegény juhászlegény történetét mutatja be. A történet a juhász bölcselkedésével kezdődik, miszerint a világ dolgai nem teljesen igazságosan vannak elrendezve: az egyiknek több, a másiknak kevesebb jut. A mese egy kicsi kígyócska jajkiáltásával folytatódik, aki egy nagy tűzben vergődik. Fontos kiemelni a népmesében szereplő állatok antropomorfizálását – a Kígyókirály és fia emberi tulajdonságokkal való felruházását. A juhászlegény a történet hőse, akinek nincsen egyebe, csak egy szamara, aki megszánja a kicsi kígyót és megmenti. A népmesében megfigyelhető a jutalmazás motívuma: a juhász segítőkészségét a Kígyókirály megjutalmazza, kiemelve az erkölcsi cselekedetekért járó elismerést. A Kígyókirály hálából két lehetőséget kínál fel, ami a népmesékre jellemző döntés elé állítja a főszereplőt, a választás meghatározó a történet szempontjából. A juhászlegény döntése magában hordozza a mese morális tanulságát, nem mindig az az értékes, ami elsőre annak látszik, emellett megjelenik az empátia és a mások iránti tisztelet fontossága. A történet végén a főszereplő elnyeri méltó jutalmát, boldogságban és gazdagságban éli életét családjával.

### ***Az állatok beszéde című mese feldolgozása***

Az állatok beszéde című népmesét a bemutatott óratervezet keretében dolgozzuk fel. A gyakorlatok fő célja a kritikus gondolkodás, a nyitottság, az empátia fejlesztése és a kulturális identitás erősítése. Továbbá nagy hangsúlyt nyer a környezet adta kulturális lehetőségek tudatosítása a tanulóknál. A népmese lehetőséget kínál a történetben megjelenő eseményekkel és szereplőkkel való azonosulásra, mely indirekt módon felkínálja a multikulturális nevelés céljait. A foglalkozásterv három szakaszból tevődik össze: ráhangolódás, jelentésteremtés és reflektálás.

### ***Ráhangelődés***

(12 perc)

Az órát egy kreatív zenehallgatási gyakorlattal vezeti fel a pedagógus a magyar népmesék betétdalának segítségével, a Kalácsa Együttes előadásában. A feladat a kreativitáson és a képzelőerőn alapul, célja pedig a tanulók magyar kultúrával kapcsolatos előzetes ismereteinek mozgósítása. A feladat során a tanulók lerajzolják az elképzelt elemeket, motívumokat, fantáziaképet, melyet a dal vált ki belőlük. A műalkotásokat a gyerekek egyénileg készítik el, ezt követően minden tanuló bemutatja az általa készített rajzot. Az elkészült alkotások közös elemzése során feltárulnak az azonos és eltérő vonások, majd levonják a megfelelő következtetéseket. A feladatot követően a pedagógus felvezeti az óra témáját, illetve a rajzok segítségével kitérnek a magyar kulturális örökségekre – hungarikumokra. Ezután képek és videók segítségével különböző hungarikumokat mutat be – magyar népmesék filmsorozata, kalocsai népművészet, klasszikus magyar nóta, tánc és néptánc

(Vida, 2018). Kitérve a magyar néptánra a tanulók csárdást járnak, ezzel is érdekesebbé téve az óra tartalmát.

A gyakorlat célja, hogy felkeltse a gyerekek érdeklődését, felvezesse és előkészítse a magyar népmese feldolgozását. A feladat lehetővé teszi a kulturális identitás erősítését és a népi hagyományok őrzését. Az audiovizuális anyagok bemutatása elősegíti az érdeklődés és a motiváció előhívását.

### *Tapasztalatok a feladat lebonyolításával kapcsolatban*

A tanulók örömmel álltak a kreatív feladathoz, amikor meghallották a zenét, gyors tempóval neki láttak a munkának, mivel a legtöbben első hallásra azonosították a dal eredetét. A gyerekek közül sokan magát a magyar népmesét bemutató címet, illetve motívumait ábrázolták, de születtek eltérő alkotások is: magyar alföldet ábrázoló kép, megjelentek a tanulók által ismert konkrét népmese szereplői (4. ábra). Ezt követően egyértelmű volt a gyerekek számára az olvasásóra témája: egy magyar népmese feldolgozása. Megtekintettük az előkészített audiovizuális anyagokat a hungarikumokról, melyet a tanulók saját előzetes tudásuk alapján ki is egészítettek.

#### **4. ábra**

*A tanulók által készített rajzok*



A ráhangolódás szakaszát egy mozgásos gyakorlattal folytattuk, amelynek során egy nagyon pozitív és kellemes megnyilvánulását láthattam az osztályközösségnek. Még mielőtt elindult volna a szatmári népzene, a gyerekek dalra fakadtak és egy nagy kört alkotva közösen táncoltak (lásd 5. ábra). Zárásképpen összegeztük, hogy miért fontos a népi hagyományok, illetve a magyarságtudat őrzése és ez milyen módon nyilvánul meg a tanulók életében: például az osztály nagy része a Pettyem néptáncsoport tagja.

## 5. ábra

### *Néptánc*



### *Jelentésteremtés*

Az óra fő részében a tanulók élményszerű módszerek segítségével közelítik meg a témakört, amely lehetővé teszi a multikulturális nevelési célok feldolgozását, illetve az aktív érdeklődés fenntartását is.

### *Jellemtérkép*

(5 perc)

Csoportos feladatmegoldás segítségével a tanulók felírják a táblára jellemtérkép formájában, hogy mit gondolnak a magyar emberekről. Minden gyermek legalább egy ponttal kiegészíti a térképet. A feladat célja feltérképezni a tanulók előzetes tudását, emellett lehetőséget ad a sztereotípiák megvitatására, amely elősegíti a kritikus gondolkodás és a kulturális empátia fejlesztését.

### *Tapasztalatok a feladat lebonyolításával kapcsolatban*

A gyerekek eredményesen működtek együtt és egymást váltva egészítették ki a jellemtérképet. Következésképpen jellemezték, illetve az alábbi kifejezéseket társították a magyar emberekhez: bátor, paraszt, erős, gyors, jószívű, okos, kedves, néptánc, népi minta, gulyásleves (lásd 6. ábra). Ezt követően elemzésre kerültek a jellemtérképben feltüntetett pontok. Összegeztük, hogy sokkal pozitívabb jellemzésben részesült a magyar ember, mint például az előző órán a szlovák vidéki ember, amire igyekeztünk magyarázatot találni.



A feladat segít a kritikus gondolkodás gyakorlásában, nyitottság fejlesztésében, emellett feltérképezi az esetleges attitűdformálás lehetőségeit.

### *Tapasztalatok a feladat lebonyolításával kapcsolatban*

Az osztály tanulói nagy nyitottsággal oldották meg a feladatot, egy kislány választotta a tarisznya pénzt, amit azzal indokolt, hogy a családjának nagy szüksége volna rá. Pozitív megerősítésképpen kiemeltém a tanuló önzetlenségét, gondoskodását és empátiáját, hiszen a döntés mögött a család szociális helyzete állt. Örömmel töltött el, hogy a gyerekek közül többen is támogatták és megértették a tanuló döntését.

A többiek egy tetszőleges kultúra nyelvét választották. Az indoklás mögött legtöbbször az állt, hogy a pénz elfogy, de a nyelvet, amit megtanulunk, már nem veszi el tőlünk senki; emellett hallhattuk még, hogy egy új nyelv különféle lehetőségeket kínál – ilyen például a pénzkeresés, új emberek megismerése, elhangzott a kommunikáció fontossága, utazás, bizonyos kultúrák iránti érdeklődés, melyet az adott nyelv tudása megkönnyítene.

Összességében, nagyon pozitív megnyilvánulást láthattam a feladat megközelítésében, a tanulók kíváncsisággal és érdeklődéssel fordultak a különféle kultúrákhoz és az adott nyelvekhez.

### *A népmese végighallgatása*

(5 perc)

Miután a tanulók a mese történetébe képzelhették magukat, meghallgatták, hogy a juhászlegény miképp választott és a döntése milyen következményekkel járt. A gyermekek kinyilváníthatták véleményüket a népmesével kapcsolatban.

### *Tapasztalatok a feladat lebonyolításával kapcsolatban*

A tanulók tetszését elnyerte a történet és külön értékelték az állatszereplőket. A gyermekek felfigyeltek a népmesék jellemző vonásaira is, miszerint a jó – aki egyben a szegény ember szerepében jelent meg – elnyeri végső jutalmát. Kitértünk a megszemélyesített állatok szimbolikájára is. A véleménynyilvánítás során már többen reflektáltak a mese tanulságára, amivel felvezettem a következő feladatot.

### *Reflektálás*

(8 perc)

Az óra befejező részében a mese mondanivalója állt a középpontban. Emellett a pedagógus segítségével megvizsgálták a juhászlegény és a tanulók választását, valamint hogy hol találkozik a gyermekek tapasztalata és a mese

története. A feladat célja felhívni a figyelmet a nyitottságra, a környezet adta adottságra – a kétnyelvűségben rejlő lehetőségekre.

### *Tapasztalatok a feladat lebonyolításával kapcsolatban*

A tanulók megfogalmazták, hogy a szerény és bölcs választás nem feltétlenül jelent keveset, valamint hogy a megszerzett tudás gazdagítja az életünket – kapcsolatokban, tudásban, élményekben, munkalehetőségekben és akár pénzben is. Összegeztük, hogy mennyire fontos a pozitív hozzáállás más kultúrákhoz és ha ez a nyitott, empatiskus attitűd jelen van, akkor az számos építő jellegű folyamatot és együttműködési lehetőséget indít el.

Kitérünk a kétnyelvűség adta lehetőségekre és annak megnyilvánulására a környezetünkben, mindezt pozitív kulturális megerősítésképpen – példának vettük az osztályközösséget, ahol vannak, akik aktívan használják a szlovák nyelvet. Kiemeltük, hogy mind a két kultúra értékeit és szokásait élvezhetjük, kipróbálhatjuk, két országban is megértethetjük magunkat és barátságokat alakíthatunk ki. Az osztályközösségben a legtöbb tanuló pozitívan áll a szlovák nyelv megtanulásához, melyhez az iskola lehetőséget biztosít.

Az órát értékeléssel és dicsérettel zártam, kiemelve a tanulók aktív hozzájárulását a tanórákhoz, a nyitottságukat a különféle gyakorlatokhoz és a pozitív beállítódásukat, empátiájukat más kultúrákhoz.

## Összegzés

A tanulmány egy módszertani javaslatot mutatott be arra vonatkozóan, hogyan építhető be a multikulturális nevelés kereszttema az olvasásóra folyamatába. A kutatás elkészítéséhez elsősorban Banks James, Mistrík Erich, Fülöpová Marta, Průcha Jan és Pethőné Nagy Csilla írásai szolgáltak segítségül.

Az első fejezet áttekintette a multikulturális elmélet fő kérdéseit. A szakértők véleménye alapján megfogalmazható, hogy a multikulturalitás nem csak a kultúrák sokszínűségét, de azok egymás mellett élésének módjait is magában foglalja. A multikulturalizmus szempontjából kulcsfontosságú a tolerancia alakítása. Ez a törekvés szorosan összefügg a pozitív attitűdformálással, amelynek érzelmi alapú megközelítése bizonyul a legeredményesebbnek. Ebből arra következtettem, hogy az élményalapú – például a drámapedagógiai – oktatás, illetve az érzékenyítő és olyan feladatok, ahol érzelmi alapon közelítjük meg a témát, elősegítik a tolerancia jelenlétét és a pozitív attitűdváltozást.

A második és harmadik elméleti fejezet a multikulturális nevelés iskolai szerepét foglalta össze. Bemutatta a fő irányokat, mindezt az állami oktatási program tükrében. Ebben a megközelítésben a multikulturális nevelés célja az elfogadó attitűdök kialakítása más kultúrák iránt, valamint a multikulturális kompetenciák fejlesztése. A multikulturalizmus elméletét áttanulmányozva elmondható, hogy az ISCED 1 által kínált kereszttema adekvát.

A gyakorlati rész először ismertette a negyedik osztályt mint célcsoportot, kitért a választásuk mellett szóló érvekre, többek között a csoport kulturális összetételére, valamint az életkori, kognitív és szociális képességek sajátosságaira. Ezt követte a bevezető óra, amely lehetővé tette a kultúra, a multikulturalizmus és a multikulturális nevelés tárgyának és céljának felvezetését játékos csapatépítő feladatok formájában, melyet a tanulók nagy nyitottsággal fogadtak. Az utolsó fejezet *Az állatok beszéde* című magyar népmese feldolgozását mutatja be. Az óra középpontjában a kritikus gondolkodás, a tolerancia és az empátia kialakítása állt.

A tanulók megnyilvánulásai alapján elmondható, hogy a feladatok jól alkalmazhatóak az empátia és a tolerancia fejlesztéséhez, illetve a kulturális identitás erősítéséhez. A mese és gyakorlatok lehetővé tették, hogy a gyerekek saját tapasztalataikra és környezetükre vetítsék ki az olvasmány mondandóját és tanulságait. Megfigyeléseim alapján a multikulturális nevelés kiválóan alkalmazható az olvasásóra keretein belül, főként különféle drámapedagógiai és érzékenyítő gyakorlatokkal támogatva. Úgy vélem, a mesék kiváló eszközként szolgálnak a más kultúrák iránti pozitív és negatív megnyilvánulások szemléltetésére, ami jelentős nevelési potenciállal rendelkezik. Fontos, hogy foglalkozzunk a multikulturalitás témakörével és megfelelőképpen közvetítsük mindezt a gyerekek irányába, hiszen a gyakorlati kivitelezés során saját magam is megtapasztaltam, hogy a tanulók hajlamosak általánosságokban és sztereotípiákban gondolkodni.

### Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészüléséhez köszönet illeti a Magyarország Collegium Talentum programjának támogatását.

Készült a 005UKF-4/2024 sz. Szövegértelmezést fejlesztő innovatív oktatási-módszertani anyagok az új kurrikulum magyar nyelv és irodalom tantárgyának 2. ciklusához projekt keretén belül.

Köszönöm a kutatásban részt vevő tanulóknak az együttműködést és az érdeklődő, aktív részvételt, amelyek nélkül a vizsgálat sikeres megvalósítása nem jöhetett volna létre.

### Irodalom

- Atkinson, L. R. (1999). *Pszichológia*. Osiris Kiadó.
- Banks, J. & Banks, A. M. Ch. (2001). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Routledge.
- Banks, J. (2021). *Transforming Multicultural Education Policy and Practice: Expanding Educational Opportunity*. Teachers College Press.

- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing.
- Benedek, E. (2020). *100 Benedek Elek-mese*. Alexandra Kiadó.
- Brosseau, L. & Dewing, M. (2018). *Canadian Multiculturalism*. Background Paper No. 2009-20-E. Library of Parliament. <https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/BackgroundPapers/PDF/2009-20-e.pdf> (2026.01.24.)
- Cabanová, V. (2006). *Kultúra a vyrovnávanie kultúrnych rozdielov v školskej edukácii*. Rokus, s.r.o.
- Chin, R. (2017). *The Crisis of Multiculturalism in Europe: A History*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400884902>
- Conners, B., M. & Capell, S., T. (2024). *Multiculturalism and Diversity in Applied Behavior Analysis: Bridging Theory and Application*. Routledge.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.
- European Commission/Eacea/Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures* (Eurydice Report). Publications Office of the European Union.
- Feischmidt, M. (1997). *Multikulturalizmus*. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kiadó.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2015). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. Psychology Press.
- Henčelová, L & Košák, P. (2009). Multikulturalita a spoločnosť. In Návosjky, A. & Raslavská, J. (Eds.), *Multikultur ART – spoznaj kultúru menšín*. (pp. 6). Vydavateľstvo Lúč.
- Hansági, Á., Hermann, Z., Mészáros, M. & Szekeres, N. (2017, Eds.). *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Minerva Könyvek. Fiatal Írók Szövetsége.
- Hansági, Á., Hermann, Z., Mészáros, M. & Szekeres, N. (2018, Eds.). *...kézifékes fordulást is tud – Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról*. Balatonfüred Városért Közalapítvány.
- Hermann, Z., Lovász, A., Mészáros, M., Pataki, V. & Vincze, F. (2021, Eds.). *Medialitás és gyerekirodalom*. L'Harmattan Kiadó.
- Hungarikum Bizottság. *Hungarikumok Gyűjteménye – Magyar Értéktár*. <https://www.hungarikum.hu/hu/content/magyar-n%C3%A9pmes%C3%A9k-rajzfilmsorozat-0> (2024.03.02.)
- Illyés, Gy. (2006). *Hetvenhét magyar népmese*. Móra Könyvkiadó.
- Kádár, A. (2013). *Mesepszichológia. Az érzelm intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó.
- Keményné, P. K. (2007). *Bevezetés a pszichológiába*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

- Klátiková, E. (2004). Multikultúrna výchova – liek na rozumovú a citovú krátkozrakosť? *Pedagogické rozhľady*, 14(4), 1–3<https://mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pr4-2004.pdf> (2026.01.24.)
- Mihály, I. (2001). A multikulturális nevelésről – a világban. *Új pedagógiai szemle*, 51(4), 58–65.
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. <https://www.minedu.sk/> (2025.02.15.)
- Mistrík, E. (2006). *Slovenská kultúra v multikulturalizme*. UKF.
- Mistrík, E., Oravec, L., Pauliniová, Z., Petőcz, K. & Valachová, D. (2008). *Multikultúrna výchova v škole (Ako reagovať na kultúrnu rôznorodosť)*. Nadácia otvorenej spoločnosti.
- Mistrík, E. (2011). *Ciele a obsah multikultúrnej výchovy a vzdelávania pre Štátny vzdelávací program ISCED 0 a ISCED 1*.
- Nadácia Milana Šimečku (2006). *MULTI-KULTI na školách: Metodická príručka pre multikultúrnu výchovu*. [https://globalnevzdelavanie.sk/wp-content/uploads/2019/08/multi-kulti\\_pre\\_skoly.pdf](https://globalnevzdelavanie.sk/wp-content/uploads/2019/08/multi-kulti_pre_skoly.pdf) (2026.01.24.)
- Nagy, J. (2017). *Fejlesztés mesékkel*. Mozaik Kiadó.
- Pethőné, N. Cs. (2005). *Módszertani Kézikönyv. Az irodalomkönyv 9–12. és az irodalomkönyv a szakközépiskolák számára 9–12. című tankönyvcsaládhoz*. Korona Kiadó.
- Průcha, J. (2011). *Multikulturní výchova*. 2. vydání. Triton.
- Rattansi, A. (2011). *Multiculturalism. A Very Short Introduction*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/actrade/9780199546039.001.0001>
- Seiler, V. & Seilerová, B. (1997). *Tolerancia verzes intolerancia. Filozofická analýza*. Vladimír Seiler.
- Torgyik, J. & Karlovitz, J. T. (2006). *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium.
- UNESCO (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO.
- Vida, P. (2018). *Hungarikumok könyve*. TKK Kereskedelmi KFT.
- Welsch, W. (1999). *Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today*. In Featherstone, M. & Lash, S. (Eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World* (pp. 194–213). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446218723.n11>

---

## Developing social competencies through multicultural education

The study presents the theory of multicultural education and its practical applicability within the framework of reading lessons. The aim of the research is to highlight the importance and effectiveness of multicultural education in the context of the cross-curricular themes of the Slovak educational program. Since the 2008 curriculum reform, Slovak public education has placed a strong emphasis on competence development, and the competence-based, criterion-oriented pedagogical approach also defines the curriculum reform currently being tested, which is set to take effect in 2026 (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky). This study demonstrates the development of social competencies through the analysis of fairy tales, as research in the field of fairy tale pedagogy (Kádár, 2013; Nagy, 2017; Hansági et al., 2017; Hansági et al., 2018; Hermann et al., 2021) has shown that regular exposure to fairy tales has a significant impact on key competencies. In my analysis I propose a methodological approach for integrating the Hungarian folktale *Az állatok beszéde* into reading lessons. The lesson plans incorporate the practical application of multicultural education, including the assessment of social distances and differences, the promotion of perspective-taking – which fosters a transformation in learned attitudes and values – and the development of tolerance and empathy.

**Keywords:**

multicultural education, folk tale processing, reading lesson



# Lépésről lépésre

## Bepillantás egy munkafüzetírás módszertanába

*Petres Csizmadia Gabriella*<sup>1</sup>

### Absztrakt:

Tanulmányomban egy, az általános iskola alsó tagozatát megcélzó, interaktivitásra serkentő feladatokat tartalmazó munkafüzet (M. Kácsor & Petres Csizmadia, 2023) koncepciójának, összeállításának lépéseit foglalom össze. A munkafüzet M. Kácsor Zoltán *Utazás Dínómdánomba* (M. Kácsor, 2023) című művéhez készült, és a meseregényt a szakaszos olvasás segítségével dolgozza fel. A tíz feladatlpra bontott szövegfeldolgozás alapelve, hogy a befogadók ne egyszerre olvassák el a teljes művet, hanem mindig csupán 2–4 fejezetnyi egységet értelmezzenek, ugyanakkor a fokozatosan bővülő szövegvilág teljes egészére is képesek legyenek reflektálni. Ez a megközelítés előkészíti a tanulókat arra, hogy megtanuljanak tájékozódni a nagyepikai művekben, és az olvasásórán tapasztalt kispipikai műfeldolgozási tapasztalataikat a nagyepikai olvasmányokra is kiterjesszék. A munkafüzet feladatlappjai az OECD által támogatott PISA-felmérések módszertanával vannak összhangban, és alapvetően három fő gondolkodási művelettípust alkalmaznak: hozzáférést és visszakeresést, értelmezést és integrációt, reflexiót és értékelést. A feladatok a kreatív-produktív szövegfeldolgozás technikáit (G. Gődény, 2016) is alkalmazzák, melyek a megismert szépirodalmi mű befogadásközpontú értelmezésére (Pethőné Nagy, 2005), kreatív továbbgondolására vagy újraírására ösztönzik az olvasókat. A tanulmány az egyes feladattípusokat példákon keresztül mutatja be.

### Kulcsszavak:

irodalompedagógia, kisiskolások, kortárs meseregény, nagyepikai mű feldolgozása

## Az élményszerző típusú szövegek feldolgozásának alapvető kritériumai

Hogyan tanítsuk meg a kisiskolás tanulókat egy nagyepikai alkotás, pontosabban egy meseregény részletes feldolgozására, érzékeny megértésére és egyben krea-

<sup>1</sup> Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet; [gpetres@ukf.sk](mailto:gpetres@ukf.sk)

tív befogadására? Hogyan tudjuk elérni, hogy az olvasás ne csupán egy kötelező iskolai feladat, hanem esztétikai élmény, szórakozás legyen? Tanulmányomban egy meseregény feldolgozásának módszertani lépéseit, a szövegfeldolgozáshoz használt tanulási eljárások típusait mutatom be. A szövegfeldolgozáshoz választott módszerek és technikák a szöveg- és befogadóközpontú irodalomtanítás elméletéből indulnak ki (Bárdossy et al., 2002; Pethőné Nagy, 2005; Kucserka, 2011; Czimer et al., 2015; Petres Csizmadia & N. Tóth, 2020), az élményalapú irodalomoktatás eszközeit használják fel (Bodrogi et al., 2016), érvényesítik a szövegfeldolgozás módszertanának alapvető elvárásait, figyelembe veszik a választott olvasmány műfaji sajátosságait, narrato-poétikai jellemzőit, valamint szem előtt tartják a befogadók életkori sajátosságait és igényeit.

Az irodalmi művek befogadása – a művek funkcionalitását tekintve – az esztétikai élményszerzésre fókuszál, ezért a szövegértésfejlesztésre fókuszáló szövegfeldolgozás-módszertan élményszerző típusú szövegeknek nevezi ezeket a műveket (H. Molnár, 2013). Ez a koncepció egybecseng a befogadóközpontú irodalomtanítás elméletével, melynek értelmében az irodalmi művek olvasása és feldolgozása az olvasási élmény, műélvezet, szórakozás, kikapcsolódás megtapasztalására, valamint a megismert szövegvilággal való személyes kapcsolat kiépítésére, a saját élethelyzetbeli párhuzamok felismerésére irányul (Pethőné Nagy, 2005). Az átélés élményét hangsúlyozó irodalomtanítás az érzések, élmények feltárásán keresztül teszi lehetővé a formai és tartalmi konstrukciók érvényesülését, mindent a befogadás felől értelmez és retorizál (Bókay, 2006), ezért a szövegfeldolgozás mindig az olvasó szövegbeli személyes tapasztalatainak előhívásával zárul. Mivel itt a reprodukció helyett a produktivitás és a kreativitás kerül az előtérbe, Fűzfa Balázs az ilyen típusú olvasmányfeldolgozást alkotó irodalomtanításnak nevezi (Fűzfa, 2003). A kisiskolások olvasmányfeldolgozása tehát elsősorban a befogadóközpontú és élményszerű irodalomtanítás elvei mentén valósul meg, és a tanulók érzelmi intelligenciájának a fejlesztését tűzi ki célul.

Az olvasói élmény megteremtése mellett azonban fontos szerep jut a szövegközpontú értelmezésnek is, hiszen az irodalmi művek egyik legelemibb sajátossága az, hogy nem egyetlen, lezárt jelentés rendelhető hozzájuk, hanem az olvasó életkorától, élethelyzetétől, tapasztalataitól, mentális és kognitív képességeitől függően többféle – amely az explicit jelentések felfejtésén túlmutatva egyéni olvasatokat, értelmezéseket generál. Az informáló és magyarázó típusú szövegek egyértelműsége, tényszerűsége, tömörsége és objektivitására irányuló nyelvhasználatával szemben (Antal, 2010; H. Molnár, 2013; Gergely, 2020) az irodalmi szövegek szándékosan többletjelentések termelésére törekednek, az egyéni olvasatok megszületését a poétikai funkció koncentrált működése teszi lehetővé. Az értelmezésre választott műveket ezért poétikai szempontból is meg kell vizsgálni, hogy az egyes szövegrétegek felfejtésével felismertessük az olvasóban, a műfeldolgozás nem rekedhet meg az explicit jelentések összefoglalásán, a cselekmény reprodukálásának szintjén, mivel – a referenciális vagy a referenciális valóságvonatkozásuktól függetlenül – ezek a művek egy teremtett, fiktív

világba vezetnek bennünket, és a belső képteremtésre, a fantázia működtetésére, ezek komplex értelmezésére fókuszálnak. Az explicit jelentések feltárására összpontosító olvasás során a rejtettebb összefüggések akár el is kerülhetnek az olvasó figyelmét, azonban az ún. lassú vagy elmélyülő olvasás segít a részletek felismerésében és egyedi értelmezés előhívásában (Maj–Halász–Marton, 1991). Az értelmezés diverzitásához, szándékolt sokféleségéhez és rétegzettségéhez vezet az is, hogy kiemelt szerep jut a trópusos kifejezőmódnak, a metaforikus jelentéstartalmak generálásának. Az irodalmi művek nyelvezetének, stílusának vizsgálata ezért ugyanolyan fontos szerephez jut az értelmezés során, mint a szöveg mondanivalója. A szöveg esztétikuma a gyönyörködtetés és ismeretátadás szövegszintjében bontakozik ki (Tolcsvai Nagy, 1997). A szöveg mélyebb rétegeinek megismeréséhez emellett fel kell tárni a műfajiságból adódó sajátosságokat, az explicit információk azonosítása mellett fel kell fejteni a szövegben rejlő, implicit információkat, összefüggéseket, sőt a szöveg értékelésére és szövegprodukciónak munkára is ösztönöznünk kell a tanulókat.

Egy meseregény esztétikai élményszerzés céljából történő feldolgozásához egyrészt a kreatív-produktív befogadási horizont mozgósítására, másrészt – az egyes jelentésrétegek érzékeny felfejtése érdekében – a mű narrato-poétikai sajátosságainak az elemzésére van szükség. A meseregény specifikusan gyerekirodalmi műfaj, és az elemzés során a műfaj sajátos poétikájából kell kiindulni: a narratív alaptényezők feltárására, valamint a műfaj játékoság, esetleg humor iránti érzékenységére érdemes fókuszálni. A meseregény zsánere műfajkontamináció révén született, így az értelmezés során mind a mesei, mind a regény műfaji jegyeinek a vizsgálatára figyelmet kell szánni. A meseregény szereplővilága rendkívül komplex: a népmese archetipusos szereplőábrázolása itt individualizációs folyamatokon megy keresztül, a típusszereplők újragondolásra kerülnek, a hagyományos szerepkörök transzformációs folyamatokon mennek át, melyek gyakran felülírják vagy újraalkotják a népmese közvetítette tradicionális szerepmintákat. A meseregényben a tradicionális mese cselekménystruktúrájának fokozatos átalakulása, a varázsmesei meseszűzsetől való elszakadás, a tematikai kiszélesedés is megfigyelhető, amely gyakran a klasszikus gyermekirodalomra jellemző tematikai és nyelvi tabuk feltörését, a szocializációs problémák reflektálását jelenti. A műfajon belül külön figyelmet érdemelnek a narrációs és kompozíciós-metaleptikus játékok, a népmese karnevalizációja, valamint a verbális és vizuális narratíva – vagyis a szövegből és illusztrációkból kiolvasható történetelemek – összefüggéseinek a vizsgálata is (bővebben lásd: Petres Csizmadia, 2022). A továbbiakban mindezeket a törvényszerűségeket egy konkrét mű tömör összefoglalásán keresztül mutatom be.

### A műválasztás szempontjai

Amikor edukációs környezetben szeretnénk egy gyerekirodalmi alkotással – esetünkben meseregénnyel – foglalkozni, a módszertani eszközök kiválasztása előtt komoly kihívást jelent a megfelelő műválasztás. Lovász Andrea

szerint ennek a háttérben az áll, hogy a gyerek- és felnőttbefogadók más és más válogatási kritériumokat tartanak szem előtt. A felnőttek – esetünkben a pedagógusok, tankönyvszerzők, tantervfejlesztők – számos esetben ideológiai szempontok mentén, a művek eszmeisége alapján állítják össze az olvasmányok listáját. Ez az ún. morális szűrő arra fókuszál, hogy az elolvasott mű formálja a befogadók értékrendjét, gondolkodásmódját, és egyfajta életvezetési mintát kínáljon az olvasó számára. A gyerekolvasók többsége ezzel szemben elsősorban a szórakozást, a kikapcsolódást keresi az irodalmi művekben, és az olvasásórán is ezt az élményt szeretné ismételtlen átélni. Ez az ún. gyönyörködtető szűrő figyelmen kívül hagyja a művek nevelői szándékát, könnyen azonosul az aktuális popkulturális trendekkel, és az olvasást mint játékot, örömszerző tevékenységet viszi színre (Lovász, 2015). Az első koncepció a felnőttek gyerekirodalmi kánonját, a másik a gyerekek olvasmányválasztási szempontjait körvonalazza, a két kánon között pedig gyakran óriási szakadék tátong. Ezt tovább mélyítheti, hogy az ideológiai szempontokat érvényesítő szövegválogatás szívesebben merít a már klaszszicizálódott művek csokrából, míg az örömelvű szövegválogatás elsősorban a mai nyelven megszólaló és napjainkbeli témákat feldolgozó, kortárs irodalom korpuszából válogat. A két, egymással ellentétesnek tűnő koncepciót gyakran az a nem kevésbé problémás sajátosság köti össze, hogy a túlzott moralizálás vagy trendkövetés háttérbe szoríthatja a műválasztás esztétikai szempontjait.

Tanulmányomban egy olyan, a felnőtt- és gyerekolvasói elvárások metaszempontjában elhelyezett kortárs meseregény feldolgozása mellett döntöttem, ami esztétikai szempontból is figyelemre méltó alkotás, komoly gyerekolvasói népszerűségnek örvend és elgondolkodtató másodlagos jelentésrétegek feltárására is lehetőséget kínál. A választott olvasmány egy több kiadást megélt meseregény-sorozat nyitó kötete, M. Kácsor Zoltán (2023) *Utazás Dínómdánomba* című alkotása, a Lampion Kiadó gondozásában megjelent változata.

A műválasztás első szűrőjét az olvasói érdeklődés jelentette. M. Kácsor elsődlegesen kisiskolásokat megszólító, dinókról szóló utazás- és barátság-történetének népszerűsége nem véletlen: a szerző kellő arányban vegyíti a jól bevált varázsmesei, irodalmi mesei és kalandregénybeli tradíció elemeit a saját eredeti ötleteivel, s ezeket remek ízléssel fűszerezi a gyerek- és felnőttbefogadók által egyaránt kedvelt játékosság és humor eszközeivel. A könnyed, mindenféle erőltetettségtől és direkt didakticizmustól mentes cselekményvezetésnek éppen ez a kulcsa: a szereplők alapvetően a mesei rend szabályait követve teljesítik be a sorsukat, azonban az elbeszélés nyelvhasználata, az irónia, paródia, groteszk, különböző helyzet- és jellemkomikumok megfestése bravúros duplafedelű, családi könyvet (Hermann, 2017) formál az egyszerű történetből.

Az élénk olvasói érdeklődés azonban nem elég indok arra, hogy edukációs környezetben is foglalkozzunk egy olvasmánnyal – az olvasásóra feladata

ugyanis nem csupán az olvasói kedv felkeltése, hanem a szövegértés megalapozása és fejlesztése is, amit a szövegfeldolgozás alapvető lépéseinek megtanításával, tudatosan felépített koncepcióval érhetünk el. Erre pedig csak az esztétikai-poétikai szempontból igényes művek alkalmasak.

M. Kácsor regénye mind szövegszerkezeti, mind nyelvezéstikai szempontból kiváló lehetőséget kínál a szövegértelmezés alapvető lépéseinek a gyakorlására. Tudatos alkotói szövegszerkezetről tanúskodik, hogy az első fejezetek az egyes szereplők színre lépését szolgálják, majd kalandleírásokat tartalmaznak, azonban a cselekmény előrehaladtával egy-egy esemény nélküli fejezettel is találkozunk, melyek – az események lassítása, a feszültségkeltés fokozása mellett – inkább a szereplők karakterének kibontására vagy valamilyen információ elmélyítésére fókuszálnak. A feszültségteremtés (sőt: akár a félrevezetés) további eszközeként előreutalásokat és sejtetéseket alkalmaz a mű: pl. az új helyszínre érkező szereplők felelőtlen könnyedséggel ejtik ki az „Ugyan, milyen baj érhet bennünket” (M. Kácsor, 2023, p. 38) mondatot, más esetben pedig a fejezetzárában találkozunk az olvasás folytatására serkentő, izgalmas kalandokat ígérő, előreutaló mondatokkal (például „Most azonban ránk mosolygott a szerencse, mert a híres-nevezetes Rilex, a tირex fog segíteni nekünk, hogy legyőzzük az ellenségeinket!” (M. Kácsor, 2023, p. 43) Szintén feszültségteremtő eszközként szerepel a műben az elhallgatás és az ellipsis alkalmazása, amikor egy rövid időugrást követően egy fontos információt rejt el az elbeszélő az olvasó elől, melyre csak a kaland kifejtése során, fokozatosan jön rá a befogadó – ez történik pl. a fogaitól megfosztott Barmol lakomaversenyi brillírozása során is. A meseregény a mesei világban kiemelt szerepet játszó ismétlődés és fokozás alkalmazásában is remekel: nemcsak dramaturgiai szempontból képes az ismétlődő motívumokat egyre fajsúlyosabban fokozni, hanem a humor különböző eszközeit igénybe véve képes azokat el is könnyíteni – ilyen pl. a visszatérő fogprobléma, a beszédhibás szereplők halmozása vagy akár egy-egy, valamelyik szereplőt jellemző szófordulat megidézése (Petres Csizmadia, 2017). Ezekre a narratív megoldásokra a szövegfeldolgozás különböző kreatív-produktív gyakorlatok segítségével reflektálhat, például az időugrásokat kitöltetheti, az előreutalásokra a tanulók jóslásai mentén kerestethet megoldásokat, vagyis gyakoroltathatja a következtetések levonását, vagy az ismétlődő motívumok felismertetésével felhívhatja a figyelmet a fokozás eszközére.

A szövegszerkezeti bravúrok mellett figyelemreméltó a főszereplők jellemfestése és kapcsolódási hálójá is. A történet két dinoszaurusz és egy keselyű barátta kovácsolódó, szokatlan triójának vándorlását követi nyomon. A dinoszauruszokból és keselyűből álló csapat a népmesei sztereotípiák működtetése értelmében elsősorban negatív szerepkört indukál, azonban M. Kácsor meseregényében szerepkörátlépést figyelhetünk meg: az ijesztő külső és ragadozó életmód ellenére – Süsü karakteréhez hasonlóan – a szereplők pozitív szerepkört töltenek be. Sőt a főszereplő Rilex éppen ebben emelkedik a társai fölé, mivel ő a Lázár Ervin-i szeretetmorál (Pompor, 2008) hordozó-

ja; nem csupán végtelenül béketűrő és szeretetteljes, hanem környezetét és ellenfelét is az elfogadás, békülékenység és szeretet eszközeivel szelídíti meg. A mese etikája, a jutalmazás és büntetés érdem szerinti osztása helyett tehát Rilex révén a kortárs gyerekirodalomra jellemző megbocsátás motívumára kerül a hangsúly a történetben. A kisiskolásokkal gyakorolt szövegfeldolgozás nagy hangsúlyt fektet a szereplőábrázolásra, a külső-belső tulajdonságok megismerésére, a jellemfestés dekódolására, amire ebben a meseregényben számos lehetőség kínálkozik. Különösen a népmesei sztereotípiák megtörésére, a mesei elvárások felülírására érdemes figyelmet szentelni.

Fontos a karakterek lélektani ábrázolása, a cselekedeteik motivációs hátlójának feltérképezése is. A szereplők különböző okokból indulnak útnak: Rilex, a tirex barátokat szeretne szerezni, amit a dinótársadalom egyik legkeresettebb foglalkozásának kitanulása, a fogászat révén kíván elérni; Barmolnak, a raptornak az elszuvasodott fogai helyett műfogsorra van szüksége; Kunyi, a keselyű pedig olyan helyet szeretne találni, ahol mindig kellő élelemhez jut. A történet tétjét egy „fogás kérdés” képezi: vajon sikerül-e eljutniuk a problémáikra megoldást kínáló, világhírű Fogkopács fogászhoz. A szereplőknek tehát világmegváltó életcél helyett egy hétköznapi problémával kell megküzdeniük, azonban – a szöveg egyik fontos erényeként – ez a mindennapi élethelyzet mélyebb életproblémává mélyül, miközben a történet nem válik didaktikussá. A meseregény a varázsmese funkcióira épül, csupán a részletek kerülnek lecserélésre (például nem három, hanem öt akadályt kell leküzdeni az út során; a főszereplők a népmesék állataitól idegen dinoszauruszok). A főszereplők útjárása is klasszikus varázsmesei alaphelyzet: az életükben felismert hiány, úr betöltése érdekében útra kelnek, hogy életpróbáikat kiállva megtalálják a hiányzó részét saját személyiségüknek. A szövegfeldolgozás befogadóközpontú megközelítése a személyes életeseményekbeli párhuzamok megtalálásra, a barátkeresés kérdéseinek átgondolására buzdítja az olvasókat.

A felsorolt sajátosságok mellett a meseregény legnagyobb erényét kétségtelenül a nyelvhasználat, illetve a humor különböző minőségének megjelenítése képezi. A szöveg pergő párbeszédei, alliterációktól csengő mondatai, metaforikus képei a szerző gördülékeny, képgazdag stílusáról tanúskodnak. Az író nyelvi leleményessége leginkább a nyelvi humor működtetésében figyelhető meg. Ennek tipikus példája a – gyermekirodalmi művekre egyébként is jellemző – beszélő nevek használata, melyeket játékos-humoros réteggel fejtelt meg a szerző (például rímelő név – Rilex, a tirex; alliteráló név – Káró, a komisz), illetve a metaforikus többletjelentéssel bíró kifejezések (például a fejtörők szó szerinti értelmezése), szófordulatok vagy helyzetek szó szerinti jelentésben történő alkalmazása (például „Én sok mindent lenyeltem, amióta a szádban élek, Rilex, de ha valamit nem nyelek le, az a banán. Unom a banánt, érted?” [M. Kácsor, 2023, p. 45]). A nyelvi humor mellett fontos szerephez jut a jellemparódia is – kitűnő karaktert teremt például Barmol figurájában a szerző, aki a fogai elvesztését követően hehező beszédmóddal

képes csak magát kifejezni (például „Legaláhh alhahnánh egyeh a dologra.” [M. Kácsor, 2023, p. 71]), és csak a záró fejezetben, mintegy mellékinformációként derül ki, hogy az önjelölt tolmács, Kunyi rosszul „fordította” a raptor nevét, s az egész művön keresztül téves névvel (Karmol helyett Barmolként) illeték barátjukat. A szereplők közötti kapcsolatrendszert ironia, sőt abszurd is átjárja (ilyen például, hogy Kunyi Rilex szájában él). A humor fontos működtetőjeként artikulálódik az ellenpontosítás, az oximoron-jelleg felerősítése, a mesei sztereotípiák felülírása, amely meglepetést, akár meghökkenést eredményez: ilyen, amikor a félelmetesnek látszó szereplő valójában jámbor személyiség, a kicsi és gyenge fizikumú karakter irányító típus vagy akár a robotsztus termetű szereplő finom hangon beszél, esetleg beszédhibás. A humorminőségek értelmezésére, a helyzet- és jellemkomikum, a nyelvi humor dekódolására a szövegfeldolgozás különösen nagy hangsúlyt kell, hogy helyezzen.

A felsorolt narrato-poétikai megoldások, a meseregény témája és nyelvezte mind-mind alkalmassá teszik a művet a tanórai feldolgozásra, amit egy munkafüzetű összeérő feladatlaposorozaton keresztül valósítunk meg. A továbbiakban a szövegfeldolgozás módszertani kérdéseit járom körül, valamint ízelítőt kínálok az egyes feladattípusokból is.

### A feladatalkotás koncepciója

Tanórai környezetben a kisiskolások olvasásórájának szépirodalmi korpuszát rendszerint kispikái alkotások és gyerekversek alkotják, mivel ezek a szövegtípusok terjedelmükből adódóan egy tanóra alatt befogadhatók, feldolgozhatók<sup>2</sup>. Hagyományosan a nagyepikai alkotások feldolgozására is csupán egy tanórát szoktunk szentelni, amennyiben a tanulók házi olvasmányként elolvasták a művet, az iskolában pedig egy tanóra erejéig foglalkoztak az olvasottakkal, esetleg az olvasmányélményeikről olvasónaplót is adtak le. Ez a módszer azonban kevésbé bizonyul hatékonynak, ha a szövegértési-szövegfeldolgozási készség megalapozása és fejlesztése a célunk, hiszen az egy tanórába zsúfolt összegzés éppen az értelmezés árnyalására nem kínál teret, többnyire csak a cselekmény összefoglalására szorítkozik. Pedig a nagyepikai szövegek kiváló lehetőséget biztosíthatnak arra, hogy ezeket a készségeket koncentráltan fejlesszük, ugyanis az alapvető narratív tényezők működését egyetlen szövegüniverzumon belül mutathatjuk be: így felismertethetjük az elő- és hátrautalások funkcióját, a fő események mellett azonosíthatjuk az epizódokat, rámutathatunk ezek összefüggéseire, de akár nyomon követhetjük a karakterek jellemfejlődését is. A nagyepikai alkotásokat ezért érdemes

<sup>2</sup> A Szlovákiában jelenleg zajló közoktatási reform átalakítja ezt a struktúrát: az új tantervek – így a magyar nyelv és irodalom standardjai is – egy olvasmány feldolgozására minimum két tanórát javasolnak, ami lehetőséget kínál a szövegben való elmélyedésre, az árnyaltabb értelmezések létrehozására. (A standardokról bővebben lásd: <https://www.minedu.sk/vz-delavacie-standardy-pre-oblast-jazyk-a-komunikacia-platne-od-2023/>)

volna kisebb elemekre bontva olvasni, majd összefüggéseiben is áttekinteni, hogy a felsorolt értelmezési szempontokat a kellő mélységben érvényesíteni tudjuk. Ez a megközelítés előkészíti a tanulókat arra, hogy megtanuljanak tájékozódni a nagyepikai művekben, és az olvasásórán tapasztalt kisepikai műfeldolgozási tapasztalataikat a nagyepikai olvasmányokra is kiterjesszék.

A meseregény-feldolgozáshoz ezért a szakaszos olvasás módszerét (Czimer et al., 2015) választottam, amely kisebb egységekre bontja a szöveget, és minden egységhez külön feladatsort állít össze. A szakaszok kialakítása során érdemes figyelembe venni, hogy milyen hosszúak a fejezetek, és mennyi, egymást követő szakasz bírja fenntartani a kisiskolások figyelmét – az ismétlődő tartalmú tanórák ugyanis egy idő után elveszítik a motiváló hatásukat.

A korábbi tapasztalataim alapján úgy döntöttem, tíz hétre ütemezett tíz egységre bontom M. Kácsor Zoltán meseregényének a feldolgozását, vagyis tanórai keretek között heti egy alkalommal foglalkozunk a meseregénnyel. Ez a tanóraszám magába foglalja a ráhangoló, kedvcsináló bevezető órát és az összegző, feldolgozás-sorozatot lezáró tanórát is, így a meseregény nyolc szakaszban kerül terítékre. Az M. Kácsor-meseregény esetében a 27 fejezetből álló művet 2–4 fejezetnyi szakaszra bontottam, és minden egységre egy feladatlapot dolgoztam ki: ezek számát meghatározta a szöveg immanens jellege, ugyanakkor a tanulók befogadáslélektani igényei is, ugyanis a szövegbontás logikáját egyrészt a helyszínváltások szabták meg, másrészt az olvasás előrehaladtával fokozatosan növeltem a fejezetek számát is. Ennek köszönhetően a következő struktúra alakult ki:

1. feladatlap: Az út kezdete – bevezetés a meseregénybe. Az olvasási tevékenység ennek a feladatlapnak a megoldása után kezdődött el.
2. feladatlap: Az 1. fejezet feldolgozása
3. feladatlap: A 2–5. fejezet feldolgozása
4. feladatlap: A 6–9. fejezet feldolgozása
5. feladatlap: A 10–13. fejezet feldolgozása
6. feladatlap: A 14–16. fejezet feldolgozása
7. feladatlap: A 17–20. fejezet feldolgozása
8. feladatlap: A 21–24. fejezet feldolgozása
9. feladatlap: A 25–27. fejezet feldolgozása
10. feladatlap: Az utazás vége – összefoglalás és lezárás

Az egyes feladatlapok öt-hat feladtból állnak, azonban a tíz feladatlap mindegyikét összefogja egy egész szövegfeldolgozást felölelő, összefüggő feladat, ami az olvasmány koherenciájára, a feladatlapok összefüggéseire hívja fel a figyelmet. Egy feladatlap kitöltése 45 percet igényel, azonban a tanulók létszámától, mentális és kognitív képességeitől, kreativitásától, a csoportdinamikától függően a feladatokra szánt időmennyiség változhat. Minden feladatlap olyan mennyiségű feladatot tartalmaz, hogy a kiváló képességű tanulók számára is elég legyen, így a pedagógus válogatásán múlik, hogy szükség esetén melyeket emeli ki az átlagos vagy gyengébb képességű tanulók

számára. A feladatlapok tehát feladatbankként működnek, amiből a tanító az osztály összetétele és igényei szerint válogathat. A differenciálást szolgálja a feladatlapok azon sajátossága is, hogy háromféle nehézségű feladatot tartalmaznak, melyeket a főszereplők ábrái jeleznek: a Kunyi ikonnal jelöltek az egyszerű, a Barmol figurával jelzettek a közepes nehézségű, a Rilex ikonnal jelöltek pedig az összetett típusú feladatokat jelentik. A munkafüzetű összeállított, Lampion Kiadó által közzétett feladatlapsort két általános iskola, a győri Szabadhegyi Magyar–Német Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium, valamint a pápai Szent István Római Katolikus Általános Iskola harmadik osztályos tanulói és tanítói tesztelték, és a munkafüzet nyomtatott változatába az ő meglátásaik is bedolgozásra kerültek.

A feldolgozás további sajátossága, hogy azt kéri az olvasóktól, mindig csak a feladatlap elején kijelölt fejezeteket olvassák el, ne olvassanak előre. Az olvasás és a szövegfeldolgozás így lépésről lépésre haladhat: a tanulók hétről hétre egy-négy fejezetet olvasnak el otthon (ez nagyjából 20–25, B5-ös méretű, illusztrációkkal szellősített oldalt jelent), majd az olvasottakhoz kötődően a tanórán minden héten egy feladatlapot oldanak meg. A feladatlapok önálló kitöltésre is alkalmasak, rendhagyó olvasónaplóként is funkcionálhatnak, azonban a közös szövegfeldolgozás éppen az olvasottak kollektív, ezáltal egymás gondolatait megteremkenyítő reflektálására kínál teret, és a különböző munkaformában végzett feladatok az értelmezés árnyalására, a személyes válaszadás felszínre hozására kínálnak intenzívebb lehetőséget.

### **A munkafüzet feladattípusai**

A munkafüzetű összefűzött tíz feladatlap a szövegértés- és szövegértelmezés fejlesztésére fókuszáló, kooperatív-reflektív technikákra épülő irodalomtárgyat szellemiségét követik, és az szövegértés és szövegfeldolgozás stratégiáinak fejlesztésére, az alapvető gondolkodási műveletek alkalmazására koncentrálnak (lásd bővebben: Petres Csizmadia & N. Tóth, 2020). Alapvetően az országos tesztelések háromféle gondolkodási műveletére – a hozzáférés és visszakeresés, értelmezés és integráció, reflexió és értékelés (Balázs et al., 2010; Csíkos, 2006) – építenek, és ezeket egészítik ki a nyelvi-esztétikai kreativitást mozgósító kreatív-produktív gyakorlatok. Az egyes feladattípusok időnként egymásba fonódnak, komplex feladatsorrá bővülnek, a gondolkodási műveletek pedig nehezen szétszalazhatók. Mind a tíz feladatlap tartalmaz minden gondolkodási művelet gyakorlására legalább egy feladatot. A feladatlapok előrehaladásával egyre komplexebb módon szerepelnek a gondolkodási műveletek számonkérései is.

#### ***A hozzáférés és visszakeresés műveletére irányuló feladatok***

Ez a gondolkodási művelet az információ kikeresésére, szövegkörnyezetbeli felismerésére fókuszál. Célja az adatkezelés gyakorlása, a visszakereső műve-

letek fejlesztése, az explicit – és esetenként az implicit – információk komplex feldolgozása. Az ilyen típusú feladatok nem elégednek meg a kikeresés műveletével, a kiválasztást és az összegyűjtést, vagyis az alapvető rendszerezés elvégzését is elvárják a megoldótól (Balázsi et al., 2010). A munkafüzet ilyen típusú feladatai a szövegszerkezeti sajátosságok gyakorlására fókuszálnak: eseményekre, szereplőkre, térre, időre, visszatérő motívumokra vonatkozó információkat kérnek számon. Ezek a feladatok többnyire zárt kérdések, egy-egy explicit adat (betű, szó, szókapcsolat, mondat) visszakeresését vagy implicit adat kikövetkeztetését kívánják meg a tanulóktól, azonban nem igényelnek bővebb kifejtést. A legjellemzőbb feladattípusok: adatkeresés és -betoldás, feleletválasztás, sorrendbe helyezés, párosítás.

### *Példa a feleletválasztásra*

A DINOTOTÓ c. gyakorlat tipikusan zárt kérdés, négy választási lehetőséget kínál fel a megoldónak. Mivel alapgyakorlatról van szó, minden választás során csupán egy jó felelet mellett dönthetnek a tanulók. A disztraktorok megfogalmazása során ügyelni kell arra, hogy a szövegvilágba illeszkedő alternatívákat kínáljunk, ugyanakkor kerülni kell a lépre csaló válaszlehetőség kínálatát.

#### **1. ábra**

##### *Dínótótó*

(Forrás: M. Kácsor & Petres Csizmadia, 2023, p. 42)

### **DINÓTOTÓ**

*Ikszeljétek be a helyes válaszokat!*

1. Milyen édesség található Fogkopács otthonánál?

 csoki banán falomcukor cseresznye

2. A pipázó Rilex szájában meddig nem látott el Kunyi?

 orráig derekáig kezéig bokájáig

3. Milyen volt Káro Barmollal szemben?

 segítőkész kíváncsi mogorva gonosz

4. Milyen ételre vágyik leginkább Kunyi?

 falomcukorra pattogatott kukoricára fehér csokira húsra

*Példa a párosítás műveletére*

A HISZI A PISZI! feladat explicit adat-visszakeresést, majd implicit adatkiegészítést kíván a tanulóktól. A visszakeresés műveletét segíti az előre megadott szóhalmaz, a kiegészítést pedig az olvasmányrész kijelölése könnyíti meg. A kiegészítés művelete során egy ellentét megállapítását kéri a feladat, amit a lyukas mondat megfogalmazása is támogat. A feladat célja, hogy a tanulók az explicit adatokat össze tudják kapcsolni az implicit információkkal: megfelelően tudják párosítani a cselekvőt a cselekvéssel, egyben felfigyeljenek a szereplő elvárásai és az események tényleges megvalósulása közti feszültségre.

**2. ábra**

*Hiszi a piszi!*

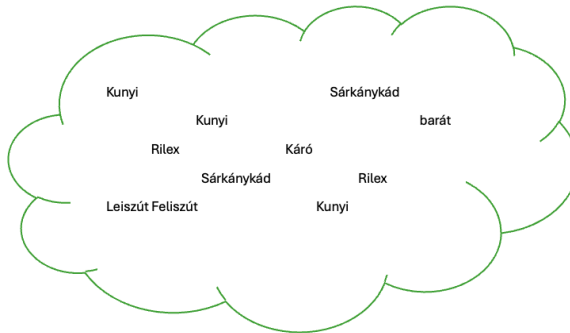
(Forrás: M. Kácsor & Petres Csizmadia, 2023, p. 29)

**HISZI A PISZI!**

*A 14–16. fejezetben ismét meglepetések érik a szereplőket. Többször is előfordul, hogy másra számítanak valakivel vagy valamivel kapcsolatban, mint ami aztán bekövetkezik.*

*Másoljátok a szófelhőből a szavakat a megfelelő keretekbe!*

*Ezután egészítsétek ki a mondatokat!*



a)  azt hitte

kapcsolatban, hogy ő egy .....

sárkány, pedig valójában .....

b) A három  azt hitte,

hogy

olyan nagy, mint egy ..... pedig

### ***Példa egy komplex feladatra*** ***– az eseménysorrend számonkérésére***

A KÉPREGÉNY c. feladat az értelmezés és integráció kognitív műveletét is igénybe veszi, hiszen az események felidézése nem verbális készséggel, hanem a vizuális narratíva segítségével történik. Első lépésben tehát dekódolniuk kell a tanulóknak a képek segítségével felidézett jeleneteket, és csak ezt követheti az eseménysorrend megállapítása. A feladat a záró munkalapon szerepel, ahol a teljes eseménysorrendre tekintenek vissza a tanulók. A feladatban azok a jelenetek kerülnek kiemelésre, amelyek kulcsszerepet töltenek be a teljes narratívában. Az illusztrációk a meseregény Lampion Kiadó általi kiadásának szerkesztett változatai, Horváth Ildi alkotásai.

### **3. ábra**

#### *Képregény*

(Forrás: M. Kácsor & Petres Csizmadia, 2023, p. 59)

#### **KÉPREGÉNY**

*A képek segítségével összefoglaltuk a meseregény fordulópontjait. Emlékezzetek, melyek voltak ezek? Számozzátok be a képeket aszerint, hogy milyen sorrendben követték egymást az események!*



## Az értelmezés és integráció műveletére irányuló feladatok

Az értelmezés és integráció műveletére irányuló feladatok elsősorban az implicit információk feltárására fókuszálnak, és a rész-egész, ok-okozat, hasonlóság-ellentét, problémamegoldás közti összefüggések felismerését szolgálják (Balázi et al., 2010). A feladatok célja a rendszerező, strukturáló, logikus gondolkodásmód fejlesztése, az értelmező kiegészítések elvégzése, az összefüggések felismerése, a metaforikus nyelv különböző formanyelvre történő fordítása. A feladatok elsősorban motívumértelmezésre, a tárgyak cselekménymódosító szerepére, a szereplők motivációinak feltárására, idézetek értelmezésére, a humorminőség elemzésére, a másodlagos jelentések megfejtésére kérdeznek rá. A legjellemzőbb feladattípusok a következők: rejtvények (titkosírás, kereszt-, betű-, csigarejtvény, szódzsungel, szójáték), nyomozás (motivációk, ok-okozati összefüggések felismerése, következtetések levonása), dekódolás-fordítás (trópusos nyelvről hétköznapi nyelvre, képi nyelvre, dramatizálás, ábraolvasás).

### *Példa a rejtvényekre*

A feladatok gamifikációja céljából minden munkalap tartalmaz legalább egy rejtvényt tartalmazó feladványt. Ezek a feladatok kétlépcsősek: első lépésben valamilyen explicit vagy implicit adat azonosítása történik, második lépésben pedig a végső megoldás értelmezésére kerül sor. Például: ha megfejtenek egy skandináv típusú keresztrejtvényt, a megoldásként kapott kifejezéshez további feladatok kapcsolódnak. A TAPINTÁS c. feladatban a tanulóknak először a titkosírást kell dekódolniuk, majd a kapott fogalomhoz kapcsolódóan két-két kérdésre kell válaszolniuk. Az interpretáció művelete a második lépésben zajlik, ahol az egymás mellé rendelt két explicit információ összefüggésére kell rámutatni, vagyis egy implicit információt kell kikövetkeztetniük. A feladat a), b), c) részei közül az elsőt mutatom itt be.

#### 4. ábra

##### *Tapintás*

(Forrás: M. Kácsor & Petres Csizmadia, 2023, p. 31)

### **TAPINTÁS**

*Fejtsétek meg a titkosírással írt szavakat! Röviden magyarázzátok meg, kinek vagy kiknek a kezébe kerültek a megfejtett tárgyak vagy állatok, és mit kezdtek velük! Figyelem: az indoklásnál több megoldás is lehetséges.*

*Segítség a titkosíráshoz:*

*Minden betűt egy számpár helyettesít. Először a függőlegesen egymás alatt, majd a vízszintesen egymás mellett elhelyezkedő számot írjuk. Pl. 13 = B, 25 = I*

	1	2	3	4	5	6
1	A	Á	B	C	D	E
2	É	F	G	H	I	Í
3	J	K	L	M	N	O
4	Ó	Ö	Ő	P	R	S
5	T	U	Ú	Ü	Ű	V
6	Y	Z				

11	45	11	35	61

Kinek/kiknek került a kezébe? .....

Mit kezdett/kezdték vele? .....

.....

### ***Példa a nyomozásra***

A nyomozós feladatok a háttérinformációk feltárására, az összefüggések felismerésére irányulnak. A TÁTOTT SZÁJÚ FŐHŐSÖK c. gyakorlat – ahogy a feladtcím is utal rá – az elvárások megtörését domborítja ki. A fentebb kiemelt HISZI A PISZI! gyakorlathoz hasonlóan itt is az ellentétek felismerése a lényeg, azonban a feladat ezúttal már implicit információk feltárására fókuszál. A feladat azáltal, hogy több választ is elfogad, teret kínál a személyre szabott értelmezésnek, sőt a befogadóközpontú szövegfeldolgozás nyitottságát emeli ki. Éppen ez utóbbi miatt soroltam ezt a feladatot az összetett kognitív műveletet igénylő típusok közé.

#### **5. ábra**

*Tátott szájú főhősök*

(Forrás: M. Kácsor & Petres Csizmadia, 2023, p. 13)

#### **TÁTOTT SZÁJÚ FŐHŐSÖK**

*A 2–5. fejezet több meglepetést is tartogat a szereplők számára. Írjátok a táblázatba, min és miért lepődtek meg! (Több válasz is lehetséges.)*

Szereplő	Min lepődött meg?	Miért okozott ez meglepetést?
		
		
		
		
		

### ***Példa a dekódolási műveletre***

Az olvasottak különböző formanyelvre történő dekódolása – például a dramatizálás vagy a rajzolás – mellett fontosnak tartom a metaforikus nyelvről vagy játékos-humoros nyelvhasználatról hétköznapi nyelvre való fordítást is. A BARMOL–MAGYAR SZÓTÁR című feladat a hehező beszédű szereplő nyelvi dekódolását kéri számon a gyerekektől. A feladat érdekessége, hogy nem áll meg az értelmezés szintjén, hanem a „mesebeli nyelvváltozat” működésének felismerését, vagyis a következtetések levonását kívánja a tanulóktól, sőt a későbbiekben a megfigyelt jelenség kreatív alkalmazására, szerephelyzeti szövegalkotásra is buzdítja őket: a minta arra ösztönöz, szólaljanak meg a hehező beszédű szereplő nevében.

**6. ábra***Barmol–magyar szótár**(Forrás: M. Kácsor & Petres Csizmadia, 2023, p. 12)***BARMOL–MAGYAR SZÓTÁR**

a) *Figyeljétek meg Barmol beszédét! Állapítsátok meg, milyen hangokat helyettesít mással! Mi ennek az oka?*

b) *„Fordítsátok le”, mit mondott Barmol!*

– Sosem juhoh el Dínómdánomha, hogy új hogahah hapjah!

.....

.....

– Ez a héhhalhezes hirex húzha hi az öhhes hogamah!

.....

.....

– Lassan már a hanánhurmixhal is heérném!

.....

.....

**Reflektálásra és értékelésre irányuló feladatok**

Ezek a feladatok az olvasó véleményének, állásfoglalásának a felszínre hozására, az olvasottak értékelésére fókuszálnak. A reflektálás során a kritikai készség, a problémamegoldó képesség, a logikus gondolkodás és a komparatív gondolkodás fejlesztésére nyílik lehetőség. A reflektálást kívánó feladatok közé soroltam a kreatív-produktív gyakorlatokat is, amelyek az olvasottak újragondolására, kiegészítésére, a szövegalkotási készség fejlesztésére, az olvasmányélmény személyes vonatkozásainak előhívására, az élettörténetbeli párhuzamok felismerésére kínálnak lehetőséget. Ezek a gyakorlatok képezik a feladatlapok legszubjektívebb, befogadásközpontú irodalomtanításra jellemző feladatcsokrát, mivel az olvasmányok fantáziaalapú feldolgozását, továbbgondolását, kiegészítését tartalmazzák. A legjellemzőbb feladattípusok: relációanalízis (állítások értékelése, hibás információ kiszűrése és javítása, összehasonlítás), értékelés (állásfoglalás, tanácsadás, véleménykifejtés), kreatív-produktív gyakorlatok (kreatív továbbgondolás és kiegészítés).

### ***Példa a relációanalízisre***

Az IGAZ VAGY HAMIS? c. gyakorlat az információk kritikus szűrésére, az állítások értékelésére fókuszál. A feladattípus bevezető gyakorlatáról van szó, ezért ez még nem kéri számon a hibás információk javítását. A feladat további lépései értelmező műveletek gyakorlását kívánják meg a tanulóktól, melyet az állítások megfelelő értékelése alapján tudnak elvégezni.

#### **7. ábra**

*Igaz vagy hamis?*

(Forrás: M. Kácsor & Petres Csizmadia, 2023, p. 23)

#### **IGAZ VAGY HAMIS?**

*Olvassátok el az állításokat! Ha igaznak tartjátok, az „igaz” oszlopban szereplő betűt karikázzátok be, ha hamisnak, akkor a „hamis” oszlophoz tartozó betűt válasszátok!*

*A bekarikázott és a fennmaradt betűkből egy-egy értelmes szót tudtok összeolvasni.*

Állítás	Igaz	Hamis
Rilex megharagudott Kunyira, amiért nem segített a gallimimuszoknak.	M	GY
Az Áldozatok völgyéből a Gyíktaraj lábához jutottak a vándorok.	E	Í
Káró sokat tudott a Gyíktaraj félelmetes lakójáról.	G	K
Káró segítõ szándékkal mesélt a Dínómdánomba vezető útról.	T	M
Kunyi véletlenül megkóstolt egy banánt, és egész finomnak tartotta.	E	A
Barmol terve alapján vacsoraidõ után látogattak el a barátok a sárkányhoz.	R	N
A három vándor egymást bátorítva, együtt ment be a sárkány barlangjába.	É	T
A félelmetes sárkány vacsorával kínálta a dinoszauruszokat.	Ö	J

### ***Példa az értékelésre***

A BOLOND MESE c. feladat az olvasmány-összefoglalás értékelését, a hiteles és hibás adatok szétválogatását kéri a tanulóktól. Az előző típusú feladathoz képest ez összetettebb kognitív műveleteket kíván, mivel átfogó jellegűen kérdez rá a teljes műre, és egy összefüggő szöveg értékelését kéri az igaz és hamis adatok szintjén.

## 8. ábra

### *Bolond mese*

(Forrás: M. Kácsor & Petres Csizmadia, 2023, pp. 55–56)

#### **BOLOND MESE**

*Röviden összefoglaltuk a meseregény cselekményét, de néhány hiba csúszott a mondatokba. Húzzátok át azokat a történéseket, amelyek nem szerepelnek az eredeti regényben, és karikázzátok be azokat, amelyek tévedéseket tartalmaznak!*

A történet három ellenségről szól: Rilexről, az izgága tixéről, Kunyiról, a bölcs keselyűről, és Barmolról, a kopasz raptorról. Ők hárman felke-rekednek, és Dínómdánomba, a sárkányok fővárosába indulnak. Úgy hallották, ott él a zseniális fodrász, Kotkodács, aki talán új haját tud Barmol kobakjára varázsolni. Olyan jól tudják, merre kell menniük, hogy még Kárót, a varjút is útba igazítják. Az utazás alatt szörnyen unatkoznak. Mindjárt az elején találkoznak az icuripicuri Zabaszaurusszal, akitől egyáltalán nem félnek. Meg is kéri, hogy amíg ők távol vannak, vigyázzon a kertjükre: nyirja le a fűvet, de a gyümölcsfákhoz egy ujjal se nyúljon! Később a Vadászok völgyébe érnek, ahol még a leggyámoltalanabbakból is vadász válik! Itt találkoznak a hős gallimimusokkal, akik megtanítják nekik, hogyan győzzék le a félelmetes alloszauruszokat. Ezután a Gyíktarék nevű hegység állja a csapat útját. Pontosabban csak állná, ha nem ez volna a világ legalacsonyabb hegysége. Így viszont egyszerűen átlélik. Ám Leiszút Feliszút, a fogatlan sárkány, aki a hegy mélyén lakik, feltartja őket: azt kéri Kunyitól, hogy vigye el egy kör repülőútra, különben pörköltet készít Rilexből és Barmolból! Kunyi, hogy megmentse az ellenségeit, megrepteti a sárkányt. A három ellenség átverekszi magát a fejtörők nevű csapaton is, akik mindenféle téglákat törnek össze a saját fejükön. Végre Dínómdánomba érnek, ám a város nagy csalódás az éhes csapatnak: sehol egy falat kenyér vagy egy korty tej. Közben kiderül, hogy Kotkodács az a Káró, aki az útjuk során folyamatosan segítette őket. De sajnos Kotkodács most nincs jókedvében, és kijelenti, hogy csak akkor növeszt új haját Barmolnak, ha a kopasz raptor megnyeri a dínómdánomi szépségversenyt. A történet végén a hősök sorsa szerencsére jóra fordul: Barmol helyett a jóképű Rilex indul a szépségversenyen, amit meg is nyer, Káróról pedig kiderül, hogy csak fodrászsegéd, és valójában nem ő Kotkodács. Szerencsére előkerül az igazi Kotkodács is, aki gyönyörű, aranyszínű haját növeszt Barmol fejére. A három ellenség ezután megköszöni a dínómdánomiak gorombaságát, és hazaindul.

## Példa a kreatív újragondolásra és kiegészítésre

Az ALKOSS VILÁGOT! c. feladat egy megfigyelt szöveg minta alapján szövegkiegészítést kér a tanulóktól. Az ötletgyűjtést kérő feladatot szövegalkotási feladattá lehet bővíteni.

### 9. ábra

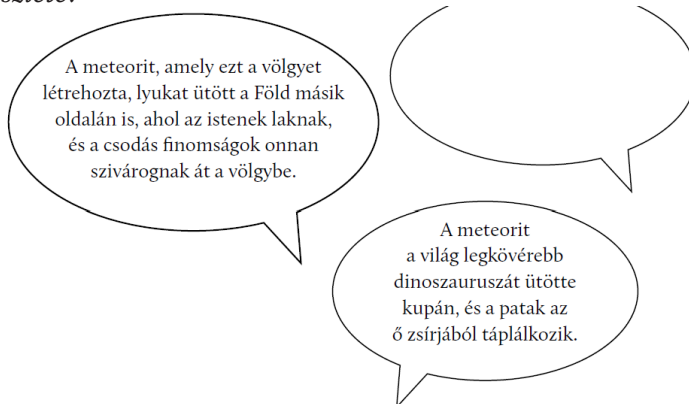
*Alkoss világot!*

(Forrás: M. Kácsor & Petres Csizmadia, 2023, p. 40)

#### ALKOSS VILÁGOT!

*Tökmag szórakoztató idegenvezető volt, aki nemcsak a tájról, hanem Dínómdánom keletkezéséről is mesélt a vendégeknek.*

*Gyűjtsetek az olvasottakhoz hasonló további ötleteket arról, vajon hogyan keletkezett Dínómdánom! Minek köszönhető, hogy sosem fogy el az élelmiszerkészlete?*



## Összegzés

A bemutatott szövegfeldolgozási módszer, a választott feladattípusok természetesen számos módon alkalmazhatók és variálhatók a kisiskolások olvasásóráján, a szövegfeldolgozási készségük fejlesztése során. Mindez csak a pedagógus kreativitásán és adaptálási készségén múlik. A tanulmányban leírtak elsősorban ajánlások, tanácsok, inspirálódásra kínált ötletek. Minden szöveg feldolgozása egyedi, minden csoport egyedi és minden pedagógus egyedi – a tanórákra való felkészülés pedig mindig megkívánja ezeknek az egyedi vonásoknak a figyelembe vételét. Azonban mégis ismert néhány általános irodalompedagógiai és -didaktikai alapelv, amelyet érdemes megfontolni a tanóra való felkészülés során. Tanulmányomban ezeket az általánosított sajátosságokat próbáltam összegyűjteni és ezekre kínáltam egy megvalósítási lehetőséget.

## Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a 005UKF-4/2024 sz. Szövegértelmezést fejlesztő innovatív oktatási-módszertani anyagok az új kurrikulum magyar nyelv és irodalom tantárgyának 2. ciklusához projekt keretén belül készült.

## Irodalom

- Antal, S. (2010). *Szövegértés és szövegértő olvasás*. Babes-Bolyai Tudományegyetem.
- Balázs, I., Ostorics L., Schumann R., Szalay B. & Szepesi I. (2010). *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Oktatási Hivatal.
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs. & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem.
- Bodrogi, F., Czimer, Gy., Fűzfa, B. & Szakály, Sz. (2016). *Élményközpontú irodalomtanítás. Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*. Savaria University Press.
- Bókay, A. (2006). Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In Sipos, L. (Ed.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (pp. 29–42). Krónika Nova Kiadó.
- Czimer, Gy., Kovács, Sz. & Miklósvölgyi, M. (2015). *Az irodalomtanítás új útjain. Módszertani kézikönyv*. Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ.
- Csíkos, Cs. (2006). Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 175–186). Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Fűzfa, B. (2003). Irodalomtanítás ma és holnap? *Eső*, 6(3), 76–81.
- Gergely, V. (2020). A szövegértés fogalmának értelmezése. *Katedra*, 27(10), 21–23.
- G. Gődény A. (2016). *Olvasáspedagógiai tanulmányok*. ELTE TÓK.
- Hermann, Z. (2017). Vázlat a magyar gyerekirodalom történetéhez. In Hansági, Á., Hermann, Z., Mészáros, M. & Szekeres, N. (2017, Eds.), *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve* (pp. 15–52). Minerva Könyvek. Fiatal Írók Szövetsége.
- M. Kácsor Z. (2023). *Utazás Dínómdánomba*. Lampion Könyvek.
- M. Kácsor, Z. & Petres Csizmadia, G. (2023). *Utazás Dínómdánomba. Zabaszauruszok I. Munkafüzet*. Lampion Könyvek.
- Kucserka, Zs. (2011). *Az irodalomtanári mesterség gyakorlata és módszertana*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara.
- Lovász, A. (2015). *Felnőtt gyermekirodalom*. Cerkabella.
- Maj, A., Halász, L. & Marton, F. (1991). Irodalmi szövegek felidézésének és megértésének különbségei. *Pszichológia*, 11(4), 503–528.

- H. Molnár, E. (2013). *A szövegfeldolgozás elmélete és gyakorlata alsó tagozaton*. SZTE JGYPK.
- Petres Csizmadia, G. (2017). Ha unod a banánt... *Ambroozia* 8(4). <https://www.ambroozia-archiv.hu/2017-6/121-2017-6-kritika> (2021. 09. 30.)
- Petres Csizmadia, G. & N. Tóth, A. (2020). *Legere*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.
- Petres Csizmadia, G. (2022). *Hét határon túl. A meseregény poétikája*. Magyar Tudományos Akadémia – Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács.
- Pethőné Nagy, Cs. (2005). *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó.
- Pompör, Z. (2008). *A hétfejű szeretet. Lázár Ervin elbeszélő művészetéről*. Kiss József Könyvkiadó.
- Sipos, L. (2006, Ed.). *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó.
- Tolcsvai Nagy, G. (1997). A szöveg. In Sipos, L. (Ed.), *Magyar nyelv és irodalom. Pannon Enciklopédia*. Kertek 2000 Könyvkiadó.
- <https://www.minedu.sk/vzdelavacie-standardy-pre-oblast-jazyk-a-komunikacia-platne-od-2023/>

---

### Step by step:

#### A glimpse into the methodology of workbook writing

In this study, I summarize the steps involved in the conception and compilation of a workbook (M. Kácsor & Petres Csizmadia, 2023) aimed at elementary school students and containing tasks that encourage interactivity. The workbook was created for Zoltán M. Kácsor's book *Utazás Dínómdánomba* (M. Kácsor, 2023) and uses segmented reading to work through the story. The basic principle of the text processing, divided into ten worksheets, is that the recipients should not read the entire work at once, but should always interpret only 2-4 chapters at a time, while at the same time being able to reflect on the gradually expanding text as a whole. This approach prepares students to learn how to navigate large epic works and to extend their experience of reading small epic works in class to large epic works. The workbook tasks are aligned with the methodology of the OECD-supported PISA surveys and essentially apply three main types of thinking: access and retrieval, interpretation and integration, and reflection and evaluation. The tasks also employ creative-productive text processing techniques (G. Gődény, 2016), which encourage readers to interpret (Pethőné Nagy, 2005), creatively rethink, or rewrite the literary work they have read. The study presents the different types of tasks through examples.

#### Keywords:

literature education, elementary school students, contemporary fairy tales, adaptation of epic works



# Kötetlenül a fogalmazástanításról

*Magyar Ágnes<sup>1</sup>*

## Absztrakt:

Tanulmányomban a fogalmazástanítás problémakörével foglalkozom, hangsúlyt helyezve a hazai gyakorlat, valamint az eredményorientált és a folyamatközpontú szemléletmód bemutatására. Beszámolok egy, tanító szakos levelező tagozatos hallgatók (N=20) körében végzett kvalitatív vizsgálat eredményeiről is. Ennek keretében arra kértem a résztvevőket, hogy a kötetlen írás technikáját alkalmazva írják le, ami a fogalmazásról és a fogalmazás tanításáról eszükbe jut. Az így kapott rövid esszéket, gondolatfolyamokat elemzem azt figyelve, hogy milyen mértékben jelenik meg bennük a folyamat-, illetve az eredményorientált szemléletmód. Vizsgálom azt is, hogy milyen tapasztalatok, sémák aktiválódnak, melyek a visszatérő mintázatok a pedagógusjelöltek fogalmazásaiban.

## Kulcsszavak:

folyamat alapú írás, fogalmazástanítás, kötetlen írás

## Bevezetés

Tanulmányomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy tanítói pályára készülő egyetemi hallgatók hogyan gondolkodnak a fogalmazásról és annak tanításáról. Milyen sémák, nézetek aktiválódnak a vizsgált kulcsfogalmak kapcsán? A folyamatközpontú vagy az eredményorientált szemléletmód jellemző-e inkább gondolkodásmódjukra? Mindehhez előbb bemutatom a téma elméleti vonatkozásait, a fogalmazástanítás problémakörét, különös tekintettel hazai jellemzőire, majd ismertetem egy, tanító szakos hallgatók (N=20) körében a kötetlen írás technikájával végzett kvalitatív kutatás eredményeit.

## Nehézségek a fogalmazástanításban

### *A fogalmazástanítás kulcsszerepe*

Az anyanyelvi fejlesztés és nevelés egyik legkritikusabb területe a fogalmazástanítás. Tanításának előfeltétele az anyanyelvi kompetenciák (beszédértés, beszédprodukción, grammatikai ismeretek) kialakulása és fejlesztése, az

<sup>1</sup> Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus Nyelv- és Művészeti Nevelési Tanszék; [magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu](mailto:magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu)

olvasás- és íráskompetencia megfelelő szintje, valamint a tudatos nyelvismeret. A fogalmazástanítás az anyanyelvi nevelés integrációs középpontjának is tekinthető, hiszen a fent említett készségek és kompetenciák előfeltételeként is megjelennek, ugyanakkor transzferhatás is érvényesül az anyanyelvi nevelés említett területei között (Koós, 2014). A szövegalkotási kompetencia fejlesztése kitüntetett feladat, hiszen döntő fontossággal bír az iskolai tanulási folyamatok sikerességének, a munkaerőpiaci és társadalmi érvényesülés, az elégedettség, valamint az önértékelés alakulásában is (Juhász, 2023).

### ***A fogalmazástanítás hazai gyakorlatának gyengeségei***

A hazai fogalmazástanítás egyik vitatott pontja a késői kezdés, hiszen harmadik évfolyamtól indul az írásbeli szövegalkotás tanítása. A korábbi kezdés támogatóinak érvei között szerepel, hogy az olvasást és az írást nem kellene elszakítani egymástól, a köztük érvényesülő transzferhatás miatt. További észrevételként merül fel, hogy kevés idő jut rá (Tóth, 2008; Szilassy, 2012), holott optimális esetben a fogalmazás tantárgyközi feladatként funkcionál (Koós, 2014).

Molnár Edit Katalin és Cs. Czachesz Erzsébet (2003) arra hívják fel a figyelmet, hogy a magyar anyanyelvi fejlesztés gyakorlata kultúraközpontú, azaz központi szerepet szán az elméleti ismereteknek. A kommunikatív jelleg helyett az irodalmi kánon hangsúlyos, a nyelvi készségek fejlesztése alárendelődik az irodalomtanításnak. A fogalmazás gyakorlása is irodalmi minták révén és irodalmi témák által történik. Ezt a nézetet látszik alátámasztani Juhász Milán (2023) is, aki tanulmányában elemzi a szövegalkotási kompetencia megjelenését a Nemzeti alaptantervekben. Az először 1995-ben kiadott, és azóta négy alkalommal módosított NAT kitüntetett feladatnak tekinti a kommunikációs képességek, azon belül is a szövegértési és szövegalkotási kompetencia fejlesztését. A legutóbbi, 2020-ban kiadott alapidokumentumot, bár tartalmaz innovatív elemeket, bírálói mégis inkább visszalépésként értékelik, hiszen túl sok tudáselemet sorakoztat fel, a terjedelmes tananyag és követelményrendszer intézménytípustól függetlenül ugyanazokat a szintre teljesíthetetlennek tűnő elvárásokat támasztja diákkal és pedagógussal szemben. Ezek a körülmények joggal vetik fel a kérdést, hogy az előírt lexikális tananyag megtanítása mellett milyen lehetőség adódik a szövegalkotási kompetencia hatékony fejlesztésére (Juhász, 2023).

### ***A folyamat alapú írás elméleti megközelítései***

A téma mélyebb vizsgálatához hasznos adalékokkal szolgál a kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje. Linda S. Flower és John R. Hayes (1980) rekurzív modellje az írás folyamatát három részre bontja: a tervezés, a megformálás és az átdolgozás szakaszára. A szövegalkotást nem lineáris műveletként írja le, hanem olyan folyamatként, melynek szerves része, hogy az író módosításokat hajt végre a szövegen akár lokális, akár globális szinten.

Robert de Beaugrande (1984) interaktív modellje az írást olyan folyamatként ábrázolja, amelynek során a szerteágazó memóriastruktúrában tárolt információkból lineáris szöveg jön létre bonyolult, egymásra ható gondolkodási folyamatok eredményeként. Carl Bereiter (1980) modellje a fogalmazási képesség fejlődési folyamatát mutatja be a kisiskoláskor kezdetére jellemző asszociatív írástól a saját fogalmazására kívülről kritikusan tekintő episztemikus írásig (a folyamat közbülső szakaszai a performatív, a kommunikatív és az egységes írás). A fejlődés úgy valósul meg, hogy az egyes részfolyamatok során újabb és újabb készségek integrálódnak a már meglévőekbe. Carl Bereiter és Marlene Scardamalia (1987) közös modelljükben különbséget tesznek tudáselmondó és tudásátformáló modell között. Előbbi a gyermekek, míg utóbbi a tapasztalt felnőtt írók stratégiájára jellemző (a modellekről bővebben l. Molnár, 1996; Magyar, 2023).

### ***A hazai gyakorlat a folyamat- és eredményorientált szemléletmód vonatkozásában***

A folyamatalapú szemléletmód még nem szerves része a magyarországi fogalmazástanítási gyakorlatnak, inkább az eredményközpontú megközelítés dominál. Ez lényegi vonásait tekintve azt jelenti, hogy a fogalmazási folyamat a címből indul ki, ezt követi a mondanivaló átgondolása, majd a vázlatírás, és erre épülve készül el a fogalmazvány, amit a pedagógus nyelvtani és nyelvhelyességi szempontok mentén ellenőriz és értékeli (Molnár, 1996). A produktum tehát előtérbe kerül magához az írásfolyamathoz és annak tudatosításához, megéléséhez képest. A folyamatorientált írásstratégia alkalmazásával az írásmű nem feltétlen egy változatban, hanem akár több variációban is elkészülhet, vagyis a korrigálásnak, átdolgozásnak nagy teret enged ez a felfogás. A szöveg alakulásának folyamata (tervezés, piszkozat, átdolgozás, szerkesztés, közreadás) a hangsúlyos, amely bármely pontján magában foglalja az újratervezés lehetőségét. A folyamatalapú szemléletmód tanulóorientált: a diák aktív cselekvőként jelenik meg: fontos szerep jut a támogató pedagógusi attitűdnek, például a szabadabb téma-, műfaj- vagy címzettválasztás, a társaktól érkező reflexiók és az önreflexió biztosítása révén. Az elkészült írásműveket a diáktársak megvitathatják egymás közt, észrevételekkel láthatják el, visszajelzéseket adhatnak a készítőnek, aki az eszmecsere követően javíthatja, átdolgozhatja fogalmazását a befogadói kör észrevételei és az önreflexiója alapján. Az eredményorientált szemléletmód jellemzője, hogy a döntések jó részét (például téma, műfaj, rendelkezésre álló idő) a tanár hozza, valamint ő az elkészült írások olvasója, bírálója, értékelője is. Az értékelésnél fontos szempontok például a szöveg megformáltsága, szerkesztettsége, logikai rendje, a nyelvtanilag helyes kifejezésmód és stílus, tehát a forma és a rögzítés (Bárdossy et al., 2002; Tóth, 2008; Kisné, 2012; Szilassy, 2012).

Oszoli-Pap Márta (2016) érzékletesen fogalmaz, amikor azt írja, „Fogalmazásórákon legtöbbször a nyelvtani, stilisztikai hibákat javíttatjuk, ami

persze nem baj, csak közben feladattá – és ezáltal görcsössé – válik az írásbeli szövegalkotás. Talán az időhiány is okozza, hogy a tartalomnál inkább a hibákra koncentrálnunk (mert annyira meg akarjuk tanítani azt a gyermeket a szabályokra) és ritkán csodálkozunk rá egy szokatlanabb történetre” (Oszoli-Pap, 2016, p. 24). Molnár Edit Katalin és Cs. Czachesz Erzsébet (2003) is aggályosnak találja a szövegalkotásnak írásként, egyszerű kódolásként, szinte technikai kérdésként való értelmezését. Hangsúlyozzák, a szövegértés, szövegalkotás csak részben nyelvi probléma, sokkal inkább értelemteremtés, melynek során a metakognitív, önszabályozó folyamatok dominálnak. A szövegalkotás, véleményük szerint, sokkal több, mint szókinszbeli, nyelvhelyességi vagy stilisztikai probléma, hiszen ez a megközelítés nem veszi figyelembe a szövegalkotás kommunikatív funkcióját, társas kontextus jellegét, az írás ok- és célszerűségét. Szalai Tünde (2003) szerint a folyamatorientált didaktikát az különbözteti meg az eredményközpontútól, hogy hangsúlyozza az írás szubjektív oldalát. A fókusz a produktumról a folyamatra helyeződik, vagyis a szöveg formája, struktúrája és nyelvi kifejezőeszközei mint értékelendő szempontok helyét a felfedezés és a felfedeztetés, a szöveg alakulásának, az alkotó folyamat tudatosításának és az önszabályozóképeség kialakításának igénye vette át. A fogalmazásírás iránti attitűd kapcsán Kisné Bernhardt Renáta (2011) arról is beszámolt egy metaforaanalízis tükrében, hogy a tevékenységhez fűződő pozitív, semleges és negatív hozzáálláson túl plasztikusan megjelenik a szövegalkotás mint készség, a gondolatok kifejezésének öröme, a fejlődés és önreflexió lehetősége, továbbá a nyelvmegőrzés szerepe is. Továbbá kimutatta, hogy a két tanítási nyelven tanuló diákok pozitívabb attitűddel rendelkeznek a magyar nyelven történő fogalmazásírás iránt, mint a hagyományos tanterv szerint tanulók. A szabad asszociatív elemeket alkalmazó íráskészség-fejlesztési technikák idegen nyelvi fejlesztésre is hatékonyan alkalmazhatóak (Szaskó, 2019).

## Az empirikus kutatás

### *A vizsgálat körülményei, mintája, módszere és technikája*

Anyanyelvi tantárgypedagógiát, azon belül is szövegértés, szövegalkotás és kommunikáció tanítása tantárgyat oktatók tanító szakos hallgatóknak. Érdekel, hogy a pedagógusjelöltek milyen fogalmakkal, sémákkal rendelkeznek a fogalmazásra és annak tanítására vonatkozóan. Szerettem volna választ kapni arra a kérdésre, hogy vajon az eredményorientált vagy a folyamatközpontú írásstratégia jellemzi inkább az írásbeli szövegalkotáshoz kapcsolódó nézeteiket, gondolataikat, ismereteiket. Ezért 2023 tavaszán, II. éves levelező tagozatos tanító szakos hallgatók (N=20) bevonásával anyanyelvi tantárgypedagógia óra keretén belül vizsgálatot végeztem. Kvalitatív kutatási módszert, a kötetlen írásnak (Tóth, 2003) vagy más forrásban (Bárdossy et al. 2002) rövid esszének nevezett technikát alkalmaztam. Az eljárás a folyamat alapú írást

támogató RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking* / Olvasás és írás a kritikai gondolkodás fejlesztéséért) technikák egyike, a lényege, hogy a tanár arra kéri a diákokat, hogy öt-tíz percen keresztül írjanak le folyamatosan, megállás nélkül mindent, ami egy adott téma kapcsán eszükbe jut. Ennél a technikánál a gondolatok szabad áramlása megengedett, nem szempont a szöveg formai, tartalmi, grammatikai helyessége, nem szükséges mondatokban fogalmazniuk vagy összefüggő szöveget alkotniuk, lényege egy adott téma kapcsán a gondolatok felszínre hozása. Esetünkben a fogalmazás és fogalmazástanítás voltak a hívószavak és a résztvevők tíz percen keresztül írhatták, ami eszükbe jutott a témáról. Ezt követte a gondolatok egymással történő megosztása. Az így kapott rövid esszéket, gondolatfolyamokat elemeztem olyan szempontból, hogy milyen mértékben jelenik meg bennük a folyamat-, illetve az eredményorientált szemléletmód. Vizsgáltam azt is, hogy milyen tapasztalatok, sémák aktiválódnak, melyek a visszatérő mintázatok a pedagógusjelöltek fogalmazásaiban. Előzetes feltételezésem az volt, hogy az eredményorientált szemléletmód dominál a hallgatók írásaiban. A feldolgozás során a MAXQDA szoftvert és manuális kódolást alkalmaztam, melynek révén kategóriákat hoztam létre.

### ***Az eredmények***

A fogalmazásra és a fogalmazástanításra vonatkozó elképzelések, gondolatok, nézetek órán történő megosztása, majd az írások átolvasása során igazolódott az a feltevés, miszerint az eredményorientált írástanítás koncepciója dominánsan jellemzi a tanító szakos hallgatók szemléletmódját. A kötetlen írás során túlnyomórészt a klasszikus, retorikai elveket követő, hagyományos nézetek, elvárások fogalmazódtak meg bennük. A meghatározó kategóriák, amelyekbe az általuk prezentált gondolatfolyamok rendezhetők: a struktúra, a stílus, a nyelvhelyesség, a külalak, a szövegtípusok, a tartalmi tényezők, az írói attitűd, a formai kivitelezés, az írástechnika, a fogalmazástanítás menete, a fogalmazás szakaszai, a módszertani szempontok, a felmerülő kérdések és a tanítói attitűd. Ezeket részletesebben is elemzem a következőkben.

Kivétel nélkül minden hallgatói válaszban megjelent a szöveg felépítettsége, strukturáltsága mint elvárás. Fontos, hogy a fogalmazás tagolódjon három fő szerkezeti egységre, bevezetésre, tárgyalásra és befejezésre, és ezek az egységek egymáshoz képest és a mondanivalónak, valamint funkciójuknak megfelelően arányosan szerepeljenek. Többen kitértek még ezzel összefüggésben arra is, hogy az író valamilyen (időbeli, logikai, térbeli vagy fontossági) elv mentén rendszerezze a mondanivalóját. Az egyes szempontok megjelenési gyakoriságát, a válaszok százalékos arányát az 1. táblázat adatai szemléltetik.

## 1. táblázat

*A szöveg strukturáltsága és a mondanivaló rendszerezése mint a fogalmazástanítás lényegi elemei a hallgatói válaszok tükrében (adatok a válaszadók százalékában); N=20*

Struktúra	
3 fő szerkezeti egység: bevezetés, tárgyalás, befejezés – tagoltság, arányosság	100%
A mondanivaló rendszerezése	
időbeli rendezőelv	25%
logikai rend (ok-okozat, összefüggések)	15%
térbeli rendezőelv	5%
fontossági sorrend	5%

A válaszadók negyede említette a választékos, gazdag szókinccs jelentőségét a fogalmazásírásnál. Ezen kívül az ötletesség, a csapongás kerülése, az egyediség, az érzékletesség és a kellő részletesség is előfordultak a hallgatók válaszaiban. Ezeket a tényezőket a stílus kategóriában összegeztem. A helyesírás a kötetlen írások 40 százalékában fordult elő, de a szóismétlés kerülése, az érthetőség, követhetőség, valamint a mondatvégi írásjelek és egyéb grammatikai szabályok (a mondatkezdő nagybetűk, az ékezetek, az elválasztás, az igeidő) megfelelő alkalmazásának elvárása is gyakori elemei voltak a tanító szakosok fogalmazványainak. Ezeket a tényezőket szoktuk a nyelvhelyesség, íráskészség gyűjtőfogalom körébe sorolni, mely szintén a fogalmazások értékelésének egyik hagyományos szempontja, ahogyan a külalak is. Utóbbi a hallgatói írások 30 százalékában bukkant fel. Az egyes kategóriákon belül megjelenő szempontok és összetevők előfordulási gyakoriságát a 2. táblázat szemlélteti.

## 2. táblázat

*A stílus, a nyelvhelyesség és a külalak mint a fogalmazás és tanítása lényegi elemei a hallgatói válaszok tükrében (adatok a válaszadók százalékában); N=20*

Stílus, nyelvhelyesség, külalak		
Stílus	választékos, gazdag szókinccs	25%
	kerüli a csapongást	10%
	ötletes	10%
	egyedi	10%
	érzékletes	5%
	részletes	5%

Nyelvhelyesség, írás-készség	helyesírás	40%
	szóismétlés	35%
	érthető, követhető	25%
	mondatvégi írásjelek	20%
	mondatkezdő nagybetű	15%
	grammatikailag szerkesztett	10%
	ékezetek	5%
	elválasztás	5%
	igeidő	5%
Külsőalak		30%

A hallgatói írásokban az előbb említetteken túl megjelentek a tartalomra vonatkozó észrevételek, gondolatok is. Ilyen volt például a téma kijelölése, ami a válaszadók egynegyede által elvárt, vagyis, hogy adott témában készüljön a fogalmazás, ennek kijelölése pedig a pedagógus feladata. A téma mellett hangsúlyos még az is, hogy milyen formában, műfajban, szövegtípusban készüljön a fogalmazás. A legtöbben a történetmesélést, elbeszélést említették, ez esetben a tartalmi szempontok között rendre megjelent a szereplők és a helyszín bemutatása, valamint az időviszonyok érzékeltetése is. A közlésformák és szövegtípusok között elvértve előfordult a párbeszéd és a leírás is, és egy hallgató írta a levelet, az e-mailt, az sms-t és a chat-et is mint napjaink közlésformáit, melyek szabályait, fogalmazásmódját szintén tanítani kell(ene). Írói attitűd címszó alá rendeztem azokat a gondolatokat, melyek szerint fontos, hogy az írónak legyen személyes kötődése a témához (a hallgatók 20 százaléka írta ezt), valamint, hogy a gondolatai, érzései, érzelmei kerüljenek a felszínre az írás során. A válaszok százalékos megoszlását a 3. táblázat szemlélteti.

### 3. táblázat

*A kommunikációs közlésformák, szövegtípusok, a tartalmi elemek, valamint az írói attitűd mint a fogalmazás és tanítása lényegi elemei a hallgatói válaszok tükrében (adatok a válaszadók százalékában); N=20*

Kommunikációs közlésformák	
történet / elbeszélés	30%
párbeszéd	10%
leírás	10%
Szövegtípusok	
levél	5%
e-mail	5%
sms	5%
chat	5%

Tartalmi szempontok	
téma kijelölése	25%
szereplők	25%
helyszín	25%
idő	10%
Írói attitűd	
személyes kapcsolódás a témához	20%
gondolatok	15%
érzések, érzelmek	10%

A formai megjelenítés szempontja is hangsúlyosan megjelent a hallgatók írásaiban. 45 százalékuk írta, hogy fontos, hogy a szöveg bekezdésekre tagolódjon, és a terjedelmi szempontok szem előtt tartását is kiemelte 20 százalékuk. Emellett érdemes megemlíteni, hogy az írástechnika megfelelő fejlettségét is hangsúlyozta egy hallgató a dolgozatában, a fogalmazási képesség feltételének tartva azt (4. táblázat).

#### 4. táblázat

*A formai szempontok és az írástechnika mint a fogalmazás és tanítása lényegi elemei a hallgatói válaszok tükrében (adatok a válaszadók százalékában), N=20*

Formai szempontok	
Bekezdések	45%
Terjedelem	20%
Írástechnika	
betűvezetés	5%
betűkapcsolás	5%
sortartás	5%

A fogalmazás tanításával kapcsolatos hallgatói nézeteknek visszatérő motívuma, hogy fokozatosan kell azt bevezetni és fejleszteni. A hallgatói írások 30 százalékában jelent meg az a gondolat, hogy a szóbeli közlésformák begyakorlásától kell haladni az írásbeli szövegalkotás felé, s hogy a jó íráskészség alapja a szóbeli megnyilvánulások rutinja. A terjedelem fokozatos növelését is említette több hallgató is. Ez alatt azt értették, hogy a kisebb egységektől, a mondatalkotástól haladjunk a szövegformálás felé. Két válaszadó írt arról, hogy a fogalmazások kezdetben élménybeszámolóak legyenek, és ezeket jól begyakorolva, fokozatosan jussunk el a műfaji szabályoknak való megfelelésig. Mindehhez természetesen szükséges a grammatikai szabályok elsajátítása, ez az alapja a szövegalkotási képességnek. Nemcsak a fogalmazástanítás szakaszolása jelenik meg a hallgatói nézetek között, hanem a fogalmazásírás részekre osztása is. Mindenekelőtt hangsúlyos a címválasztás, illetve a cím-

adás: a hallgatók 35 százaléka a pedagógus által meghatározott címet értette címadáson, tehát a diák önálló ötletlehetősége kevésbé jelent meg a válaszok között. A cím dominál tehát a szövegalkotás folyamatában, a tervezést, az átdolgozást, a pizskozatkészítést mint lehetséges stratégiai mozzanatokkal jóval kevesebben említették. A válaszokat százalékos bontásban az 5. táblázat szemlélteti.

### 5. táblázat

*A szegmentálás mint a fogalmazás és tanítása lényegi eleme a hallgatói válaszok tükrében (adatok a válaszadók százalékában); N=20*

<b>A fogalmazástanítás szakaszai:</b>	<i>Kifejezési forma:</i> a szóbeli közlésformáktól az írásbeli szövegalkotásig	30%
	<i>Terjedelem:</i> a mondattól a szövegalkotásig	15%
	<i>Tartalom:</i> az élményközléstől a műfaji szabályoknak való megfelelésig	10%
	Grammatikai szabályok elsajátításának üteme szerint	5%
<b>A fogalmazásírás szakaszai:</b>	Címválasztás	35%
	Tervezés	15%
	Javítás, átdolgozás	10%
	Pizskozat	5%
	Írás, megformálás	5%

Módszertani szempontok kategóriába soroltam azt a hallgatók 30 százaléka által hangsúlyozott elvárást, hogy a szóbeli és az írásbeli szövegalkotás fejlesztése egymásra épüljön. Két válaszadó említette, hogy meghatározó szereppel bír a sok gyakorlás, az előzetes tudás, az olvasmányélmények, a szabályok ismerete és betartása, és egyetlen hallgatónál jelentek meg korszerű, innovatív módszertani igények, mint a különböző érzékszervek bevonása az írást megelőzően, a téma vizualizációja, a módszertani sokszínűség és a kreatív technikák alkalmazására való törekvés. A tanítói attitűd az utolsó kategória, amelynek kapcsán érdekes megfigyelést végeztem a hallgatók írásait olvasva. Bár leírva nem mindegyik fogalmazványban szerepel, de kikövetkeztethető, kiolvasható belőlük, hogy a pedagógus a fogalmazásírás során a téma, az idő és a terjedelem meghatározójaként, valamint a kész művek ellenőrzőjeként és értékelőjeként jelenik meg. Egyetlen hallgató írásában szerepel, hogy az értékelés során az egyéni sajátosságokat szem előtt kell tartani, és nincs olyan, hogy jó vagy rossz fogalmazás, hanem valamilyen szempontból értékes írások vannak. Az adatok százalékos bemutatását a 6. táblázat tartalmazza. A tanítói attitűd kategóriában azért nem jelenítettem meg százalékos arányokat az előíró pedagógiai attitűdnél, mert amint korábban utaltam rá, ezek a jellemzők nem direkt tartalomként jelentek meg az írásokban.

## 6. táblázat

*Módszertani szempontok és tanítói attitűd mint a fogalmazás és tanítása lényegi elemei a hallgatói válaszok tükrében (adatok a válaszadók százalékában); N=20*

<b>Módszertani szempontok</b>	
szóbeli és írásbeli szövegalkotás fejlesztésének egymásra épülése	30%
gyakorlás	10%
háttérismeretek, előzetes tudás, olvasmányélmények	10%
szabálykövetés	10%
különböző érzékszervek bevonása	5%
téma vizualizációja	5%
módszertani sokszínűség	5%
kreatív technikák	5%
korábban kezdeni	5%
<b>Tanítói attitűd</b>	
ellenőrző, javító szerepkör	–
a téma, az idő és a terjedelem meghatározója	–
nincs olyan, hogy rossz vagy jó	5%
egyéni sajátosságok figyelembevétele	5%

## Összegzés

Tanulmányomban igyekeztem felhívni a figyelmet arra, hogy a fogalmazás-tanítás összetett folyamat, többféle problematikus résszel. Összegyűjtöttem a hazai fogalmazástanítási gyakorlat főbb jellemzőit, többek között, hogy bár kitüntetett fejlesztési területnek számít, mégis a kelleténél kevesebb időt és figyelmet kap. Ennek oka lehet az elsajátítandó tananyagmennyiség, a pedagógusok túlterheltsége, a teljesítendő követelmények szinte teljesíthetetlen volta. Nehéz a folyamatosan változó előírások, tantervi szabályozások közepette megújulni, korszerű módszertanokat bevezetni, a fogalmazást tantárgyközi feladatként művelni. A hazai fogalmazástanítási gyakorlat az eredményorientált szemléletmód jegyeit hordozza magán, míg az időigényesebb, ugyanakkor élménytelibb és hatékonyabb folyamatorientált szemléletmód kevés teret kap.

Empirikus kutatásomat tanítós szakos hallgatók körében végeztem azzal a céllal, hogy megtudjam, milyen nézeteket vallanak a fogalmazásírásról és -tanításról, s hogy ezek a nézetek az eredmény- vagy a folyamatorientált írástanítás szemléletmódjához állnak-e közelebb. Feltételezésem, miszerint az eredményközpontú koncepció dominál, beigazolódott. A hallgatók kötetlen írás alkalmazásával készült gondolatfolyamait elemezve felülreprezentáltan jelennek meg az eredményközpontú fogalmazástanítás jegyei. A hangsúlyt a

produktumra helyezik, melynek értékelésénél fontos szempont a klasszikus retorikai elveknek való megfelelés, vagyis, hogy a gondolatok megfelelő logikai rendet kövessenek, a kifejezés pedig nyelvtanilag helyes és stílusában adekvát legyen. A döntések jó részét a tanár hozza (cím, téma, műfaj, rendelkezésre álló idő), és ő az elkészült alkotások olvasója, bírálója, értékelője is. A tanító szakos hallgatók írásaiban csak elvétve jelentek meg a folyamat alapú írásstratégiára vonatkozó meglátások, például, hogy a hangsúly magán a folyamaton van, s az első változat csupán piszkozat, melyen még számos módosítás végezhető. A tanuló aktív cselekvője a folyamatnak a tervezéstől a megosztásig: döntési alternatívák állnak rendelkezésére akár téma, akár címzett, akár szövegtípus választás vonatkozásában.

Az eredmények nem meglepőek, de figyelemfelkeltőek. Figyelmeztetnek arra, hogy a pedagógusképzésben gondot kell fordítani a leendő tanítók módszertani ismereteinek bővítésére. Lehetővé kell tenni számukra, hogy megismerjék a folyamat alapú írásstratégia alkalmazási lehetőségeit és az abból származó előnyöket, valamint képessé váljanak annak gyakorlati alkalmazására. Ahogy Furcsa és Bernhardt (2024) tanulmánya is rámutat, egy féléves kommunikációfejlesztő kurzusnak is szemléletformáló hatása lehet. Az eredmények ismeretében céloznak tekintem az anyanyelvi tantárgypedagógia – szövegfeldolgozás, szövegalkotás, kommunikáció kurzus keretében ennek a felfogásnak a formálását, a folyamat alapú írástanítás elveinek megismertetését, bízom benne, hogy hosszú távon beépül majd a leendő tanítók módszertani repertoárjába, és az általuk tanított gyermekek számára a fogalmazás élményteli alkotó folyamatnak számít majd.

## Irodalom

- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs. & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. PTE
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. L. Erlbaum Associates. Hillsdale. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Eds.), *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781315630274>
- De Beaugrande, R. (1984). *Text Production: Toward a Science of Text Production*. Ablex.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). Identifying the organization of writing process. In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). L. Erlbaum Associates. Hillsdale. <https://doi.org/10.4324/9781315630274>
- Furcsa, L. & Bernhardt, R. (2024). A kommunikációról alkotott fogalmi változások vizsgálata. In Balázs, L. (Ed.), *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása 16* (pp. 19–32). Hungarovox Kiadó.

- Juhász, M. (2023). A szövegalkotási kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptantervekben. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(2), 67–81. <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.2.5>
- Kisné Bernhardt, R. (2011). „A fogalmazásírás angolul olyan, mint a csoki mustárral, mert élvezetes, még ha elsőre nem tűnik is annak”: avagy két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotáshoz fűződő attitűdjének összehasonlítása. *Acta Beregsasiensis*, 10(2), 37–56.
- Kisné Bernhardt, R. (2012). *Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban*. Doktori disszertáció. ELTE PPK.
- Koós, I. (2014). *Az anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiája az alsó tagozaton*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Magyar, Á. (2023). RWCT-technikák a folyamat alapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In Balázs, L. (Ed.), *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása 15.* (pp. 113–122). Hungarovox Kiadó.
- Molnár, E. K. & Cs. Czachesz, E. (2003). Tanulás és nyelvi fejlesztés. *Iskolakultúra*, 13(10), 53–57.
- Molnár, E. K. (1996). A kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje. *Magyar Pedagógia*, 96(2), 139–156.
- Oszoli-Pap, M. (2016). Fogalmazástanítás társasjátékkal. *Módszertani Közlemények*, 56(4), 24–30.
- Szalai, T. (2003). Gondolatok az idegen nyelvi íráskompetencia folyamatorientált fejlesztéséről. *Iskolakultúra*, 13(3), 85–92.
- Szaszkó, R. (2019). Integrated skills and competence development through watching films in the target language. *Paideia*, 5(1), 91–120. <https://doi.org/10.33034/PAIDEIA.2018.6.1.91>
- Szilassy, E. (2012). Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia*, 5(1), <https://doi.org/10.21030/anyp.2012.1.5>
- Tóth, B. (2003, Ed.). A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése. ELTE TÓFK.
- Tóth, B. (2008). Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1), <https://doi.org/10.21030/anyp.2008.1.2>

---

### Spontaneously on teaching written composition

The present study deals with the field of composition teaching, with a special emphasis on presenting the Hungarian practice, as well as the result-oriented and process-oriented approaches. The aim is to report on the results of a qualitative study conducted among correspondence course students (N=20) majoring in primary-school teaching. The participants were asked to write down what came into their heads about writing and teaching composition using the free writing technique. The resulting short essays and trains of thought were analysed to explore to what extent the process- and result-oriented approaches appear in them. It was also investigated what experiences and patterns were activated and what were the recurring patterns in the compositions of future teachers.

Keywords:

process-based writing, teaching of composition, free writing



## Mire jó a színesrúd-készlet? – Példák a mindennapokból

Kulman Katalin<sup>1</sup> – Bagota Mónika<sup>2</sup> – Zámbo Csilla Gyöngyvér<sup>3</sup>

### Absztrakt:


A színesrúd-készlet olyan szemléltető eszköz, amely hatékonyan támogatja az óvodás és kisiskolás korosztály matematikai gondolkodásának fejlődését. Magyarországon Varga Tamás matematikadidaktikus honosította meg a készlet használatát, kisebb módosításokkal illesztve azt a hazai pedagógiai gyakorlatba. Munkássága nyomán a színesrúd-készlet a játékos, tapasztalati tanulás, valamint a konkrétól az absztrakt felé haladó tanítási szemlélet egyik meghatározó eszköze lett. A színes rudak napjainkban is szerves részei az alsó tagozatos matematikatanításnak: megjelennek a tanítóképzésben, a tantervi ajánlásokban és a korszerű tankönyvek módszertani anyagaiban. Használatuk jól illeszkedik a differenciált és felfedezettő tanulás-szervezéshez, mivel kézzelfogható tapasztalatokon keresztül segítik a matematikai fogalmak megértését. A rudak alkalmasak többek között relációk szemléltetésére, a számfogalom elmélyítésére, a törtek és az arányosság értelmezésére, valamint az alapműveletek és azok tulajdonságainak vizsgálatára. Emellett a geometriai szemlélet fejlesztésében is szerepet kaphatnak, például a konstruálások és az alakzatokkal végzett tevékenységek során. A tanulmány a színesrúd-készlet alkalmazásának lehetőségeit mutatja be az alsó tagozatos matematikatanításban gyakorlati példákon keresztül, kiemelt figyelmet fordítva a tapasztalati tanulásra és a fogalmi megértés támogatására.


### Kulcsszavak:


színesrúd-készlet, matematikatanítás, alsó tagozat

### Bevezetés

Az alsó tagozatos matematikatanítás egyik alapvető célja, hogy a tanulók számára a matematika érthető, megtapasztalható és értelmezhető tudásként jelenjen

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék, MTA-Rényi-ELTE Matematikadidaktika Kutatócsoport; kulman.katalin@tok.elte.hu; 

<sup>2</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék, MTA-Rényi-ELTE Matematikadidaktika Kutatócsoport; bagota.monika@tok.elte.hu; 

<sup>3</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék; zambo.csilla@tok.elte.hu; 

meg amellet, hogy a gondolkodási képességeik is fejlődnek (Matematika keret-tanterv 1–4. évfolyam, 2020). Ebben az életkorban a gondolkodás még szorosan kötődik a konkrét cselekvésekhez és tapasztalatokhoz, ezért kiemelt szerepe van azoknak az eszközöknek és tanulósszervezési módoknak, amelyek lehetőséget adnak a tevékenykedésre, a megfigyelésre és az önálló következtetések levonására. Az eszközökkel történő manipuláció hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók felfedezzék, majd megértsék a matematikai fogalmakat és összefüggéseket.

A színesrúd-készlet olyan sokoldalú szemléltető eszköz, amely számos matematikai tartalom feldolgozását teszi lehetővé az alsó tagozaton. A rudakkal végzett cselekvések során a tanulók aktívan részt vesznek a tanulási folyamatban: építenek, rendeznek, összehasonlítanak, kísérleteznek, miközben saját tapasztalataikra támaszkodva fedezik fel a különféle matematikai fogalmakat. A folyamat közben a pedagógus irányító, támogató szerepet tölt be.

Magyarországon a színesrúd-készlet elterjedése szorosan összefügg Varga Tamás komplex matematikatanítási kísérletével, amely a 20. század második felében meghatározó szerepet játszott a hazai matematikadidaktika megújulásában. A komplex matematikatanítás célja a matematikai tartalmak összefüggéseinek feltárása, a gondolkodási műveletek fejlesztése és a tanulók aktív bevonása a tanulási folyamatba. E pedagógiai keretben a színes rudak olyan eszközként jelentek meg, amely hatékonyan támogatja a tapasztalati tanulást és a matematikai fogalmak fokozatos, a konkrétól az absztrakt felé haladó felépítését.

E tanulmány olyan alsó tagozatos matematikai gyakorlati példákat mutat be, amelyek igazolják a színesrúd-készlet sokrétű alkalmazási lehetőségeit.

### **Felfedezettő matematikatanítás és a színesrúd-készlet**

A felfedezettő matematikatanítás a matematikatanítás olyan megközelítése, amely a problémamegoldásra és a matematikai vizsgálódásra épül. Ezt a szemléletet a 20. században a magyar matematikai és matematikaoktatási kontextusban dolgozták ki, és a kutatásalapú matematikaoktatás (*Inquiry-Based Mathematics Education*) egyik nemzetközileg is értelmezhető változatának tekinthető (Artigue et al., 2020; Gosztönyi, 2020; Kiss, 2022). Varga Tamás reformmozgalma az 1960-as és 1970-es években a felfedezettő megközelítést az általános matematikatanítás alapjává tette, és az általános iskola hivatalos tantervének vezérelvévé emelte (Halmos & Varga, 1978). Varga Tamás matematikai reformkonceptiója arra törekedett, hogy a matematika tudományos sajátosságait, a társadalmi-gazdasági elvárásokat és a korszerű pszichológiai-pedagógiai eredményeket egységes szemléleti keretben kapcsolja össze. A cél nem pusztán módszertani megújulás volt, hanem olyan tanítási gyakorlat kialakítása, amely a modern tanulásméleteket a mindennapi iskolai munkában is érvényesíti. A koncepció lényegi sajátossága, hogy nem egy-egy részterület fejlesztésére irányult, hanem az iskolai matematikatanítást egyetlen, komplex rendszerként értelmezte. A tananyag, a tanulók, a pedagógusok és az oktatási környezet egymással összefüggő elemekként jelentek meg, miközben a reform kiterjedt a tantervi és tartalmi

struktúrára, a módszertani megoldásokra, a taneszközök fejlesztésére és a pedagógusok szakmai támogatására is (Dancs, 2021).

A matematikai tartalmak megújítása ugyanakkor csak akkor lehetett hatékony, ha azok feldolgozása igazodott a tanulók életkori sajátosságaihoz és gondolkodási szintjéhez. A komplex matematikatanítási kísérlet egyik fontos eredménye annak felismerése volt, hogy a matematikai fogalmak absztrakciója konkrét tevékenységekből kiindulva már az alsó tagozatban, sőt akár korábbi életkorban is megalapozható. A tartalmi megújulással párhuzamosan új módszertani szemlélet is kialakult, amely a hagyományos tanulási formákkal szemben a tanulói aktivitásra és az alkotó, elemző gondolkodásra helyezte a hangsúlyt. Az absztrakció alapját a tanulók saját tevékenységei képezték, ezért a tanítás során alkalmazott eszközök és feladatok a tapasztalatszerzésre és az önálló következtetések levonására épültek (Gosztonyi, 2020; Dancs, 2021). Több helyről igyekeztek összegyűjteni és a céloknak megfelelően átalakítani olyan eszközöket, amelyeket viszonylag egyszerű volt akár minden tanulóhoz eljuttatni. Így kerültek be a tanulói eszközkészletbe a hagyományosnak mondható számolókorongokon és számolópálcákon kívül többek között az áttervezett Cuisenaire-rudak (színesrúd-készlet) is (Dancs, 2021).

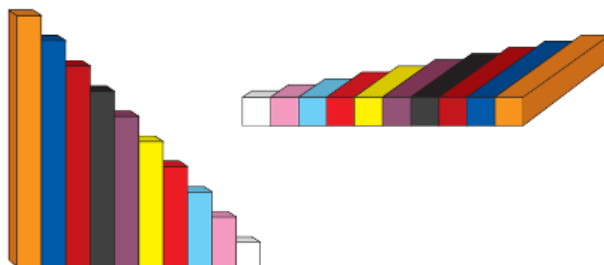
A színesrúd-készlet – eredeti nevén Cuisenaire-rudak – egy segédeszköz, taneszköz, mely a matematika és az idegen nyelvek tanításához használható. Feltalálója egy belga pedagógus – Georges Cuisenaire – volt, aki kézzelfogható eszközt szeretett volna diákjai kezébe adni az aritmetikai összefüggések megértéséhez (Athanasakou & Zagorianakos, 2026).

Napjainkban a mindennapi tanítási gyakorlatban alkalmazott készlet legkisebb eleme a fehér kocka, amelynek élhosszúsága 1 cm és tömege 1 gramm, így a hosszúság, terület, térfogatmérés mellett tömegmérésre is alkalmas. A hosszúság szerinti sorrendben következő elem a rózsaszín rúd, amely egy négyzet alapú hasáb, alapéle 1 cm, oldaléle 2 cm hosszú, tömege 2 gramm. A készlet további elemei egy-egy újabb fehér kocka nagyságával hozhatók létre, a készletet összesen 12-féle rúd alkotja – 1–10 egység hosszúságú rudak (1. ábra), 12 (zöld) és 16 (barna) egység hosszúságú rudak.

## 1. ábra

*Színes rudak*

(Forrás: C. Neményi et al., 2020a, p. 10.)



A rudak színe nem önkényesen választott, bizonyos számok között fennálló kapcsolatokat mutatják. Például a 3-as számrendszer szemléltetéséhez szükséges 1, 3 és 9 hosszúságú rudak fehér, világoskék és sötétkék színűek. A rudak színei a hosszúságok növekvő sorrendjében: fehér (1), rózsaszín (2), világoskék (3), piros (4), citromsárga (5), lila (6), fekete (7), bordó (8), (sötét)kék (9), narancssárga (10), zöld (12), barna (16). Mivel a színek jelzik a számok közötti kapcsolatokat is, ezért törekedni kell a megfelelő színekkel rendelkező készlet használatára.

### **Alsó tagozatos gyakorlati példák a színes rudak használatához**

A színesrúd-készlet alkalmazásához bemutatott gyakorlati példák érthetősége és egyértelműsége érdekében a tevékenységek leírása mellett az alsó tagozat minden évfolyamán érvényben lévő *Építsük fel!* matematikagyűjtemény egyes feladatait használtuk fel. Nem csak a felsorolt feladatok, tevékenységek, témakörök során használható az eszköz; azokat a matematikai témákat mutatja be a tanulmány, amelyekhez célszerű az alkalmazás. A tevékenységek továbbgondolhatók.

### ***Relációk és a természetes szám fogalmának alapozása***

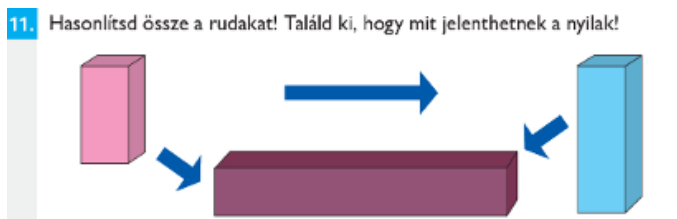
A kisgyermek már az iskolába lépés előtt is rendelkezik olyan hétköznapi relációs tapasztalatokkal, mint a több-kevesebb, nagyobb-kisebb vagy ugyanannyi felismerése, azonban ezek tudatosítása és rendszerezése a matematikatanítás feladata. A matematikadidaktikai és fejlődéslelektani kutatások egyaránt rámutatnak arra, hogy a számfogalom kialakulása szorosan összefügg az összehasonlításon alapuló gondolkodással és a relációk értelmezésével (Piaget, 1970; Gelman & Gallistel, 1978).

A természetes szám fogalmának alapozása két tapasztalati bázison zajlik: darabszám és mérőszám tartalommal. Fontos, hogy már az óvodáskorú gyermekek mindkét tartalommal találkozzanak, hiszen ezek egymás mellett fejlődnek. Ebben az időszakban válik egyre érthetőbbé például a több, kevesebb, hosszabb, rövidebb, nehezebb, könnyebb szavak jelentése, illetve például az ugyanannyi, ugyanolyan hosszú, ugyanolyan nehéz kifejezések tartalma. A mennyiségi tulajdonságok megfigyelése és a mennyiségfogalmak kialakítása sokféle szituációban történhet. A hosszúság jellegű mennyiségek esetében például a hosszabb, rövidebb fogalmak tapasztalása történhet úgy például, hogy a hosszú úton jobban elfárad a kisgyerek, mint néhány lépés alatt (C. Neményi, 2007a). Ugyanezt a tapasztalatot erősítheti a 2. ábrán látható feladat, melyben az elvégzett tevékenység után – színes rudak hosszának összehasonlításával, összemérésükkel – a tanulók levonhatják azt a következtetést, hogy a nyíl mindig a hosszabb színes rúd irányába mutat.

## 2. ábra

### Relációk szemléltetése

(Forrás: C. Neményi et al., 2020a, p. 31)



A rendezési reláció segítségével, amely az alaphalmaz minden elemét besorolja egyértelmű sorrend szerint egyetlen sorozatba – tkp. a 3. ábrán látható feladatban a magasabb és az alacsonyabb – egyértelmű sorrend jelölhető ki a rudak között. Ezt a sorrendet az irány és a szomszédosság jellemzi. A számok bármely részhalmazán, ahol mindegyik szám csak egyszer szerepel, ilyen teljes rendezést hoz létre a nagyobb, kisebb reláció (C. Neményi, 2017).

## 3. ábra

### Rendezési reláció szemléltetése

(Forrás: C. Neményi et al., 2020a, p. 11)

**13.** Vegyétek elő ezeket a színes rudakat: sötétkék, piros, rózsaszín, fekete, narancssárga!


- Állítsátok fel magatok előtt a rudakat! Hasonlítsátok össze, melyik alacsonyabb, melyik magasabb! Melyik a legmagasabb? Melyik a legalacsonyabb?
- Állítsátok magasság szerint növekvő sorrendbe!
- Mutasd meg, merrefelé nőnek a rudak! Mutasd meg, merrefelé csökkennek!
- Játsszátok el a növekedést többször úgy, hogy guggolásból lassan felálltok! Játsszátok el a csökkenést is lassan!

### Egységgel való mérés, arányossági gondolkodás

A számfogalom jó kimunkálásához szükség van arra, hogy minél többféle alkalmilag megválasztott egységgel végezzenek valóságos méréseket a diákok, amihez jól használható eszköz a színesrúd-készlet. A 4. ábrán valamely mennyiség nagyságáról – az adott színes rudak hosszáról – megállapítható, hogy az egységül választott fehér kockának hányszorosa. Alsó tagozaton a mérési eljárás szorosan összefonódik a számlálással amellet, hogy a mérőszámarányt fejez ki. A feladat által meghatározott tevékenységből a diákok tapasztalatot szereznek arról, hogy azonos egységgel mérve a hosszabb rúd több egységgel rakható ki, a rövidebb kevesebből, ami az egyenes arányossági gondolkodás alapja (C. Neményi, 2007a).

**4. ábra***Mérés, arányossági gondolkodás**(Forrás: C. Neményi et al., 2020a, p. 33)*

2. Mérd meg fehér kockákkal a piros, a világoskék, a citromsárga és a fekete rudat!

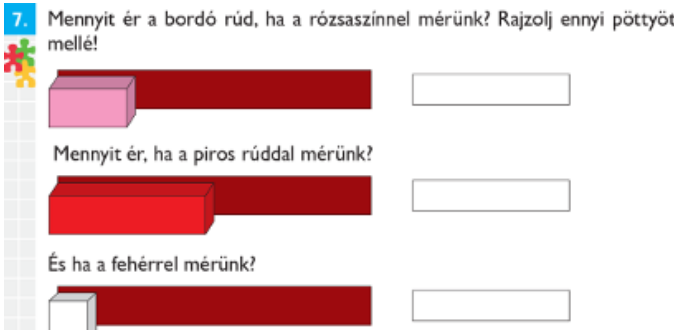


Annyi pöttyöt rajzolj melléjük a könyvben, ahány kiskockával meg tudtad mérni az egyes rudakat!

Hasonló feladat, egységgel való mérés látható az 5. ábrán is. A különbség az, hogy egy adott hosszúságú rúd – bordó rúd – hosszának meghatározásához különböző egységeket alkalmaz. A színes rudak rakosgatása elvezeti a gyerekeket ahhoz a tapasztalathoz, hogy ugyanazt a rudat a kisebb egységből több, a nagyobbból kevesebb teszi ki. Ez a fordított arányossági gondolkodás alapja.

**5. ábra***Mérés, arányossági gondolkodás**(Forrás: C. Neményi et al., 2020a, p. 34)*

7. Mennyit ér a bordó rúd, ha a rózsaszínnel mérünk? Rajzolj ennyi pöttyöt mellé!



Mennyit ér, ha a piros rúddal mérünk?

És ha a fehérrel mérünk?

**Számtulajdonságok**

A természetes számok tulajdonságainak az alsó tagozatos diákok számára nemcsak elvont matematikai fogalomként kell megjeleníteniük, hanem konkrét tapasztalati tartalomként is. Fontos, hogy a számtulajdonságok ne csak az elvont definícióval jelenjenek meg a fejükben, hanem olyan tárgyi tevékenységeket is végezzenek, aminek eredményeként felfedezhető az adott számtulajdonság (C. Neményi, 2007a).

Például a páros tulajdonságot – akárcsak a páratlan tulajdonságot – nagyon jól szemléltetik a színes rudakkal történő kirakások. Amennyiben egy választott rúd hosszúsága kirakható két azonos rúddal (6. ábra), akkor a választott rúd értéke páros szám lesz, ha nem rakható ki, akkor páratlan lesz. Ugyanezt a tapasztalatot erősíti, ha egy választott rúd kirakásához csak rózsaszínű rudakat (2 fehér kocka hosszúságának megfelelő rúd) lehet felhasználni. Páros szám lesz a rúd értéke, ha kirakható ilyen módon és páratlan, ha nem rakható ki.

## 6. ábra

*Páros tulajdonság*

(Forrás: C. Neményi et al., 2020a, p. 153)

**7.** Keress olyan rudakat, amelyeket ki lehet rakni két egyező színű rúddal!  
Fehérrel mérj! Írd le számokkal a kirakást!

Például:

The diagram shows a purple bar divided into two equal parts. To its right is a yellow box containing the equation  $6 = \square + \square$ . Below this are three examples of bars divided into two equal parts, each with a corresponding equation and a row of five boxes for the answer.

## *Műveletek, műveleti tulajdonságok, kombinatorikus gondolkodás alapozása*

Többféle tapasztalatot szerezhetnek a diákok a műveletekről, a műveleti tulajdonságokról és a számok bontott alakjáról, amikor egy választott rúd hosszúságát különböző színű rudakkal rakják ki. Ezt a kirakást szőnyegezésnek nevezzük.


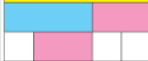
A 7. ábrán látható szőnyegezés segíti az összeadás műveletéről mérőszám tartalommal történő tapasztalatszerzést. Amennyiben az összes lehetséges módon szőnyegezik a diákok a citromsárga rudat, akkor több olyan sor is lesz, amelyekben ugyanazok a rudak szerepelnek, csak más sorrendben. Ennek megfigyelése az összeadás tagjainak felcserélhetőségéről ad tapasztalatot. További matematikai tartalom lehet egy hasonló tevékenység során a kombinatorikus gondolkodás fejlesztése is. Hiszen ebben a feladatban az összes lehetséges kirakás megjelenítésével arra a kérdésre is választ kapnak a diákok, hogy a feladat feltételének megfelelően hányféle sor, hányféle összeadás létezik. Alsó tagozaton egy ilyen kérdés megválaszolása csak a tevékenység elvégzése után lehetséges. Könnyítést jelenthet ebben az esetben, ha a szőnyegezés feltétele az, hogy egy sorban csak két rúd lehet felhasználni.

## 7. ábra

## Szőnyegezés

(Forrás: C. Neményi et al., 2020a, p. 39)

10. Szőnyegezd a citromsárga rudat!  
Illessz egymáshoz olyan rudakat, amelyek együtt ugyanolyan hosszúak, mint a citromsárga egyedül! A fehér kiskockával mérj!

Évi így rakta:	Leolvasta színekkel:	és számokkal:
	A citromsárga ugyanolyan hosszú, mint a világoskék és a rózsaszín együtt.	Az 5 az 3 meg 2.
	A citromsárga ugyanolyan hosszú, mint a fehér meg a rózsaszín meg a fehér és a fehér.	Az 5 az 1 meg 2 meg 1 meg 1.


A műveletek különféle értelmezésének megjelenítésében is segíthet egy-egy színes rudakkal végzett tevékenység. Például a 8. ábrán látható feladatban a maradékos osztás értelmezéséhez tartozó kirakás látható. A maradékos osztás a bennfoglalás műveletéhez kapcsolódik. A szorzás, a bennfoglalás és az egyenlő részekre osztás műveletek esetében egy adott rúd szőnyegezésénél csupa egyforma rúd kerül felhasználásra egy sorban, például a lila rúd (6 fehér kocka hosszúságú) két világoskékéből (3 fehér kocka hosszúságú) rakható ki. Erről az egyetlen kirakásról leolvasható, hogy a 3 kétszerese 6-tal egyenlő, a 6-ban a 3 kétszer van meg és a 6 két egyenlő részre osztva 3-mal egyenlő. A fekete rúd (7 fehér kocka hosszúságú) nem rakható ki világoskék rudakkal, mert a két világoskék rúd mellé még kell egy fehér kocka, hogy ugyanolyan hosszú legyen a sor, mint a fekete rúd. Ebből viszont az következik, ahogyan a 8. ábrán látható, hogy a 7-ben a 3 kétszer van meg és 1 a maradék.

## 8. ábra

## Maradékos osztás szemléltetése


(Forrás: C. Neményi et al., 2020c, p. 34)

19. Rakd ki ezeket a rudakat világoskék rudakkal! Hagyd is rajtuk!



Keresd meg azt a rudat, amely még szükséges ahhoz, hogy teljesen lefedd a rudakat!  
Írd le a bennfoglalásokat a füzetedbe!

Például így:  $7 : 3 = 2$ , marad 1.  
Így mondd: 7-ben a 3 megvan 2-szer, marad 1.

 = 1

## Számrendszeres gondolkodás alapozása

A természetes szám fogalmának alapozásához hozzátartozik a diákok számrendszeres gondolkodásának fejlesztése. A mérőszám tartalmú tevékenységek elvégezhetőek színes rudakkal is, így a rendszerépítés a hosszúsághoz kötődik. Például kettes készletet alkot a fehér, a rózsaszínű, a piros, a bordó és a barna rúd; a hármas készlet elemei lehetnek a fehér, a világoskék és a sötétkék rúd.


A hármas készlet elemeinek felhasználásával többféleképpen, bármilyen hosszúságot elő lehet állítani, csak elég sok legyen belőlük. Ha mindegyikből legfeljebb csak kettőt szabad felhasználni egy hosszúság kiméréséhez, akkor is minden (egész centiméternek mért) hosszúság kirakható 26 cm-ig, viszont már csak egyféleképpen. Ezt a tapasztalatot felismerik a diákok, a váltások végigjárása pedig segít a megértésben. Ez az egyféle alak, amilyen rudakkal kirakható a választott hosszúság, a (mérő)szám hármas számrendszerbeli alakja (9. ábra) (C. Neményi, 2007a).

### 9. ábra

#### Számrendszeres gondolkodás fejlesztése






(Forrás: C. Neményi et al., 2020b, p. 86)

5. Rakjatok ki utakat Hármassországban! Mindig a háztól induljon az út!  
Vegyétek elő az 5. mellékletet!



Ne feledjétek, nem lehet semmiből 3 egyformát használni! Ezért ti is legfeljebb 2 fehér, 2 világoskék és 2 sötétkék rúdból tudtok építkezni. (Gondolkodhattok úgy is, hogy az utat kirakjátok csupa fehér kiskockával, és utána végeztok beváltásokat.)

Milyen rudakat használtál az utak építéséhez, hogy elérj a háztól

			<input type="checkbox"/>
 a kék virág mezőjébe?		1	2
 a lepke helyére?			
 a bokor helyére?			

### Becslés, közelítő számítás


Becslés, közelítő számítás során a tanulóknak el kell dönteniük, hogy a számok melyik részére van szükség a számítások elvégzéséhez, mely részeket nem fontos figyelembe venni. A becslőképesség fejlesztése az írásbeli műveleti eljárásokat megelőzi annak érdekében, hogy a számolás során várt eredmények nagyságrendjéről információt szerezzenek a tanulók. A becslőképesség fejlesztésének eszközei lehetnek a színes rudak. A 10. ábra feladatában a fehér kiskocka 100-at ér. Az összeadásban előforduló számok közelítő értékeinek megfelelő rudakkal végzik el a kirakást a diákok úgy, hogy mindegyik számot a legközelebbi százassal helyettesítik. Az így kapott sorról könnyen leolvasható a számok összegének becsült értéke. További segítség lehet a közelítő eredmény leolvasásában az, ha a diákok keresnek a kirakott sorral egyenlő hosszúságú színes rudat.

**10. ábra***Közelítő számítás**(Forrás: C. Neményi et al., 2020c, p. 125)*

3.

– Apu! Nagyon gyorsan tudok már számolni ezerig, ha nem kell egészen pontosan! – büszkélkedett Zoli.  
 – Próbáljuk ki! – mondta apu, és máris sorolta:  
 Mennyi  $186 + 91 + 405 + 316$ ?

Zoli mindegyik szám helyett egy-egy rudat tett maga elé, majd keresett egy olyan hosszú rudat, mint a négy rúd együtt, és gyorsan rá is vágta az eredményt:



– Körülbelül 1000.

Édesapja csodálkozott, hogy milyen ügyes trükköt talált ki Zoli.  
 Zsebszámológéppel kiszámolták a pontos eredményt.  
 Mennyi az eltérés? Soknak gondolod?


**Törtrészek**

A törtszámok alsó tagozatos tapasztalati előkészítése közé tartozik többek között a törtrészek leolvasása különféle mennyiségekről adott egységgel való mérés, illetve összehasonlítás eredményeképpen, illetve különféle mennyiségek körében adott vagy választott egység nem túl nagy nevezőjű törtrészeinek megjelenítése. A törtszám fogalmának építése mérőszám tartalmú, mindig mennyiségek összeméréséhez, méréséhez kapcsolódik (C. Neményi, 2006).

A színesrúd-készlet használatával, ahogyan az a 11. ábrán látható, egy választott rúd szőnyegezésével, melyben minden sorban ugyanolyan színű rudak szerepelhetnek csak, tapasztalatot szerezhetnek a gyermekek a törtrészekről, a törtrész és az egész viszonyáról. Azt is megfigyelhetik a gyerekek a kirakás alapján, hogy ugyanaz a törtrész különböző módon is felírható ( $1 \text{ ketted} = 2 \text{ negyed}$ ).

**11. ábra***Törtrész meghatározása**(Forrás: C. Neményi et al., 2020d, p. 198)*

8. Szőnyegezd egyszínű rudakkal a zöld rudat, ahányféleképpen csak tudod!



A zöld rúd hosszát válasszuk most 1 egésznek!

a) Olvasd le, hogy melyik rúd mennyit ér!

1 rózsaszín rúd hossza 1 hatod. 1 világoskék rúd hossza \_\_\_\_\_  
 1 fehér rúd hossza \_\_\_\_\_

1 piros rúd hossza \_\_\_\_\_ 1 lila rúd hossza \_\_\_\_\_

b) Vedd a kezvedbe, és tanítód jelzésére mutasd föl azt a rudat, amelyik 1 harmadot, 1 kettedet, 1 negyed, 1 hatodot, 1 tizenkettedet ér!

c) Érjen most a piros rúd 1-et! Olvasd le, hogy melyik rúd mennyit ér!

1 rózsaszín rúd hossza \_\_\_\_\_ 1 lila rúd hossza \_\_\_\_\_  
 1 fehér rúd hossza \_\_\_\_\_ 1 zöld rúd hossza \_\_\_\_\_

## Konstruálások, transzformációk

A különféle konstruálási feladatok közül a testes építőelemekből történő térbeli építések során is lehetőség van a színesrúd-készlet használatára. Az építmények készülhetnek szabadon, másolással vagy feltételek szerint is. Az építés történhet kótás alaprajz segítségével. A kis fehér kockákból készülő építmény alaprajza egy 1 cm oldalú négyzetrácsból, amelynek négyzeteiben lévő számok azt mutatják, hány kis kockát kell egymásra helyezve tornyot építeni (12. ábra). Egy adott építmény kótás alaprajza és az építményről készült ábra azonosítása előkészíti a perspektív ábrák értelmezését (C. Neményi, 2007b).

Az építésen túl a 12. ábra feladata az egybevágóság szemléletes tartalmát is érzékelteti, hiszen a különböző rudakból elkészített építmények alakja és mérete is megegyezik az eredetivel.

### 12. ábra

#### Konstruálások

(Forrás: C. Neményi et al., 2020c, p. 181)

**16.** Laci egy alaprajzon kiskockákból épített. Ezt másolta le többféleképpen más rudakból.

Te is építs az alaprajzokon a kiskockákkal! Válaszd ki valamelyik építményedet! Másold le másféle rudakkal!

3	2	1	1
2	1		1
2			

4	2	2	2
	2	1	
	2		

Mondd el a társaidnak, hogyan épült az, amit más rudakból is megépítettél! Sikerült kitalálniuk, hogy melyik építményről beszélsz?

Az építmények készítése különböző színes rudakból további tapasztalatszerzésre is alkalmas. Megfigyelhetők különféle változások az eredeti építményhez képest, azok megfogalmazása segíti a megértést, továbbá hozzájárul a kicsinyítés és a nagyítás (hasonló építmények) szemléletes értelmezéséhez (13. ábra).

### 13. ábra

#### Konstruálások, hasonlóság

(Forrás: C. Neményi et al., 2020d, p. 49)

**14.** Csoportokban dolgozzatok! Építétek meg ezt az építményt magatok előtt! Ezen változtatunk:

Építétek meg ezeket is!

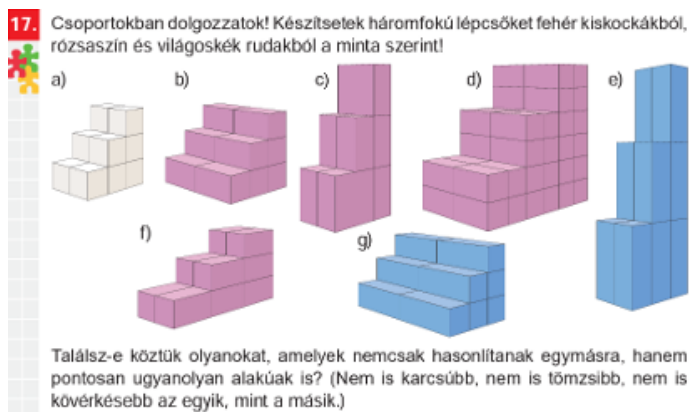
Fogalmazzátok meg, melyik építmény hogyan változott az eredetihez képest! Melyikre mondhatjuk, hogy hasonló az eredetivel? Vitassátok meg!

A rudak alkalmazása az egybevágóság és a hasonlóság mellett további transzformációk tapasztalati úton történő felfedezését is elősegíti. A 14. ábrán látható feladatban a diákok számára megfigyelhetővé és könnyen megfogalmazhatóvá válik a nyújtás és a zsugorítás fogalma, a nyújtott és zsugorított építmények tulajdonságai.

#### 14. ábra

*Konstruálások, nyújtás, zsugorítás*

(Forrás: C. Neményi et al., 2020d, p. 50)



#### *Szöveges feladatok, szakaszos ábrázolás*

Alsó tagozaton a szöveges feladatok egyrészt a műveletek értelmezéséhez kapcsolódva, másrészt a diákok problémamegoldó gondolkodásának fejlesztése érdekében, a modellalkotás területén jelennek meg. A szöveges feladatok szöveggel vagy részben szöveggel adott problémát írnak le, ami valamilyen matematikai modell segítségével oldható meg. Sokféle modellel találkozhatnak a diákok alsó tagozaton. Modell lehet például valamilyen tevékenység, kép, adatok egymáshoz való viszonyának ábrázolása, művelet, műveletsor, számegyenesen való megjelenítés, egy elvontabb ábra, grafikon, egy nyitott mondat, egy sorozat (C. Neményi & Szendrei, 2007).

A feladat szövegéhez illeszkedő színes rudakkal történő kirakás segíthet abban a diákoknak, hogy értelmezzék a feladatot és megoldják azt. Emellett az elvontabb ábrák közé tartozó szakaszos ábrázolás bemutatásához is alkalmas eszközök lehetnek a rudak. Ezt a modellt eleinte hosszúságokról szóló problémák esetében célszerű alkalmazni, amikor a szakasz hossza kapcsolatba hozható a szöveggel. Később olyankor is alkalmas modell lehet, ha a feladatban szereplő számok darabszámok (15. ábra) vagy más mennyiségek mérőszámai.


## 15. ábra

### Szöveges feladat matematikai modellje

(Forrás: C. Neményi et al., 2020c, p. 18)

15. Vincének egy doboz filctolla van. Dórinak kettővel több ugyanilyen doboza. Rakd ki színes rudakkal Vince dobozát és Dóri dobozait!  
Milyen rudakat használtál?  
Válaszolj a kérdésekre szóban a kirakásod alapján!

- Ha Vincének 16 db filctolla van, akkor Dórinak mennyi?
- Ha Vincének 16 db filctolla van, mennyivel több van Dórinak?
- Ha Dórinak 54 filctolla van, mennyi van Vincének?
- Ha egy dobozban 25 filctoll van, mennyi van Vincének, és mennyi Dórinak?
- Hányszor annyi filctolla van Dórinak, mint Vincének?
- Hány filctolla van a két gyereknek összesen? Hogyan fogalmaznád meg?



## Befejezés

A tanulmányban igyekeztünk megmutatni, hogy a színesrúd-készlet az alsó tagozatos matematikatanításban olyan sokoldalúan alkalmazható taneszköz, amely hatékonyan támogatja a tapasztalati tanulást és a fogalmi megértés kialakulását. A bemutatott példák rávilágítanak arra, hogy a rudakkal végzett tevékenységek nem csupán szemléltető szerepet töltenek be, hanem aktív gondolkodási folyamatokat indítanak el: a tanulók összehasonlítanak, rendszereznek, kísérleteznek, következtetéseket vonnak le, és saját tapasztalataikra építve alakítják ki matematikai ismereteiket.

A színesrúd alkalmazása jól illeszkedik a felfedezettő matematikatanítás szemléletéhez és a Varga Tamás nevéhez köthető komplex matematikatanítási koncepcióhoz. Az eszköz lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók a matematikát összefüggő rendszerként tapasztalják meg, amelyben a különböző tartalmi területek – például relációk, számfogalom, műveletek, mérés, arányosság, törtek, geometria és problémamegoldás – természetes módon kapcsolódnak egymáshoz. A konkrét tevékenységekre épülő tanulási folyamat elősegíti az absztrakció fokozatos kialakulását.

A színesrúd-készlettel végzett tevékenységek során természetes módon jelennek meg a tanulók eltérő megoldásai és gondolkodási stratégiái. Ezek a különbségek nem igényelnek külön feladatki alakítást, mégis jól érzékelhetővé teszik a tanulók matematikai gondolkodásának aktuális szintjét. Az alsó tagozatos tanításban ez különösen értékes, hiszen ebben az életkorban a tanulók előzetes tapasztalatai és fejlődési üteme jelentős eltéréseket mutathat.

Összességében megállapítható, hogy a színesrúd-készlet nem csupán hagyományos szemléltető eszköz, hanem a tevékenység alapú, felfedezettő matematikatanítás egyik meghatározó támogatója. Tudatos és rendszeres alkalmazása hozzájárulhat ahhoz, hogy a matematika a tanulók számára érthetőbbé, élményszerűbbé és értelmezhetőbbé váljon, miközben megalapozza a

későbbi matematikai tanulmányokhoz szükséges stabil fogalmi rendszert és gondolkodási képességeket.

További kutatási irány lehet annak vizsgálata, hogy a nemzetközi gyakorlatban milyen példák vannak az eszköz használatára, milyen módon fejlesztették tovább az ezzel kapcsolatos módszertant. Egy másik kutatási irány lehet annak feltárása, hogy a mindennapi tanítási gyakorlatban miért nem vált általánossá a színesrudak használata. Továbbá érdekes lenne annak összegzése is, hogy milyen korlátai vannak a készlet használatának, illetve hol van az a pont a matematika tanulásában, az absztrakció folyamatában, ahol érdemes elhagyni a készletet.

### Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program támogatásával valósult meg.

### Irodalom

- Athanasekou, M. & Zagorianakos, A. (2026). Modern Art Meets Early Math: Cuisenaire Rods, Neuroscience, and Project-Based Learning in the Preschool Atelier. In Athanasekou, M. & Zagorianakos (Eds.), *A. Project-Based Learning, Competency-Based Assessments, and Experiential Education for Modern Learners* (pp. 259–286). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-4957-2.ch009>
- Artigue, M., Bosch, M., Doorman, M., Juhász, P., Kvasz, L. & Maass, K. (2020a). Kutatásalapú matematikaoktatás és tanulási pályák fejlesztése. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 18(3), 63–89. <https://doi.org/10.5485/TMCS.2020.0505>
- C. Neményi, E. (2007a). *A természetes szám fogalmának alakítása*. Budapesti Tanítóképző Főiskola.
- C. Neményi, E. (2007b). *Geometria tananyag és a geometria tanulása az alsó tagozaton*. ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar.
- C. Neményi, E. (2006). *Relációk, függvények, sorozatok; A törtszám; A negatív szám*. ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar.
- C. Neményi, E. (2017). *Relációk*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- C. Neményi, E., Oravecz, M. & Móricz, M. (2020a). *Építsük fel! MATEMATIKA GYŰJTEMÉNY 1. osztály*. Oktatási Hivatal.
- C. Neményi, E., Oravecz, M. & Móricz, M. (2020b). *Építsük fel! MATEMATIKA GYŰJTEMÉNY 2. osztály*. Oktatási Hivatal.
- C. Neményi, E. & Szendrei, J. (2007). *Szöveges feladatok*. ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar.
- C. Neményi, E., Weber, A., Konrád, Á. & Móricz, M. (2020a). *Építsük fel! MATEMATIKA GYŰJTEMÉNY 3. osztály*. Oktatási Hivatal.

- C. Neményi, E., Wéber, A., Konrád, Á. & Móricz, M. (2020b). *Építsük fel! MATEMATIKA GYŰJTEMÉNY 4. osztály*. Oktatási Hivatal.
- Dancs, G. (2021). A matematikus abszolút pedagógusról, Varga Tamásról. In Kiss, E., Trencsényi, L. & Hudra, Á. (Eds.), *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához. Kaleidoscope könyvek (5)* (pp. 238–252). LÉTRA Alapítvány – Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. <https://doi.org/10.32558/abszolut.2021.24>
- Gelman, R. & Gallistel, C. R. (1978). *The Child's Understanding of Number*. Harvard University Press.
- Gosztonyi, K. (2020). Varga Tamás reformmozgalma és a magyar „irányított felfedezés” megközelítése. *Matematika és számítástechnika tanítása, 18(3)*, 11–28. <https://doi.org/10.5485/TMCS.2020.0475>
- Halmos, M. & Varga, T. (1978). Változások a matematikaoktatásban az 1950-es évek vége óta – elképzelések és megvalósítás Magyarországon. *Oktatástudományi Matematika, 9(2)*, 225–244.
- Kiss, A. (2022). Komplex matematikaoktatás: Integrált és kutatásalapú matematikaoktatási módszer. *Can. J. Sci. Math. Techn. Educ. 22*, 758–772. <https://doi.org/10.1007/s42330-022-00250-1>
- Matematika kerettanterv 1–4. évfolyam (2020). [https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_1\\_4\\_evf](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf) [2026.01.18.]
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.

---

## What is the coloured rod set used for? – Examples from everyday practice

The coloured rod set is a manipulative teaching tool that effectively supports the development of the mathematical thinking of children in preschool and early primary school. In Hungary, the use of the set was introduced by mathematics educator Tamás Varga, who adapted it with minor modifications to fit national pedagogical practice. As a result of his work, the coloured rod set became a key tool for playful, experiential learning and a teaching approach that progresses from the concrete to the abstract. Coloured rods continue to be an integral part of lower primary mathematics education today; they appear in teacher education programmes, curricular recommendations, and the methodological materials of contemporary textbooks. Their use aligns well with differentiated and discovery-based learning, as they support the understanding of mathematical concepts through hands-on experiences. The rods are suitable, among other things, for illustrating relations, deepening number sense and the concept of numbers, interpreting fractions and proportionality, and exploring basic arithmetical operations and their properties. In addition, they can contribute to the development of geometrical thinking through, for example, construction tasks and activities involving geometric shapes. This study explores the possibilities of using the coloured rod set in lower primary mathematics education through practical examples, with particular emphasis on supporting experiential learning and conceptual understanding.

### Keywords:

coloured rod set, mathematics education, lower primary school



# A digitális és a papíralapú mérési módszerek összehasonlítása az óvodások számolási készségeinek vizsgálatában

Iváncsics Anna Rebeka<sup>1</sup> – Konok Veronika<sup>2</sup> – Svraka Bernadett<sup>3</sup>

## Absztrakt:

A tanulmány a digitális és papíralapú vizsgálati módszerek összehasonlítását vizsgálja az óvodáskorú gyermekek számolási készségeinek mérésében, valamint elemzi a szülői végzettség és a digitális eszközhasználat szerepét a teljesítmény alakulásában. A kutatás keretében a Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálata (DPV) Ovi2 teszt digitális változatát fejlesztettük ki, és empirikusan hasonlítottuk össze a hagyományos papíralapú eljárással. A vizsgálatban 57 nagycsoportos óvoda vett részt. A gyermekek kiegyensúlyozott sorrendben töltötték ki a papíralapú és digitális tesztet, a két mérés között háromhetes időközzel. A szülői háttér feltárására kérdőíves adatfelvétel történt. Az eredmények erős, szignifikáns pozitív kapcsolatot mutattak a digitális és papíralapú teszteredmények között ( $R^2 = .783$ ), ami a két mérési forma magas fokú összehasonlíthatóságát jelzi. A digitális forma nem eredményezett szisztematikus teljesítményeltérést, ugyanakkor rövidebb felvételi időt és azonnali kiértékelést biztosított. A szülői végzettség pozitív összefüggést mutatott a gyermekek matematikai teljesítményével, valamint negatív kapcsolatot a napi képernyőidővel és digitális tartalomfogyasztással. A magasabb végzettségű szülők gyermekei jobb eredményeket értek el mindkét mérési formában, miközben esetükben tudatosabb digitális eszközhasználati mintázat rajzolódott ki. Az eredmények alapján a digitális DPV alkalmas és megbízható előszűrő eszköz lehet a korai matematikai képességek vizsgálatában. A tanulmány hozzájárul a digitális diagnosztikai eljárások óvodáskori alkalmazhatóságának empirikus megalapozásához, valamint rávilágít a családi háttér és a digitális környezet szerepére a kognitív fejlődés alakulásában.

## Kulcsszavak:

digitális diagnosztika, matematikai alapkészségek, óvodáskor, tesztmódszer-ekvivalencia, szülői végzettség

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar; [ivancsics.anna@tok.elte.hu](mailto:ivancsics.anna@tok.elte.hu); 

<sup>2</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar; [konok.veronika@ttk.elte.hu](mailto:konok.veronika@ttk.elte.hu); 

<sup>3</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar; [svraka.bernadett@tok.elte.hu](mailto:svraka.bernadett@tok.elte.hu); 

## Bevezetés

Az óvoda végén és az iskola kezdő szakaszában jellemző alapkészségek és képességek fejlődése, rendkívül fontos fázisa minden gyermek fejlődésének. Több nemzetközi kutatás, mint például a PISA vagy az OECD is azt igazolja, hogy a kezdő írás, olvasás és számolás készségének fejlődése és fejlettsége joggal tekinthető determinánsfaktornak a gyermek akár teljes életének az alakulásában. A korai diagnosztika és intervenció alapelve szerint a fejlődési nehézségek minél korábbi szakaszban történő azonosítása jelentősen növeli a pedagógiai fejlesztés hatékonyságát és eredményességét, kihasználva az idegrendszer plaszticitását és a szenzitív fejlődési periódusokat (Csapó, 2012; Gerebenné et al., 2021). Mindezeket figyelembe véve különös fontosságú, hogy már az iskolát megelőző időszakban a gyermekek képességeit mérjük, hogy az esetleges fejlesztéseket időben elkezdhessék.

A digitális diagnosztika és értékelés számos előnnyel jár a hagyományos papír-ceruza alapú teszteléssel szemben. A digitális alapú tesztek előnyei többek között a vizuális elemek, dinamikus hangok, a felhasználói interaktivitás, alkalmazkodóképesség, fokozott megbízhatóság és pártatlanság (Al-Amri & Ali, 2016; Csapó et al., 2014). Az adatfelvétel és a kiértékelés objektívebb, igazságosabb és megbízhatóbb lehet annak köszönhetően, hogy megszűnik a tesztet felvevő emberek közötti különbözőség (Al-Amri & Ali, 2016). Továbbá, mivel a feladatok utasításait nemcsak elolvashatják, hanem meg is hallgathatják, így az olvasási nehézségekkel küzdő diákok vagy a még olvasni nem tudó, óvodás korú gyermekek körében is használhatóak. Kutatások azt mutatják, hogy már egészen 4–6 éves kortól alkalmazhatóak digitális alapú tesztek például tableten. Az iskolába lépő diákoknál pedig már azt is mérték, hogy az egér és a billentyűzet használata sem jelent problémát (Molnár & Pásztor, 2015). A digitális diagnosztikai eszközök és tesztek kulcsfontosságú előnyei a fokozott hozzáférhetőség, a megnövekedett hatékonyság, jelentős költségcsökkentés, a valós idejű adatelemzés és a személyre szabott értékelés (Pandey et al., 2025). Továbbá a digitális tesztelés lehetővé teszi az önállóan végezhető felmérést (Moore et al., 2017) és a földrajzilag távoli értékelést, szélesebb populációkhoz való hozzáférést, ezáltal széleskörű adatgyűjtést (Wright, 2020). Empirikus vizsgálatok kimutatták, hogy a digitális eszközök növelik a gyermekek olvasási és tesztelési motivációját, ennek következtében a digitális alapú vizsgálatokban való részvételük is aktívabb és elkötelezettebb (Csapó et al., 2014; Chua, 2012).

A matematikát sok esetben nem szeretik a gyermekek, ezért különösen fontos a motiváció növelése már az óvodáskorban. Számos kutatás rámutat, hogy az iskolai évek előrehaladtával a tanulók matematika iránti motivációja folyamatosan csökken, és negatív attitűdök alakulnak ki. A digitális eszközök alkalmazása a matematikai képességek mérésében ezért kettős célt szolgál: egyrészt pontosabb, objektívebb mérést tesz lehetővé, másrészt növeli a gyermekek motivációját és elkötelezettségét a matematikai feladatok iránt.

Ez különösen fontos az óvodáskorú gyermekek esetében, amikor a matematikai attitűdök és énkép alakulásának kritikus időszakában vagyunk (Nótin et al., 2012).

A kognitív képességek olyan komplex mentális folyamatok összessége, amelyek lehetővé teszik a tanulást, gondolkodást, problémamegoldást és az információfeldolgozást. A képesség rutinokból és ismeretekből szerveződő átfogó, funkcionális pszichikus rendszer, amelynek működése tevékenységekben, valamint belső és külső produktumban nyilvánul meg (Gerebenné et al., 2021; Nagy, 2003). A kognitív folyamatok, képességek valósítják meg az értelmi működést, az észlelés, emlékezés és információfeldolgozás mentális folyamatait, amelyekkel az egyén az információkat begyűjti, rendszerezi, tárolja és felidézi. Az óvodáskor az egyik legintenzívebb kognitív fejlődési periódus, amikor ezek az alapvető képességek gyors fejlődésen mennek keresztül. A végrehajtó funkciók fejlődése különösen kritikus, mivel ezek a képességek nélkülözhetetlenek az iskolai tanuláshoz és a későbbi sikeres társadalmi beilleszkedéshez (Csapó, 2012; Nagy, 2003).

Amikor a matematikai fejlődés kontextusában kognitív képességekről beszélünk, akkor valójában a matematikai képességek alapjait és előfeltételeit értjük. A matematikai képességek a legkorábban megnyilvánuló képességek közé tartoznak, és kibontakozásukhoz a kognitív folyamatok széles körére van szükség (Gerebenné et al., 2021; Krajcsi, 2010). A matematika olyan széleskörű ismereteket foglal magába, amelyek elsajátításához és megértéséhez a különböző kognitív folyamatok és rendszerek megfelelő működése szükséges. Mindezek alapján a matematikai és számolási készségek értékelésekor kiemelt figyelmet kell fordítani a mögöttes kognitív folyamatok és képességek vizsgálatára is (Jármí et al., 2012; Krajcsi, 2010).

A szülői végzettség jelentős hatással van a gyermekek kognitív és matematikai képességeinek fejlődésére. A nemzetközi és hazai kutatások egyaránt azt mutatják, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei előnyt élveznek a matematikai képességek fejlődésében (Bull et al., 2008). Blair és Razza (2007) kutatásukban kimutatták, hogy magasabb végzettségű szülők gyermekeinél fejlettebb végrehajtó funkciók figyelhetők meg, amelyek aztán előre jelzik a matematikai képességek alakulását.

A kognitív és matematikai képességek fejlődését azonban napjainkban már nem vizsgálhatjuk a megváltozott környezeti kontextus figyelembevétel nélkül. A digitális eszközök használata ugyanis már a kisgyermekek körében is jelentősen növekszik, egyre korábbi fejlődési szakaszokban ismerkednek meg a digitális képernyőkkel. A gyermek életének első 3 éve a gyors agyi fejlődés időszaka, beleértve a kognitív, nyelvi, szociális és motoros folyamatokat (Bolten & Unternaehrer, 2025). Azoknál a gyermekeknél, akik több időt töltenek digitális eszközök használatával, később több figyelmi probléma, impulzivitás, valamint általánosságban gyengébb végrehajtófunkciók vagy önszabályozás alakul ki (Gentile et al., 2012). A digitális eszközök használata csökkentheti a gyermekek és szülők közötti társas interakciók gyakoriságát

és minőségét, ami hatással lehet a kapcsolatokra, és negatív következményekkel járhat a gyermekek szociokognitív fejlődésére (Liszikai-Peres et al., 2024). A szülők gyakran használnak digitális eszközöket gyermekeik negatív érzelmeinek, viselkedésének a szabályozására. Ez azonban akadályozhatja a gyermek önszabályozási készségeinek fejlődését (Konok et al., 2024).

A korai digitális eszközhasználat tekintetében jelentős különbségek figyelhetők meg a szülői végzettség függvényében. Minél magasabb végzettségű a szülő, annál inkább felismeri a digitális eszközök túlzott használatának negatív hatását és annak okos, tudatos eszközhasználati jelentőségét, valamint kontrollálja gyermeke képernyőidejét. Konok és munkatársai (2024) longitudinális kutatással kimutatták, hogy azok a szülők, akik tudatosan korlátozzák és strukturálják gyermekeik digitális eszközhasználatát, hozzájárulnak gyermekeik jobb önszabályozási képességeinek fejlődéséhez.

A digitális eszközök korai elterjedése, a korai diagnosztika fontossága és a szülői háttér hatásai együttesen új kontextust teremtenek a matematikai készségek mérésében. Kutatásunk központi témája a digitális és papíralapú vizsgálati módszerek összehasonlítása a számolási készségek mérésében az óvodás korosztályban. Célunk a Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálata (DPV) óvodás teszt digitális változatának megalkotása mellett annak vizsgálata, hogy a tesztelési módszer (papíralapú és digitális) és a szülői háttér hogyan befolyásolja a gyermekek teljesítményét és a digitális eszközhasználatot. Kutatásunk lehetővé teszi, hogy több területet is vizsgáljunk, de jelen esetben az adatok feldolgozását és elemzését a következő kutatási kérdések köré rendeztük:

- Van-e különbség a matematika tanulásához szükséges képességek eredményei között, annak függvényében, hogy papíralapon vagy digitális alapon mérjük fel?
- A magasabb végzettségű szülők gyerekeinél kimutatható-e különbség a papíralapú, illetve digitális alapú tesztek eredményei között?
- A magasabb végzettségű szülők jobban kontroll alatt tartják-e a digitális eszközhasználatot gyermekeiknél?

### **Minta, módszer, mérőeszköz**

A kutatás nagycsoportos óvodás gyermekek körében zajlott. A kutatási minta alanyait kényelmi mintavétellel értük el. Budapesti és falusi óvodákban 57 fővel valósult meg a teljes teszttapparátus felvétele és lefolytatása. A nemek szerinti megoszlás: 30 fiú és 27 lány. A minta átlagéletkora a vizsgálat idején (2025. július) 5.61 (+/- 0.89) év volt.

A vizsgálatban résztvevő gyermekeket két közel azonos létszámú csoportra osztottuk. Az egyik csoportnál először a papíralapú (n=28), majd a digitális változatot; a másik csoport esetében először a digitális (n=29), majd a papíralapú tesztet vettük fel, ezzel kontrollálva a sorrendi hatásokat. A két tesztípus felvétele között legalább három hét telt el. A tesztek felvétele egyé-

ni formában történt, mivel a képességprofil kialakításának lényeges elemét képezte a gyermekek gondolkodásának és viselkedésének megfigyelése. A papíralapú mérőeszköz alkalmazása gyermekeként átlagosan 40–50 percet vett igénybe, míg a digitális teszt kitöltése hozzávetőleg 20–30 percet igényelt. A vizsgálat szerves részét képezte továbbá a digitális tesztelés során tanúsított attitűd előre meghatározott szempontok szerinti megfigyelése.

A vizsgálat mérőeszközét a matematikai képességeket feltáró DPV mérő-eljárás Ovi2 vizsgálati anyagai képezték. Az alkalmazott eszköz nem kizárólag a numerikus részterületek mérésére irányul, hanem átfogó képet nyújt a gyermekek matematikai képességeiről és készségeiről, valamint a matematikaszpecifikus működéseken túlmutató kognitív funkcióikról, gondolkodási stratégiáikról és kompenzációs mechanizmusaikról is. Ennek révén lehetőséget biztosít a teljes kognitív képességprofil megalapozott feltárására (Polgárdi et al., 2018). A papíralapú és a digitális teszt azonos felépítésű. A digitális tesztet a DPV Ovi2 kérdései alapján készítettük, ezért a digitális teszt célja, hogy a papíralapú teszt gyorsabb és hatékonyabb előszűrő változataként funkcionáljon. Áttekintettük a papíralapú tesztfüzet feladatait, és szakmai konzultációk révén kiválasztottuk azokat a feladatokat, amelyek digitalizálása szakmailag indokolt és megvalósítható. A vizsgálat során összesen 13 feladat került kiválasztásra. A kreatív és technikai koncepciók kidolgozásának részeként:

- Teszteltük a programozott funkciókat és a felhasználói felület kezdeti terveit.
- Megalkottuk a digitális tesztekhez szükséges grafikai elemeket, amelyek a vizuális támogatást szolgálják.
- A kreatív munkatárs és a UX designer közös konzultációi során pontosítottuk az instrukciók megfogalmazását és a tesztek narratív keretét.
- Több feladathoz kerettörténet készült, amelyek elősegítik a gyermekek bevonódását.
- A grafikus moodboardot készített, amely segítette a célcsoporthoz legjobban illeszkedő vizuális stílus kiválasztását. Ezt követően összeállítottuk a szükséges grafikai elemek részletes listáját, majd elkészültek az első, placeholdergrafikákat tartalmazó képernyőtervek a főbb feladattípusokhoz.

Mindkét típusú teszt játékos, interaktív formában vizsgálja a tájékozódást, számlálást, globális mennyiségfelismerést, a számnév-számjegy egyeztetést, a mennyiségi relációkat, műveleteket, sorozatokat és az analógiákat. A papíralapú teszteléshez a vizsgálatvezető aktivitása elengedhetetlen. A digitális teszt programozott algoritmusainak köszönhetően a rendszer automatikusan igazítja a feladatokat a gyermek válaszaihoz, így a vizsgálatvezető facilitátor szerepet tölt be. A tesztnek e jellemzője jelentősen növeli a DPV mindennapi pedagógiai gyakorlatban történő hozzáférhetőségét és alkalmazhatóságát, amely a hagyományos tesztelés mellett korszerű, felhasználóbarát környezetben is biztosítja a diagnosztikai folyamatok támogatását. A digitális teszt grafikája (1. ábra) szándékosan úgy lett kidolgozva, hogy ne legyen túlstimu-

láló a gyerekek számára. A vizuális elemek, színek és animációk mértéktartóak, elkerülve a felesleges figyelemelterelő ingereket, amelyek zavarhatnák a gyermekek koncentrációját és torzíthatnák a mérési eredményeket.

### 1. ábra

*A digitális teszt grafikus megoldásai*



Kutatásunk részeként a digitális és papíralapú tesztek felvétele mellett egy szülői háttér kérdőívet is felvettünk. A kérdőív néhány alapvető demográfiai adatra vonatkozó kérdést tartalmazott, beleértve a gyermek nemét, korát, a szülők végzettségét, a lakóhelyet, illetve specifikus kérdésekkel az óvodás korú gyerekek digitális eszközhasználatára kérdez rá:

- Diagnosztizáltak-e a kutatásban résztvevő gyermekénél valamilyen fejlődési vagy pszichiátriai zavart?
- Napi szinten hány órát tölt gyermeke mobil- és tablethasználattal? (bármilyen tevékenységgel)
- Napi szinten hány órát tölt gyermeke mese-, videó- vagy filmnézéssel bármely digitális eszközön (TV, okos TV, laptop, tablet, mobil stb.)?
- Napi szinten hány órát tölt gyermeke digitális játékkal bármely eszközön (laptop, tablet, mobil, konzolos játék stb.)?
- Van-e a gyermekének saját okostelefonja vagy tabletje?

## Eredmények

A vizsgálatban résztvevő gyermekek település típus szerint fővárosban (n=34) illetve falun (n=23) élnek. A kérdőívet kitöltő szülők iskolai végzettsége változatos mintázatot mutat. 3 főnek 8 általános vagy az alatti végzettsége van. 5 fő szakmunkásképzőben végzett és 10 főnek van érettségije. Főiskolai szintű dip-

lomája 23 főnek van, egyetemet 16 szülő végzett. 7 gyermek vett részt szakértői vizsgálaton, náluk különböző mintázatokban eltérő fejlődést diagnosztizáltak.

A saját digitális eszközzel 21 gyermek (36,8%) rendelkezik. A gyerekek napi szintű képernyőhasználatát az 1. táblázat mutatja.

### 1. táblázat

*Az óvodás gyerekek napi képernyőideje funkciók alapján*

Eszközhasználat töltött idő (h)	Videónézéssel töltött idő (n/%)	Játékkal töltött idő (n/%)
0	9 (15.8)	25 (43.9)
0.5	4 (7)	12 (21.4)
1	16 (28.1)	15 (26.8)
1.5	13 (22.8)	2 (3.6)
2	8 (14)	-
2.5	2 (3.5)	-
3	4 (7)	-
4	-	2 (3.6)
6	1 (1.8)	-

A szülői végzettség együttjárását vizsgáltuk a digitális eszközhasználat, TV-, videónézés, játék és saját digitális eszköz között. Az eredmények (2. táblázat) alapján a szülői végzettség negatív irányú közepesen erős szignifikanciát mutat a digitális eszközhasználat (r<sub>s</sub> = -.322, p = .015); a digitális videó, TV tartalomfogyasztással (r<sub>s</sub> = -.304, p = .021); a digitális játékokkal (r<sub>s</sub> = -.333, p = .012). Továbbá a szülői végzettség pozitív irányú, erős szignifikanciát mutat a saját eszközzel (r<sub>s</sub> = .377, p = .004). Összegezve tehát elmondható, hogy a magas végzettségű szülőknél kevesebb a digitális eszközhasználat, kevesebb a digitális tartalomfogyasztás, mint a TV és digitális videók nézése, valamint kevesebbet játszanak a gyermekek digitális eszközökön. Mindemellett az eredmény kimutatta, hogy a magas végzettségű szülők esetén több gyereknek van saját digitális eszköze.

### 2. táblázat

*A szülői végzettség és a digitális eszközhasználat, videó, játék és saját eszköz közötti együttjárás (n=57)*

(Spearman's rho)		Digitális eszközhasználat	Digitális videó, TV	Digitális játékok	Saját eszköz
Szülői végzettség	Korrelációs együttható	-.322*	-.304*	-.333*	.377**

\*\*p < 0.01

\*p < 0.05

A kérdések megválaszolásához elsődlegesen a papíralapú és a digitális teszten elért eredmények közötti együttjárást vizsgáltuk.

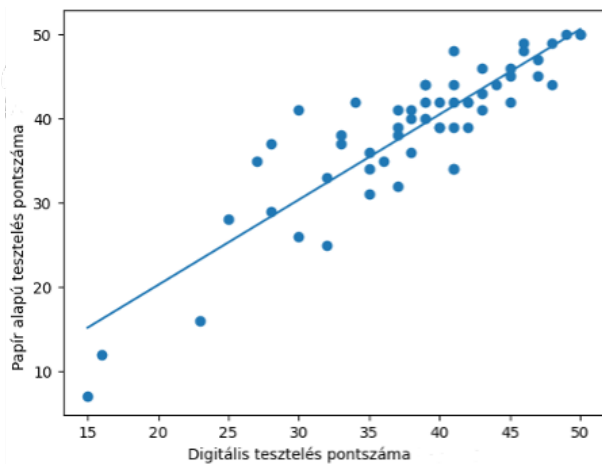
A digitális és a papíralapú tesztelés pontszámainak összehasonlíthatóságát egyszerű lineáris regresszióelemzéssel vizsgáltuk, ahol a papíralapú teljesítmény volt a függő változó, a digitális teljesítmény pedig a prediktor. A modell szignifikánsnak bizonyult,  $F(1, 55) = 198.18$ ,  $p < .001$ , és a papíralapú teljesítmény variációjának 78.3%-át magyarázta ( $R = .885$ ,  $R^2 = .783$ , korrigált  $R^2 = .779$ ). Az RMSE értéke 4.13 volt, ami a modell jó illeszkedésére utal.

A digitális tesztelés pontszáma szignifikáns és erős pozitív prediktornak bizonyult ( $B = 1.013$ ,  $SE = .072$ ,  $\beta = .885$ ,  $t = 14.08$ ,  $p < .001$ ). Az eredmények szerint egy ponttal magasabb digitális teszteredmény átlagosan 1.01 ponttal magasabb papír alapú teszteredménnyel járt együtt. A standardizált regressziós együttható ( $\beta = .885$ ) erős együttjárást jelez a két mérési forma között. Ez arra utal, hogy a digitális és a papíralapú tesztelés nagymértékben azonos konstruktmot mér, és a két tesztmódozat teljesítménymintázata erősen konzisztens. Az eredmények azt jelzik, hogy a digitális formátum nem eredményez szisztematikus teljesítményeltolódást a papíralapú méréshez képest, és a két eljárás között magas fokú pontszámmegfelelés figyelhető meg.

Az eredmények a két tesztmódozat közötti erős strukturális hasonlóságot és gyakorlati szempontból is jelentős összehasonlíthatóságot támasztják alá.

## 2. ábra

*Digitális és papír alapú tesztelés kapcsolata*

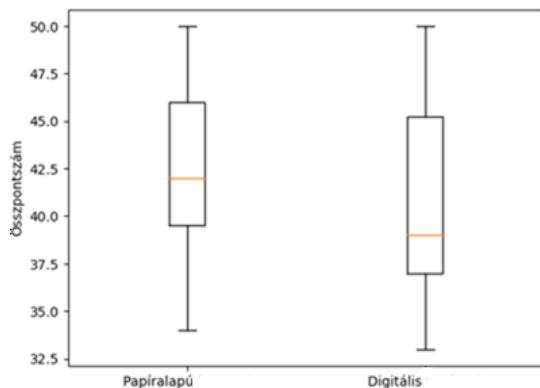


A tesztmódozat és a szülői végzettség kapcsolatának vizsgálatára a papír és digitális különbségpontszám alapján egyutas varianciaanalízist végeztünk (3. ábra). Az eredmények szignifikáns eltérést jeleztek a végzettségi kategóriák között,  $F(4, 52) = 2.87$ ,  $p = .032$ , ami arra utal, hogy a két tesztforma közötti teljesítménykülönbség mértéke a szülői végzettségtől függ.

Az eredmények arra utalnak, hogy a magasabb végzettségű szülők gyermekei esetében a papíralapú mérési forma enyhe teljesítményelőnnyel jár a digitális formátumhoz képest. Az effektus nagysága közepes mértékű, ami gyakorlati szempontból is értelmezhető különbséget jelez.

### 3. ábra

*Papíralapú és digitális teszteredmények a magasabb végzettségű szülők gyerekeinél*



## Konklúzió

Kutatásunk három fő kérdésre kereste a választ: a papíralapú és digitális tesztelés eredményei közötti különbségre, a szülői végzettség hatása a teszt-teljesítményre, valamint a szülői végzettség és a digitális eszközhasználat kontrollja közötti összefüggésre.

Eredményeink azt mutatják, hogy a papíralapú és a digitális alapú teszten a gyermekek teljesítménye között nincs szignifikáns különbség, a két mérési mód között pozitív irányú, erős együttjárás mutatható ki. Ez összhangban van Molnár és Pásztor (2015) megállapításával, miszerint az egyszerűbb IKT-készséget igénylő feladatok nem torzítják az eredményeket óvodáskorú gyermekek esetében. Korábbi tapasztalataink is azt mutatják, hogy azok a gyermekek, akik már otthonosan mozognak az informatikai eszközök világában, nagyobb motivációval vesznek részt olyan vizsgálatokban, amelyek számukra komfortosabb, digitális alapú környezetben zajlanak. Ez a motiváció pedig többek között növeli a vizsgálat hatékonyságát és eredményességét (Konok et al., 2024). Clarke és Abbott (2016) 4–5 éves gyermekek körében végzett vizsgálatuk során azt találták, hogy tabletalapú tanulás és tesztelés során a gyerekek motivációja, koncentrációja és önbizalma szignifikánsan nőtt. A tabletek játékos interakciója és visszajelzése különösen vonzó a gyermekek számára, így sokszor a digitális alapú tanulást és teszteket részesítik előnyben (Dhir et al., 2013). Saját megfigyeléseink is alátámasztják ezt: a gyermekek érdeklődőbbek, elkötelezettebben dolgoznak a digitális teszten, ami nemcsak a tesztelési élményt javítja, hanem

a mérés megbízhatóságát is növelheti. A digitális tesztet emellett rövidebb idő alatt végezték el a gyerekek, és a teszt kiértékelése automatikusan megjelent, így ez egyértelműen gyorsította a mérési folyamatot. Megállapítható tehát, hogy a digitális teszt a teljes papíralapú teszt megfelelő előmérő változataként funkcionálhat a diagnosztizálási folyamatban. Az automatikus kiértékelésnek köszönhetően a tesztet felvevő egyből láthatja a fejlesztendő területeket a normál fejlődés esetén is, valamint az alulteljesítő gyerekek kiszűrése, szakemberekhez való eljutása, diagnosztizálása és fejlesztése is időben elkezdődhet a digitális tesztnek köszönhetően.

Kutatási kérdéseinkre keresve a választ vizsgálatunk megerősítette, hogy a magasabb végzettségű szülők gyermekei jobb teljesítményt nyújtanak mind a papíralapú, mind a digitális teszteken. Ez az eredmény összhangban van a nemzetközi szakirodalommal. Bull és munkatársai (2008) kimutatták, hogy a magasabb végzettségű szülők több lehetőséget biztosítanak gyermekeik számára a kognitív stimulációra, gazdagabb nyelvi környezetet teremtenek, és gyakrabban vesznek részt együtt matematikai jellegű tevékenységekben, például számlálás, formák felismerése, mennyiségi összehasonlítások a mindennapi életben. Blair és Razza (2007) longitudinális kutatásukban azt is kimutatták, hogy a magasabb szocioökonómiai státuszú családokban nevelkedő gyermekeknél fejlettebb végrehajtó funkciók figyelhetők meg, amelyek aztán előre jelzik a matematikai képességek alakulását. Ezek a végrehajtófunkciók, mint a munkamemória, a gátlás és a kognitív flexibilitás kritikus szerepet játszanak a matematikai gondolkodásban és problémamegoldásban.

Kutatásunk egyik legfontosabb eredménye, hogy a szülői magas végzettség szignifikánsan kevesebb eszközhasználattal, kevesebb digitális tartalomfogyasztással párosul, és a magas végzettségű szülők esetén a gyerekek kevesebbet játszanak digitális eszközön. Érdekes módon ugyanakkor azt is megfigyeltük, hogy a magasabb végzettségű szülők esetén több gyereknek van saját digitális eszköze, ami arra utal, hogy nem az eszközhöz való hozzáférés hiánya, hanem a tudatos kontroll és szabályozás jellemzi ezeket a családokat. Ez az eredmény összhangban van Pons és munkatársai (2020) spanyol gyermekek körében végzett keresztmetszeti vizsgálatával, amelyben strukturális egyenletmodellezéssel kimutatták, hogy a magasabb anyai iskolai végzettség szignifikánsan összefügg a gyermekek alacsonyabb szabadidős képernyőidejével. Továbbá arra a következtetésre jutottak, hogy a magasabb szülői iskolai végzettség olyan környezeti tényezőkkel és szokásokkal jár együtt, amelyek megelőzik a túlzott képernyőidőt. A Pew Research Center (2020) amerikai országos felmérése szerint az érettségivel vagy annál alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülők kétszer olyan valószínűséggel adnak saját okostelefont 12 év alatti gyermekeiknek, mint a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők (21%–11%). Ez a különbség szintén alátámasztja, hogy a magasabb végzettségű szülők tudatosabban korlátozzák és kontrolálják gyermekeik digitális eszközhasználatát. A magasabb végzettségű szülők általában felismerik a digitális eszközök túlzott használatának kockázatait a

kognitív és végrehajtó funkciók fejlődésére, tudatosabban kezelik gyermekek képernyőidejét és kontroll alatt tartják a látott tartalmakat. Továbbá strukturáltabb környezetet teremtenek a tanuláshoz és játékhoz, több közvetlen, személyes interakciót biztosítanak, amely elengedhetetlen a kognitív fejlődéshez, és gazdagabb nyelvi és kognitív stimulációt nyújtanak digitális eszközök nélkül (Konok et al., 2024).

Az önszabályozási készségek, amelyek a végrehajtó funkciók részei, szorosan kapcsolódnak a matematikai képességekhez (Blair & Razza, 2007; McClelland et al., 2007). Ezért a digitális eszközhasználat tudatos kezelése nemcsak a gyermek általános kognitív fejlődését, hanem specifikusan a matematikai képességek alakulását is befolyásolja. Mindezek együttesen hozzájárulnak ahhoz, hogy a magasabb végzettségű, tudatosabb szülők gyermekei jobb matematikai előkészítettséggel és fejlettebb kognitív képességekkel, különösen végrehajtófunkciókkal érkezzenek az iskolába, ami hosszú távon is előnyt jelent a matematikai teljesítményben későbbieknek pedig egész életük során (Konok et al., 2024).

### A kutatás korlátai

A kutatás eredményeinek értelmezése során több módszertani korlátot is figyelembe kell venni. A vizsgálat kényelmi mintavétellel, viszonylag alacsony elemszámmal (n=57) valósult meg, ami korlátozza az eredmények általánosíthatóságát. A minta földrajzilag ugyan fővárosi és vidéki intézményeket is tartalmazott, azonban nem tekinthető reprezentatívnak sem országos, sem szocioökonómiai szempontból.

A digitális és papíralapú mérés közötti háromhetes időköz csökkentette a közvetlen gyakorlási hatás esélyét, ugyanakkor teljes mértékben nem zárható ki a feladatokkal való előzetes találkozás hatása. Továbbá a digitális változat a papíralapú teszt 13 kiválasztott feladatát tartalmazta, így nem a teljes mérőeszköz digitális ekvivalenciáját vizsgálta, hanem annak előszűrő jellegű adaptációját.

A digitális eszközhasználatra vonatkozó adatok szülői önbeszámolón alapultak, ami torzíthatja a képernyőidőre vonatkozó becsléseket. A vizsgálat nem tért ki a digitális tevékenységek minőségi jellemzőire (mint például a tartalom típusa, közös használat, interaktivitás mértéke), amelyek differenciáltabb képet adhattak volna a digitális környezet hatásairól.

A szülői végzettség és a teljesítmény közötti összefüggések értelmezése során figyelembe kell venni, hogy a vizsgálat keresztmetszeti jellegű, így ok-sági következtetések nem vonhatók le.

A jövőbeni kutatásokban indokolt lenne nagyobb, reprezentatív mintán történő adatfelvétel, a digitális teszt részletes pszichometriai elemzése, valamint longitudinális vizsgálatok alkalmazása annak feltárására, hogy a digitális diagnosztika milyen mértékben járul hozzá a korai intervenció hatékonyságához és a matematikai fejlődés hosszú távú alakulásához.

## Összefoglaló

A tanulmány a digitális és papíralapú vizsgálati módszerek összehasonlítását tűzte ki célul az óvodáskorú gyermekek számolási készségeinek mérésében, különös tekintettel a szülői végzettség és a digitális eszközhasználat összefüggéseire. A kutatás központi eleme a Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálata (DPV) óvodás teszt digitális változatának kidolgozása volt, amely a papíralapú mérőeszköz gyorsabb, hatékonyabb előszűrő alternatívájaként funkcionálhat.

A vizsgálatban 57 nagycsoportos óvodás gyermek vett részt. A kutatási elrendezés kontrollálta a sorrendi hatásokat: a gyermekek egyik csoportja először papíralapon, majd digitálisan, a másik csoport fordított sorrendben töltötte ki a tesztet. Az eredmények erős, szignifikáns pozitív együttjárást mutattak a két mérési forma között ( $R^2 = .783$ ), ami arra utal, hogy a digitális és papíralapú teszt nagymértékben azonos konstruktumot mér. A digitális formátum nem okozott szisztematikus teljesítményeltolódást, így mérési szempontból egyenértékűnek tekinthető a hagyományos eljárással. Emellett a digitális teszt rövidebb kitöltési időt és azonnali kiértékelést biztosított, ami a pedagógiai gyakorlatban jelentős hatékonyságnövekedést eredményezhet.

A szülői végzettség szignifikáns összefüggést mutatott mind a gyermekek teszteredményeivel, mind a digitális eszközhasználattal. A magasabb végzettségű szülők gyermekei jobb teljesítményt értek el mindkét tesztformában. Ugyanakkor a magasabb szülői végzettség kevesebb napi képernyőidővel, kevesebb digitális tartalomfogyasztással és kevesebb digitális játékkal járt együtt. Érdekes eredmény, hogy a magasabb végzettségű szülők gyermekei nagyobb arányban rendelkeztek saját digitális eszközzel, ami arra utal, hogy nem az eszközhozzáférés, hanem a tudatos kontroll és szabályozás a meghatározó tényező.

A tanulmány eredményei alátámasztják, hogy a digitális mérési környezet megfelelően tervezve megbízható, motiváló és hatékony eszköze lehet a korai matematikai képességek vizsgálatának. A digitális DPV teszt alkalmas lehet korai szűrőeljárás-ként a diagnosztikai folyamatban, elősegítve az időben megkezdett fejlesztést. A kutatás egyben rámutat arra is, hogy a családi háttér, különösen a szülői végzettség és a digitális eszközhasználat tudatos szabályozása, jelentős szerepet játszik az óvodáskorú gyermekek kognitív és matematikai fejlődésében.

## Kutatástámogatás

A kutatás az RRF-2.3.1-21-2022-00013 azonosítószámú, „Társadalmi Innovációs Nemzeti Laboratórium” projektben, az Európai Unió Helyreállítási és Ellenállóképességi Eszközének támogatásával készült.

## Irodalom

- Al-Amri, S. & Ali, Z. (2016). Systematic review of computer based assessments in medical education. *Saudi Journal of Medicine & Medical Sciences*, 4(2), 79–88. <https://doi.org/10.4103/1658-631X.178288>
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Bolten, M. & Unternaehrer, E. (2025). Digital media use in early childhood—contextual factors, developmental outcomes, and pathways. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 4, 1627511. <https://doi.org/10.3389/frcha.2025.1627511>
- Bull, R., Espy, K. A. & Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205–228. <https://doi.org/10.1080/87565640801982312>
- Christakis, D. A., Benedikt Ramirez, J. S., Ferguson, S. M., Ravinder, S. & Ramirez, J. M. (2018). How early media exposure may affect cognitive function: A review of results from observations in humans and experiments in mice. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40), 9851–9858. <https://doi.org/10.1073/pnas.1711548115>
- Chua, Y. P. (2012). Effects of computer-based testing on test performance and testing motivation. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1580–1586. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.03.020>
- Clarke, W. & Abbott, L. (2016). Young pupils’ their teacher’s and classroom assistants’ experiences of iPads in a Northern Ireland school: „Four and five years old, who would have thought they could do that?” *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1051–1064. <https://doi.org/10.1111/bjet.12266>
- Csapó, B., Molnár, G. & Nagy, J. (2014). Computer-based assessment of school readiness and early reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 639–650. <https://doi.org/10.1037/a0035756>
- Csapó, M. (2012). Az alapkészségek fejlődése az iskola kezdő szakaszában. *Iskolakultúra*, 22(1), 14–35.
- Dhir, A., Gahwaji, N. M. & Nyman, G. (2013). The role of the iPad in the hands of the learner. *Journal of Universal Computer Science*, 19(5), 706–727. <https://doi.org/10.3217/jucs-019-05-0706>
- Gentile, D. A., Swing, E. L., Lim, C. G. & Khoo, A. (2012). Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(1), 62–70. <https://doi.org/10.1037/a0026969>
- Gerebenné, V. K., Reményi, T. & Rosta, K. (2021). *Szenzoros információfeldolgozás, mozgás, nyelvi képesség*. Gondolat Kiadó.
- Jármí, É., Lénárd, K. & Polgárdi, V. (2012). *Szakmai útmutató az óvodában és az iskolában a matematika tanulási zavar felismeréséhez, vizsgálatához és a segítségnyújtáshoz*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

- Konok, V., Binet, M.-A., Korom, Á., Pogány, Á., Miklósi, Á. & Fitzpatrick, C. (2024). Cure for tantrums? Longitudinal associations between parental digital emotion regulation and children's self-regulatory skills. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 3, 1276154. <https://doi.org/10.3389/frcha.2024.1276154>
- Krajcsi, A. (2010). A numerikus képességek zavarai. In Cs. Pléh, Lukács Á. & Racsmány M. (Eds.), *Kognitív idegtudomány* (pp. 787-800). Osiris Kiadó.
- Liszcai-Peres, K., Budai, Zs., Kocsis, A., Jurányi, Zs., Pogány, Á., Kampis, Gy., Miklósi, Á. & Konok, V. (2024). Association between the use of mobile touchscreen devices and the quality of parent-child interaction in preschoolers. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 3, 1330243. <https://doi.org/10.3389/frcha.2024.1330243>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- Molnár, G. & Pásztor, A. (2015). A számítógép alapú mérések megvalósíthatósága kisiskolás diákok körében: első évfolyamos diákok egér-és billentyűzet-használati képességeinek fejlettségi szintje. *Magyar Pedagógia*, 115(3), 239-254. <https://doi.org/10.17670/MPed.2015.3.239>
- Moore, R. C., Swendsen, J. & Depp, C. A. (2017). Applications for self-administered mobile cognitive assessments in clinical research: A systematic review. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 26(4), e1562. <https://doi.org/10.1002/mp.1562>
- Nagy, J. (2003). A képességfejlődés és az iskolai tanulás. In Nagy J. (Ed.), *Nevelési kézikönyv* (pp. 227-329). Okker Kiadó.
- Nótin, É., Polonkai, M. & Pásztor, A. (2012). Az óvodások matematikai műveltségének vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 112(4), 243-268.
- Pandey, J. P., Sarva, M. K. & Kumar, A. (2025). Digital transformation in psychometric assessment: Opportunities and challenges. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 32(S7), 1104–1114. <https://doi.org/10.4473/TPM32.S7.7>
- Pew Research Center. (2020). *Children's engagement with digital devices, screen time*. <https://www.pewresearch.org/internet/2020/07/28/childrens-engagement-with-digital-devices-screen-time/> (2026.01.13.)
- Polgárdi, V., Láz, Cs. & Dékány, J. (2018). Alapismeretek a Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálatáról. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(1), 24–54. <https://doi.org/10.31074/gyn201812454>
- Pons, M., Bannasar-Veny, M. & Yañez, A. M. (2020). Maternal education level and excessive recreational screen time in children: A mediation analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8930. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238930>

- Svraka, B., Álvarez, C. & Szücs, D. (2024). Anxiety predicts math achievement in kindergarten children. *Frontiers in psychology*, 15(1). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1335952>
- Wright, A. J. (2020). Equivalence of remote, digital administration and traditional, in-person administration of the Wechsler Intelligence Scale for Children, Fifth Edition (WISC-V). *Psychological Assessment*, 32(9), 809–817. <https://doi.org/10.1037/pas0000939>

## Comparison of digital and paper-based assessment methods in the examination of preschoolers' numeracy

The present study compares digital and paper-based assessment methods for measuring the numeracy of preschool children and examines the role of parental educational attainment and digital device use in performance outcomes. Within the framework of the research, a digital version of the Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálata (DPV) Ovi2 test was developed and empirically compared with the traditional paper-based procedure. The sample consisted of 57 preschool children in their final year of kindergarten. The children completed the paper-based and digital versions of the test in a balanced order, with a three-week interval between the administration of the two tests. Data on parental background were collected through a questionnaire. The results revealed a strong, statistically significant positive correlation between the digital and paper-based test scores ( $R^2 = .783$ ), indicating a high degree of comparability between the two assessment formats. The digital version did not produce systematic performance differences; however, it ensured a shorter administration time and immediate scoring. Parental educational attainment showed a positive correlation with the children's mathematical performance and a negative relationship with daily screen time and digital content consumption. Children of parents with higher levels of education achieved better results in both assessment formats, and a more conscious pattern of digital device use was observed in these families. Based on the findings, the digital DPV appears to be a suitable and reliable screening tool for the assessment of early mathematical abilities. The study contributes to the empirical validation of digital diagnostic procedures in early childhood and highlights the role of family background and the digital environment in cognitive development.

### Keywords:

digital diagnostics, early mathematical skills, preschool age, test method equivalence, parental educational attainment



# Lernteppich im frühen Fremdspracherwerb

*Horváth, Mariann<sup>1</sup> – Juhász, Márta<sup>2</sup>*

## Abstrakt:

Das Ziel der Studie ist, die Bedeutung des multisensorischen Lernens im frühen Fremdsprachenlernen hervorzuheben. Im Mittelpunkt unseres Schreibens steht der Lernteppich als pädagogisches Instrument, das mit Hilfe visueller, auditiver, taktiler und kinästhetischer Reizen die sprachliche, kognitive und soziale Entwicklung von Kindern unterstützt. Den theoretischen Rahmen unserer Konzeption bilden unter anderem Flemings auf Lernstile basierendes VARK-Modell (Dmitrichenkova & Dolzhich, 2020), Paivios (1969) Theorie über die doppelte Kodierung sowie die Theorie der kognitiven Belastung von Mayer und Moreno (2003). Die Studie verweist auf einige internationale Forschungsergebnisse, die die Wirksamkeit multisensorischer Lernumgebungen im Hörverstehen, im Wortschatzerwerb, in der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie in der Aufrechterhaltung der Lernmotivation belegen.

## Schlüsselwörter:

multisensorisches Lernen, Lernteppich, früherer Fremdspracherwerb, Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten

## Einleitung

Heute wird in der frühkindlichen Bildung die zentrale Frage gestellt, wie die Aufmerksamkeit der Kinder in einer Welt, die stark von digitalen und virtuellen Technologien gedrängt ist, dauerhaft gewonnen und aufrechterhalten werden kann. Das Vorschulalter ist eine sensible Entwicklungsphase im Sinne der kognitiven, emotionalen, sozialen und sprachlichen Kompetenzen – aus diesem Grunde ist die Qualität der pädagogischen Umgebung sehr bedeutsam.

Das ungarische Landes-Grundprogramm zur Erziehung in Kindergärten hebt die Rolle der literarischen, rhythmischen Erziehung, die Rolle der

<sup>2</sup> Katholische Péter-Pázmány-Universität Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Lehrstuhl für Erzieher- und Grundschullehrerbildung; horvath.mariann@btk.ppke.hu; 

<sup>1</sup> Katholische Péter-Pázmány-Universität Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Lehrstuhl für Erzieher- und Grundschullehrerbildung; juhasz.marta@btk.ppke.hu; 

Musik und der Bewegung sowie die Förderung der kognitiven Fähigkeiten hervor (363/2012. (XII.17.)). In diesem Kontext stellt der Lernteppich einen multimodalen und multisensorischen Lernraum dar, in dem das Kind zu einem handelnden, aktiven Teilnehmer am Lernprozess wird.

### **Theoretische Grundlagen**

Nach Paivios doppelter Kodierungstheorie erleichtert die gleichzeitige Aktivierung verbaler und bildlicher Repräsentationen sowohl das Verständnis als auch die langfristige Speicherung von Informationen (Paivio 1969). Ungewöhnliche oder gereimte Bild-Begriffs-Assoziationen werden tiefer im Gedächtnis verankert, das Lernen anhand konkreter Objekte erweist sich als noch effektiver. Im frühen Fremdsprachenerwerb bedeutet dies, dass die Darstellung von Geschichten und Liedern mithilfe beweglicher, dreidimensionaler Bildelemente die Langzeitspeicherung wesentlich unterstützt.

Flemings VARK-Modell (visual, aural, read/write, kinesthetic) verweist darauf, dass Menschen das Wissen anhand verschiedener Lernstile aufnehmen. Die Wissensaneignung mit Bildern knüpft an die visuelle Informationsverarbeitung an, während das Lernen durch Hören auditiven Kanälen folgt (Dmitrichenkova & Dolzhich, 2020). Im Vorschulalter werden beide Bereiche durch zahlreiche Aktivitäten gefördert und ergänzt durch das auf Berührung basierende beziehungsweise kinästhetische Lernen.

Mayer und Moreno (2003) zeigen in ihrer kognitiven Belastungstheorie, dass die Wirksamkeit multimedialer Lernmaterialien nicht von der Menge der Informationen, sondern von deren didaktischer Organisation abhängt. Sie sind der Meinung, dass die bewusste Regulierung der kognitiven Belastung die Lernergebnisse erheblich verbessert, insbesondere bei komplexen Inhalten und dass die kognitive Belastung reduziert wird, wenn Informationen aus mehreren Quellen kombiniert werden. Die Verringerung der kognitiven Beanspruchung führt weiterhin zu einer verbesserten Informationsverarbeitung und somit zu einem nachhaltigeren Lernerfolg.

### **Pädagogische und psychologische Grundlagen des Lernteppichs**

Der Lernteppich dient als organisatorischer Rahmen für das aktive Lernen des Kindes: Es bewegt die Figuren, singt oder erzählt Geschichten über sie und gewinnt dadurch konkrete, handlungsbezogene Erfahrungen. Gleichzeitig vermittelt der Teppich emotionale Sicherheit („über eines der hier dargestellten Tiere höre ich ein Lied oder eine Geschichte“) und schafft Erfolgserlebnisse („ich singe über den Igel“). Besonders hilfreich ist das Instrument für Kinder mit speziellen Förderbedarf – vor allem beim Autismus, wo taktile Überempfindlichkeiten mithilfe strukturierter Berührungssituationen schrittweise reduziert werden können. Auch Kinder mit sprachlichen Entwicklungsstörungen profitieren davon, da sie sich mit Hilfe des Teppichs

nonverbal ausdrücken und somit einen Zugang zu kommunikativen Erfahrungen haben können.

Die pädagogischen und psychologischen Grundlagen des Lernteppichs lassen sich auf Ayres' Theorie der sensorischen Integration zurückführen. Diese besagt, dass Lernen und Verhalten voraussetzen, dass das zentrale Nervensystem Sinnesreize aus verschiedenen Modalitäten (z. B. Tastsinn, Hörwahrnehmung, visuelle Eindrücke) aufnehmen, verarbeiten und für zielgerichtetes Handeln nutzbar machen kann. Die Vielfalt von Texturen, Oberflächen und Mustern schafft Lernsituationen, in denen das Kind aktiv bleibt und im spielerischen Umgang seine Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsfähigkeiten kontinuierlich weiterentwickelt.

Aus psychologischer Perspektive kann der Lernteppich als Instrument zur Unterstützung der Selbstregulation verstanden werden: durch strukturierte taktile Reize erleichtert er die Reduktion von Anspannung und trägt zur Beruhigung bei – insbesondere bei Kindern mit sensorischen Verarbeitungsstörungen oder Autisten, für die regulierende Sinnesimpulse eine wesentliche Rolle im Alltags- und Lernverhalten spielen.

### Der Lernteppich

Der Lernteppich ist ein etwa 70 × 100 cm großes Textilstück (siehe Abb. 1.), auf dem sich verschiedene Waldtiere (Eule, Biene, Marienkäfer, Schmetterling, Reh, Frosch, Maus, Waschbär, Schnecke, Igel, Eichhörnchen, Hase, Ente, Fische, Fuchs, Specht, Bär), Pflanzen (Baum, Tanne, Schilf, Strauch, Blumen) und Früchte (Pilze, Eichel) sowie Landschaftselemente (Steine, Vogelhaus, Teich) befinden. Auf dem grünen Hintergrund befinden sich teils fixierte, teils bewegliche Figuren. Während der pädagogischen Aktivitäten singt die Erzieherin Lieder und erzählt Geschichten, in denen diese Figuren vorkommen.

Die Anwendung des Lernteppichs in dem Kindergartenalltag unterstützt das multisensorische Lernen. So sind Lieder und Märchen gemäß dem ungarischen Landes-Grundprogramm zur Erziehung in Kindergärten für die fremdsprachliche Förderung zugeordnet und entsprechen der sprachlichen Intelligenz von Gardner (Goleman, 2024). Musikalische Aktivitäten tragen zur Entwicklung der musikalischen Intelligenz bei, während alltägliche Bewegungsangebote die körperlich-kinästhetische Intelligenz fördern. Der Lernteppich leistet somit einen Beitrag zur Entwicklung mehrerer Bereiche der multiplen Intelligenzen und bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für deren gezielte Förderung im Kindergartenalter. (Über seine praktischen Einsatzmöglichkeiten können die Interessenten im Artikel *Märchen und Lieder bearbeiten mit Lernteppich im frühen Fremdspracherwerb* Näheres erfahren.)

**Abbildung 1:**

*Der Lernteppich mit fixierten und beweglichen Teilen zur Unterstützung des multisensorischen Lernens  
(Foto von Mariann Horváth)*



Der Grundgedanke dieses Instruments geht auf die Idee des *sensory books* zurück, die eng mit dem Ansatz des multisensorischen Geschichtenerzählens (*multi-sensory storytelling – MSST*) verbunden ist, der seit dem späten 20. Jahrhundert als eigenständige Methode in der Fachliteratur dokumentiert ist (Fuller, 2021). Dalton und Musetti (2018) berichten über ein Projekt, in dem taktile Bilderbücher für sehbehinderte Kinder entwickelt wurden. Ihrer Auffassung nach ist der Begriff der Multimodalität mit einer taktilen Dimension erweitert worden, insbesondere in dem Falle, wenn es mit aus der Sicht der Rezeption sensiblen oder problematischen Zielgruppen gearbeitet wird, wie Kinder mit Sehbehinderung (Dalton & Musetti, 2018).

In den letzten Jahren hat sich der Begriff *sensory book* über den ursprünglichen Einsatz – Fördermittel für Behinderte und/oder Kinder mit besonderen Bedürfnissen – hinaus weiterentwickelt und findet zunehmend Anwendung bei sich typisch entwickelnden Kindern. Das ist gar nicht überraschend, denn unterschiedliche Texturen, einfache mechanische Elemente (Reißverschluss, Knopf, Klettverschluss, Perlen, Schnüre, etc.) und vielfältige Formen fördern nicht nur die Feinmotorik, sondern auch die Kreativität und Vorstellungskraft der Kleinen. Die Studie von Goh, Lai und Pormalu (2023) betont, dass die ersten fünf Lebensjahre für die Entwicklung des Nervensystems von entscheidender Bedeutung sind und daher sensorisch reichhaltige Lernerfahrungen in dieser Phase besonders wichtig sind. Die

Autorinnen empfehlen für Kindergärten in Malaysia sensorische Textilbücher nach Montessori-Prinzipien einzuführen. Außerdem betonen sie, dass zukünftige Studien untersuchen sollten, wie sensorische Bücher gezielt zur Entwicklung motorischer Fähigkeiten und zur Förderung von Kreativität genutzt werden können. Sowohl das multisensorische Textilbuch als auch der multisensorische Teppich verlangen nach einer systematisch ausgearbeiteten Methodik sowie einem entsprechenden Forschungs- und Anwendungskonzept, um ihre Einsatzmöglichkeiten vollständig zur Geltung zu bringen.

### **Internationale Forschungen und Erfahrungen über multisensorisches Lernen**

Die pädagogische Wirkung multisensorischer Erzählmethoden wurde lange Zeit überwiegend bei sich atypisch entwickelnden Kleinkindern untersucht, doch bereits Ende der 1990er Jahre erschienen Forschungsergebnisse, die sich auf verschiedene Bereiche des kognitiven Lernens richteten.

Die Arbeit von Moustafa (1999) untersucht den Zusammenhang und die Wirksamkeit multisensorischer Methoden und der Theorie der Lernstile im Grundschulunterricht. Der Ausgangspunkt der Studie ist die Feststellung, dass in den USA ein Drittel der Schülerinnen und Schüler mit traditionellem, lehrzentriertem Unterricht (Vortrag, Arbeit an der Tafel, Arbeitsblätter) nicht das grundlegende Lesekompetenzniveau erreicht. Im Rahmen des multisensorischen VAKT-Ansatzes wurden die Lerninhalte visuell, auditiv, kinästhetisch und taktil vermittelt und somit alle Lernkanäle aktiviert. Die Testergebnisse verbesserten sich anschließend deutlich (von 20–30 % auf 50–70 %). An der Canyon del Oro High School beispielsweise erzielten 33 Schülerinnen und Schüler innerhalb von vier Monaten einen zweijährigen Entwicklungsvorsprung im Lesen.

Das Ziel der Studie von Smith (2012) war, die Effektivität multisensorischer Unterrichtsmethoden zur Förderung der Lesekompetenz zu untersuchen und diese mit traditionellen Methoden zu vergleichen, indem mehrere Sinneskanäle aktiviert und unterschiedliche Lernstile der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt wurden. Im Rahmen von Vor- und Nachtests wurden unbekannte Wörter sowohl mittels traditioneller Flashcards als auch multisensorisch vermittelt. Die multisensorisch lernende Gruppe erreichte im Nachtest signifikant bessere Ergebnisse. Die Ergebnisse des gepaarten t-Tests zeigten einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Methoden. Dies bedeutet, dass die Kinder jene Wörter besser behielten und erkannten, die sie multisensorisch gelernt hatten. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass multisensorisches Lernen wirksamer ist, da es verschiedene Sinneskanäle einbezieht, Lernenden die Verarbeitung von Informationen über mehrere Zugänge ermöglicht und dadurch ein tieferes Verständnis sowie eine langfristige Speicherung unterstützt.

Das Schreiben von Neumann et al. (2016) untersucht multisensorische Lehrmethoden in der frühen Lese- und Schreibentwicklung. Die Autorinnen und Autoren zeigen auf, wie die Kombination visueller, auditiver, taktiler und kinästhetischer Modalitäten die Entwicklung emergenter Schriftsprachkompetenzen im frühen Kindesalter fördert und geben Beispiele, wie multisensorische Methoden in den Kindergartenalltag integriert werden können, z. B. durch tastbare Buchstaben, Lieder, Bewegungsspiele oder visuelle Lernmaterialien. Zu den wesentlichen Ergebnissen zählt, dass multisensorische Ansätze die Buchstabenerkennung, phonologische Bewusstheit und Wortschatzerweiterung unterstützen und die Kombination unterschiedlicher Sinnesreize die Lerneffizienz sowie das Gedächtnis verbessert. Die Studie bestätigt somit, dass multisensorische Unterrichtsmethoden ein wirksames Instrument zur Förderung früher Lese- und Schreibkompetenzen darstellen. Die Integration verschiedener Sinnesmodalitäten steigert die Lernmotivation, die Aufmerksamkeit und die Merkfähigkeit der Kinder – ein besonderer Vorteil für Lernende mit Schwierigkeiten.

Ponticorvo et al. (2019) zeigen, dass multisensorische Lernmaterialien Lernprozesse nachweislich unterstützen, weil sie mehrere Sinne gleichzeitig ansprechen und aktives Handeln ermöglichen. Die Autoren führen STTory ein – ein System, das analoge Objekte (z. B. Stofffiguren, Duftgläser, Geschmacksproben) mit digitalen Elementen verbindet und so multisensorisches Storytelling verwirklicht. In einer Untersuchung mit Grundschulkindern wurden drei Bedingungen miteinander verglichen: multisensorische Materialien, Touchscreen-Technologie und traditionelles Buch. Die Ergebnisse belegen, dass sich Kinder an Geschichten in der multisensorischen Umgebung signifikant besser erinnern als an die, die mit einem Buch oder Tablet vorgestellt wurden. 66 % der Kinder gaben an, dass sie multisensorische Materialien bevorzugen.

Yalap und Gazioglu (2023) untersuchten die Auswirkungen von Geschichtenhörübungen, die auf einem multisensorischen Lernmodell basieren, bei 10- bis 11-jährigen Grundschulern mit Hilfe eines Nachtests und Einbeziehung einer Kontrollgruppe. Einer Gruppe wurden fünf Wochen lang einmal wöchentlich mit multisensorischer Methode Märchen vorgelesen. Während der Vortest keine signifikanten Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich des hörbezogenen Selbstwirksamkeitserlebens ergab, zeigte der Nachtest eine 25-prozentige Verbesserung zugunsten der Experimentalgruppe mit insgesamt 60 Teilnehmenden. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen Gazioglu und Karakuş (2023), die den Einfluss multisensorischer, erzählbasierter Höraktivitäten auf das Hörverstehen und die Einstellung gegenüber Geschichten im fünften Schuljahr untersuchten. Die Untersuchung verwendete quantitative und qualitative Methoden (Einstellungsskala, Märchentagebuch, Selbstbewertungsbögen) und ergab, dass sich das Hörverständnis der Teilnehmenden nach dem Hören deutlich verbessert hatte und sie nach dem Abschluss des Experiments

eine positivere Einstellung gegenüber Märchenhörspielen zeigten. Ebenso bewerten Al Adzillina und Hasanah (2023) multisensorische Lernmethoden als wirksames Mittel zur Förderung des englischen Wortschatzerwerbs bei 5- bis 6-jährigen Kindern.

Fuller (2021) beschreibt das multisensorische Geschichtenerzählen als eine Methode, die speziell für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit schweren und mehrfachen Behinderungen entwickelt wurde. Die Geschichten bestehen aus laminierten Karten mit jeweils einem sensorischen Objekt, das ertastet, gehört, gesehen oder gerochen werden kann. Dadurch werden unterschiedliche Sinneskanäle gezielt angesprochen, um Aufmerksamkeit, gemeinsame Interaktion und emotionale Beteiligung zu fördern. Die Gestaltung der Karten berücksichtigt motorische Einschränkungen: Objekte sind leicht zu greifen, klar abgegrenzt und bieten jeweils nur eine sensorische Erfahrung pro Seite. Durch die Verbindung kurzer, wiederholter Textpassagen mit sensorischen Materialien können Zuhörerinnen die Handlung nach und nach antizipieren und aktiv teilnehmen, selbst wenn sprachliches Verständnis begrenzt ist. Fuller betont mit Fallbeispielen, dass die Wirksamkeit aus dem Zusammenspiel mehrerer Faktoren entsteht: der sensorischen Reize, der sozialen Situation, der Stimme des Erzählenden und der Wiederholung. Die Methode eignet sich nicht nur für Personen mit PIMS, sondern auch für Autisten, Seh- oder Hörbeeinträchtigungen sowie für inklusive Frühpädagogik.

Der Scoping-Review von Solichah und Fardana (2024) analysierte sechzehn zwischen 2012 und 2022 erschienene Studien zu multisensorischen Programmen zur Entwicklung früher Lese- und Schreibkompetenzen (ausgewählt aus 1796 wissenschaftlichen Publikationen). Eines ihrer Ziele war es, herauszufinden, welche Arten von Multisensorik-Programmen zur Förderung der frühen Lese- und Schreibfähigkeiten eingesetzt werden. Zu den häufigsten Aktivitäten im visuellen Bereich zählen Zeichnen, Ausmalen, Schreibübungen, das Erkennen von Buchstaben auf Verpackungen sowie Buchstabenkarten; im auditiven Bereich Geschichtenerzählen, Singen, die Verknüpfung von Lauten und Buchstaben sowie mündliches Erzählen; im kinästhetischen Bereich Silbentrennung begleitet mit Bewegung, Klatschen, Buchstaben in die Luft schreiben, Tanzen und kreative Bewegungsspiele; im taktilen Bereich das Nachzeichnen von Buchstaben mit den Fingern auf Textilien, das ertasten von Buchstabenformen sowie deren Nachfahren mit den Fingerspitzen. Auf Grundlage von elf quantitativen Studien, einer qualitativen Studie, zwei Mixed-Methods-Studien und zwei Literaturreviews kommen die Autoren zu dem Schluss, dass multisensorische Ansätze ein wirksames Mittel zur Förderung früher Lese- und Schreibkompetenzen darstellen, da sie vielfältigere Lernerfahrungen ermöglichen, die Lernenden aktiver einbinden und somit Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistung steigern.

Auch Bull-Anstey (2019), Ellis (2016) und Mastellotto (2021) behaupten, dass die multisensorische (visuelle, textuelle, räumliche, auditive, gestische)

Leseerfahrung von Bilderbüchern als künstlerische und ganzheitliche Darbietung mehrsprachige Schülerinnen und Schüler zu aktiver Vorstellungskraft und Bedeutungsbildung herausfordert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass multisensorisches Lernen (VAKT) zu tieferem Verständnis und nachhaltigeren Wissenserwerb bei der Entwicklung kindlicher Kompetenzen beiträgt. Durch den Einbezug mehrerer Sinneskanäle werden Informationen nicht nur oberflächlich verarbeitet, sondern langfristig gespeichert. Der Ansatz unterstützt unterschiedliche Lernstile – ob visuell, auditiv oder kinästhetisch – und bietet für jedes Kind geeignete Lernzugänge. Multisensorisches Lernen gestaltet Lernprozesse zudem spielerischer und abwechslungsreicher, steigert Freude, Ausdauer, Lernmotivation und erweist sich als besonders hilfreich bei Dysgraphie, Dyslexie und ADHS. Auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf profitieren erheblich, da sie mit Hilfe vielfältiger sensorischer Reize jene Bereiche ausgleichen können, die über einen einzigen Wahrnehmungskanal schwer zugänglich wären.

### Fazit

Der Lernteppich stellt einen komplexen, multimodalen und multisensorischen Lernraum der frühkindlichen Pädagogik dar. Als innovatives, erlebnisorientiertes und kinderzentriertes Instrument unterstützt er die Wirksamkeit pädagogischer Prozesse, innerhalb dessen auch den frühen Fremdsprachenerwerb im Kindergartenalltag. Da die in dieser Studie angeführten internationalen Forschungsergebnisse nicht auf die Altersgruppe der Vorschulkinder zurückgehen, sind Untersuchungen im Alter von 3 bis 5 Jahren erforderlich, um die Wirksamkeit des Lernteppichs gezielt zu erforschen und empirisch zu belegen.

Ziel der zukünftigen Forschung ist es, die Wirksamkeit des Lernteppichs empirisch nachzuweisen. Die zentrale Forschungsfrage lautet, inwieweit multimodales Lernen durch den Einsatz eines Lernteppichs gefördert werden kann. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wäre die Durchführung einer empirischen Untersuchung in Anlehnung an Ponticorvo (2019) erforderlich.

Über einen Zeitraum von einem Jahr könnten drei Gruppen von fünfjährigen Kindern untersucht werden. Die Kontrollgruppe würde ohne den Einsatz des Lernteppichs und ohne digitale Medien arbeiten. Die beiden Experimentalgruppen würden hingegen unterstützende Hilfsmittel in die alltäglichen Lernaktivitäten integrieren: Eine Gruppe würde multimediale Mittel (Projektor, Laptop, Lautsprecher) nutzen, während die andere mit dem Lernteppich arbeiten würde.

Die Erhebung der Vor- und Nachtestdaten könnte mithilfe von 10 bis 15 Bildkarten erfolgen, deren Motive mit Liedern verknüpft sind. Der Vergleich der Ergebnisse der drei Gruppen würde es ermöglichen, die Wirksamkeit der unterschiedlichen Methoden differenziert darzustellen.

---

## Literatur

- Adzillina, N. & Hasanah, H. U. (2023). The impact of multisensory method on students' vocabulary mastery. *Panyonara Journal of English Education*, 3(2), 154–166.
- Bull, G. & Anstey, M. (2019). *Elaborating Multiliteracies through Multimodal Texts. Changing Classroom Practices and Developing Teacher Pedagogies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315149288>
- Dalton, B. & Musetti, K. (2018). Tactile Picture Book Making and Multimodal Composition: Students Design for Equity in English Language Arts. In Ortlieb, E., H. Cheek, E. & Semingson, P. Jr. (Eds.). *Best Practices in Teaching Digital Literacies*. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S2048-045820180000009015>
- Dmitrichenkova, S. V. & Dolzhich, E. A. (2020). *Learning styles and teaching methods. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS)*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.12.02.6>
- Fuller, Ch. (2021). Multi-sensory story-packs. In: Grove, N. (2021). *Storytelling, Special Needs and Disabilities. Practical Approaches for Children and Adults* (pp. 112–119). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003159087>
- Gazioğlu, M. & Karakuş, N. (2023). *The impact of multisensory learning model-based tale-telling on listening skills and student opinions about it*. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1137042>
- Ellis, G. (2016). Promoting ‚Learning Literacy‘ through Picturebooks: Learning How to Learn. *Children's Literature in English Language Education*, 4(2), 27–40.
- Goh, S. Q. T., Lai, Y. L. & Pormalu, K. (2023). The Use Of Sensory Textile Books To Encourage Creativity Among Preschool Children: A Case Study. *International Journal of Modern Education*, 5 (19), 47–66. <https://doi.org/10.35631/IJMoe.519004>
- Goleman, D. (2024). *Érzelmi intelligencia. [Emotionale Intelligenz.]* Open Books.
- Mastellotto, L. (2021). Developing Young Learners' Multiliteracies through Multimodal Storytelling. In Bratoz, S., Kocbek, A. & Prihik, A. (Eds.), *Pathways to Plurilingual Education* (pp. 253–267). University of Primorska Press. <https://doi.org/10.26493/978-961-7055-36-8.251-265>
- Mayer, R. & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801\\_6](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6)
- Moustafa, B. M. (1999). *Multisensory Approaches and Learning Styles Theory in the Elementary School: Summary of Reference Papers*.
- Neumann, M. M., Hyde, M. B., Neumann, D., Hood, M. & Ford, R. (2012). *Multisensory methods for early literacy learning*. Griffith University.
- Paivio, A. (1969). *Mental imagery in associative learning and memory*. *Psychological Review*, 76(3), 241–263. <https://doi.org/10.1037/h0027272>

- Ponticorvo, M., Di Fuccio, R., Ferrara, F., Rega, A. & Miglino, O. (2019). Multisensory Educational Materials: Five Senses to Learn. In Di Mascio, T., Vittorini, P., Gennari, R., De la Prieta, F., Rodríguez, S., Temperini, M., Silveira, R. A., Popescu, E. & Lancia, L. (Eds.) *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning*, 8th International Conference. MIS4TEL 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 804. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-98872-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-98872-6_6)
- Smith, J. (2012). *Multisensory Teaching Strategies for Reading Success*.
- Solichah, N. & Fardana, N. A. (2024). *Exploring multisensory programs as early literacy interventions: a scoping review*. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.28991>
- Yalap, H. & Gazioğlu, M. (2023). *The impact of multisensory learning model-oriented storytelling on listening self-efficacy*. European Journal of Education Studies, Volume 10, Issue1. <https://doi.org/10.46827/ejes.v10i1.4614>

---

### Sensory mat in early foreign language learning

The aim of this study is to highlight the importance of multisensory learning in early foreign language acquisition. The paper focuses on the sensory mat as an educational tool that supports children's linguistic, cognitive, and social development through the integration of visual, auditory, tactile, and kinaesthetic stimuli. The theoretical framework of the study is grounded in several well-established models, including Fleming's VARK learning style model (Dmitrichenkova & Dolzhich, 2020), Paivio's (1969) dual coding theory, and Mayer and Moreno's (2003) cognitive load theory. The study draws on a range of international research findings that demonstrate the effectiveness of multisensory learning environments in enhancing listening comprehension, vocabulary acquisition, social-emotional development, and learners' motivation. These findings suggest that the systematic integration of multiple sensory channels contributes to deeper information processing, improved retention, and more positive learning experiences in early language education.

Keywords:

multisensory learning; sensory mat, early foreign language acquisition, foreign language teaching in kindergarten

# Tematikus műhely



# Märchen und Lieder bearbeiten mit Lernt Teppich im frühen Fremdsprachenerwerb

*Juhász, Márta<sup>1</sup> – Horváth, Mariann<sup>2</sup>*

## Abstrakt:

Die vorliegende Studie zeigt die Rolle des sensorischen Lernteppichs bei Gesangs- und Musikaktivitäten sowie bei der Verarbeitung von Märchen im Kindergarten auf, wobei insbesondere seine entwicklungsfördernden Wirkungen und seine pädagogische Anwendbarkeit betrachtet werden. Unser Ziel ist es, zu zeigen, wie dieses auf multisensorischen Reizen basierende Hilfsmittel zur Entwicklung der musikalischen Aufnahmefähigkeit, des Rhythmusgefühls, der Bewegungskoordination sowie der sprachlichen und emotionalen Kompetenzen von Kindern beiträgt. Wir geben methodische Empfehlungen für die Umsetzung des Gesangs- und Musikunterrichts sowie der Märchenverarbeitung im Kindergarten mit Hilfe des Lernteppichs. Die Verwendung des sensorischen Teppichs ist nicht nur ein methodisches Hilfsmittel, sondern Teil eines pädagogischen Ansatzes, der auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung des Kindergartenkindes abzielt.

## Schlüsselwörter:

multisensorisches Lernen, Lernteppich, Musikerziehung, Märchenbearbeitung, frühe Fremdsprachenerziehung

## Einleitung

In der frühkindlichen Pädagogik sind Methoden und Mittel von besonderer Bedeutung, die die komplexe Entwicklung der Kinder auf spielerische Weise fördern. Die Bereiche Gesang, Musik und Literatur in der Vorschul-erziehung sind besonders empfänglich für pädagogische Innovationen, die die multisensorische Wahrnehmung von Kindern nutzen. Der sensorische Lernteppich – als Mittel zur multisensorischen Erfahrungsgewinnung – kann im Kindergarten eine wichtigere Rolle spielen, da er gleichzeitig die visuelle, auditive und taktile Wahrnehmung stimuliert und motorische Lernprozesse unterstützt.

<sup>1</sup> Katholische Péter-Pázmány-Universität Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften  
Lehrstuhl für Erzieher- und Grundschullehrerbildung; [juhasz.marta@btk.ppke.hu](mailto:juhasz.marta@btk.ppke.hu); 

<sup>2</sup> Katholische Péter-Pázmány-Universität Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften  
Lehrstuhl für Erzieher- und Grundschullehrerbildung; [horvath.mariann@btk.ppke.hu](mailto:horvath.mariann@btk.ppke.hu); 



Der Einsatz des Lernteppichs fördert das multisensorische Lernen im Kindergartenalltag. Durch die Verbindung von Liedern, Märchen und Bewegungsangeboten können zentrale Bereiche der multiplen Intelligenzen angesprochen werden (Goleman, 2024).

Wie Gardner (1993) hervorhebt, stellen die sprachliche Vielfalt und die sprachlichen Innovationen von Kleinkindern selbst für die Sprachwissenschaft einen bedeutenden Wert dar. Gerade in dieser sensiblen Phase der Sprachentwicklung ist es entscheidend, dass Kinder qualitativ hochwertige sprachliche Vorbilder erhalten, die den erfolgreichen Erwerb einer Fremdsprache fördern. Als besonders geeigneter Ansatz erweist sich dabei die systematische Einbindung von Kinderliedern und Märchen in den pädagogischen Alltag.

Der Lernteppich stellt ein wirksames didaktisches Medium auch zur Förderung körperlich-kinästhetischer Kompetenzen dar, indem er motorische Aktivitäten, sensorische Erfahrungen und handlungsorientierte Lernprozesse integriert. Durch gezielte Bewegungs- und Manipulationsaufgaben unterstützt er die Entwicklung von Grob- und Feinmotorik, Körperwahrnehmung sowie koordinativen Fähigkeiten und trägt somit zu einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung bei.

Der Lernteppich trägt somit zur ganzheitlichen Förderung mehrerer Intelligenzbereiche bei und eröffnet vielfältige Möglichkeiten für eine gezielte Bildungsarbeit im frühen Kindesalter.

Die Verwirklichung der oben genannten positiven Auswirkungen in der Erweiterung des Wortschatzes wird in der empirischen Studie von Seidl et al. (2024) untersucht, nämlich wie multisensorische Erfahrungen die frühe Wortschatzerweiterung und die Sprachverarbeitung im Kleinkindalter beeinflussen. Die zentrale Frage der Studie lautet, wie das gleichzeitige Vorhandensein visueller, auditiver und taktiler Reize die Bildung von Verbindungen zwischen Wörtern und ihrer Bedeutung fördert, was ein grundlegender Prozess des Spracherwerbs und später auch ein entscheidender Faktor für das Erlernen von Vokabeln in einer Fremdsprache ist. Die Ergebnisse der Studie (1. Schnelleres Vokabellernen: Wörter, die mit reichhaltigeren Sinneserfahrungen verbunden waren, tauchten früher im Wortschatz der Kinder auf.; 2. Bessere Erkennung: Bekannte Wörter, die mit mehreren Sinnesorganen verbunden waren, wurden von Kleinkindern genauer und schneller verarbeitet.; 3. Effizienteres Erlernen neuer Wörter: Das Erlernen neuer Wörter war erfolgreicher, wenn während des Lernens visuelle und taktile Informationen mit der Lautform verbunden wurden.) stehen im Einklang mit den Theorien des multisensorischen Lernens, wonach Lernen am effektivsten ist, wenn Informationen über mehrere Sinneskanäle aufgenommen werden.

Auch im Scoping-Review von Fu & Su (2025) kommen die Autoren zu der Schlussfolgerung, dass (technologie)gestützte Lernumgebungen einen wesentlichen Beitrag zum frühen Spracherwerb und zur Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen leisten können, insbesondere wenn das Lernen auf multisensorischen Erfahrungen und Interaktivität basiert, und das Kind aktiv in den Lernprozess einbezieht.

## Lernteppich bei der Märchenbearbeitung

Das Märchen ist ein komplexes Instrument der sprachlichen, kognitiven und emotionalen Entwicklung. Das „Nachspielen“ mit dem Lernteppich fördert den Wortschatzaufbau und bietet gleichzeitig Raum für dramatische Spiele (Bleyhl, 2002; Rózsa, 2024).

Der Einsatz des sensorischen Teppichs bei der Verarbeitung von Märchen im Kindergarten trägt in erheblichem Maße zur Entwicklung narrativer Kompetenzen, dramatischer Spiele und emotionaler Beteiligung bei. Die Texturen, Farben und Formen des Teppichs helfen den Kindern bei der visuellen Vorstellung der Figuren aus den Geschichten, was die Entwicklung einer inneren Repräsentation der Geschichten unterstützt. Die multisensorischen Reize fördern ein tieferes Verständnis der Ereignisse in den Geschichten, da die Kinder das Gehörte mit körperlichen Erfahrungen verbinden können.

Die sensorischen Oberflächen aktivieren die Aufmerksamkeit der Kinder, was besonders wichtig ist, wenn längere oder komplexere Geschichten verarbeitet werden. Die dramatischen Spielsituationen werden bereichert, da die visuellen und taktilen Reize des Teppichs zu Rollenspielen und kreativen Nachahmungen anregen.

Der sensorische Hintergrund reduziert Ängste und erleichtert das sichere Erleben emotional belastender oder beängstigender Szenen. Kinder lassen sich leichter auf die Geschichte ein, wenn ihnen einzelne Elemente der Geschichte auch als körperliche Erfahrung begegnen. Der Lernteppich bietet auch Möglichkeiten zur individuellen Differenzierung, da jedes Kind in seinem eigenen Tempo durch die Geschichte gehen oder sich auf unterschiedliche Weise mit der Geschichte verbinden kann. Aus wissenschaftlicher Sicht fördert die sensorische Unterstützung die Entwicklung des narrativen Denkens, die Entstehung symbolischer Repräsentationen und die Stärkung der Sprachverständnisprozesse.

In der frühen Kindheit entwickeln sich die kognitiven Fähigkeiten von Kindern am besten durch Handeln, Visualisieren, Auswendiglernen, Erzählen von Geschichten und Gedichten sowie durch altersgerechte, freie und regelbasierte Spiele. Je mehr sie lernen können, je mehr Raum wir ihnen zur Erkundung ihrer Umgebung geben, desto besser können sie ihre wichtigen kognitiven Schemata vertiefen.

Eine der grundlegenden sprachlichen Funktionen von Märchen ist die Förderung der Kommunikationsentwicklung. Märchen erweitern den Wortschatz, die Sichtweise, das Denken und die Ausdrucksfähigkeit der Kinder. Das Hören von Märchen hilft Kindern, neue Wörter und Ausdrücke zu lernen und sich mit poetischen Bildern, Gleichnissen und Personifizierungen vertraut zu machen. Neben der verbalen Ausdrucksfähigkeit und dem konzeptuellen Denken entwickeln sich auch nonverbale und visuelle Fähigkeiten. Bei der Erzählung und Dramatisierung der Geschichte wird die visuelle

Darstellung durch die verwendeten Hilfsmittel und Requisiten unterstützt. Im Zusammenhang mit der frühen Sprachentwicklung ist die Rolle der Wiederholung zu erwähnen. Kinder verlangen oft nach derselben Geschichte und spielen immer wieder dasselbe Spiel. Auch die Geschichten selbst enthalten Wiederholungen in Form von wiederkehrenden Aufgaben und Handlungselementen, sich wiederholenden Begrüßungen und Zaubersprüchen. Diese Wiederholungen bieten den Kindern als vertraute Elemente Sicherheit in ihrem Verständnis.

Märchen bieten eine hervorragende Möglichkeit, Erfahrungswissen zu entwickeln. Sie fördern die räumliche und zeitliche Orientierung der Kinder durch ihre Vorstellungskraft und Empathie. Wenn sie die Geschichte hören, versetzen sie sich selbst in die Geschichte hinein, was ihnen hilft, sich leicht in der zeitlichen Handlung und dem räumlichen Schauplatz der Geschichte zurechtzufinden (Dankó, 2016). Im Kindergartenalter ist die Grenze zwischen dem Kind und den Figuren der Geschichte, zwischen seiner eigenen Umgebung und der Welt der Geschichte noch nicht ganz klar. Ältere Kinder identifizieren sich nicht mehr vollständig mit den Figuren der Geschichte und wissen, dass die wunderbaren Elemente der Geschichten nur in der Welt der Geschichten existieren. Diese Erkenntnis mindert jedoch nicht das Erlebnis des Geschichtenhörens. Diese doppelte Bewusstheit bedeutet, dass das Kind sich vollständig in die Geschichte hineinversetzen kann, diese aber von seinem realen Leben unterscheiden kann (Mérei & Binét, 2006).

Was die Bearbeitung von Märchen angeht, ist es laut Zilahi (1998) völlig ausreichend, die Geschichten zu erzählen, ohne sie zu veranschaulichen, da dies die innere Bildwelt des Märchens zerstört und die Interpretation des Märchens stört. Man sollte einfach zulassen, dass die Ereignisse auf die Kinder wirken. Nagy (2017) ist der Ansicht, dass wir mit Fragen zu den Geschichten die kognitiven Fähigkeiten der Kinder fördern können. Das Hauptmerkmal des von Körömi Gábor und Sándor Ildikó (2016) entwickelten Programms „Märchenhaus“ (Meseház) besteht darin, dass das mündliche Erzählen von Märchen durch dramatische Bearbeitung interaktiv gestaltet werden soll. Über die oben genannten Möglichkeiten hinaus spricht sich die Studie für eine multisensorische Verarbeitung aus. Diese Art der Darbietung schafft eine familiäre Atmosphäre, die für Kinder sehr wichtig ist, und hat den Vorteil, dass alle Kinder gleichzeitig den Teppich sehen, die Bewegungen der Figuren verfolgen und sogar selbst an der Darstellung der Handlung teilnehmen können. Diese Aktivität fesselt nicht nur die Aufmerksamkeit der Kinder, sondern bietet nach dem Vorlesen auch Gelegenheit für weitere Spiele und Gespräche. Die Kinder können den sensorischen Lernteppich auch kreativ nutzen. Es ist ein sehr fördernder Lernprozess, eine Geschichte auf andere Weise zu beenden, eine neue Geschichte mit den Figuren zu erzählen, zusätzliche Figuren hinzuzufügen, die Geschichte in einen anderen Kontext zu stellen oder neue Illustrationen oder Puppen zu erstellen. Diese Aktivitäten lassen der Fantasie und der Vorstellungskraft freien Lauf. Die

aktive, kreative Zusammenarbeit und die gemeinsame Erstellung eines Produkts sind für die teilnehmenden Kinder sehr motivierend. Diese positiven Effekte führen dazu, dass die Kinder fast unbemerkt und auf spielerische Weise ihre Kommunikationsfähigkeiten, ihre Konzentrationsfähigkeit und ihr Gedächtnis entwickeln. So gelangen sie von der Rezeption des Märchens über die Reproduktion zum produktiven Sprachgebrauch.

### **Lernteppich in der musikalischen Erziehung**

Der Einsatz des Lernteppichs in der Gesangs- und Musikentwicklung im Kindergarten fördert die komplexe Entwicklung der musikalischen Fähigkeiten der Kinder. Der multisensorische Charakter des Mittels ermöglicht es den Kindern, musikalische Erfahrungen nicht nur auditiv, sondern auch durch taktile und visuelle Reize zu erleben.

Im Kontext der musikalischen Intelligenz betont Gardner (1993) neben dem Zusammenspiel von Melodie, Rhythmus und Text auch die kulturvermittelnde Funktion der musikalischen Bildung. Daher ist es von großer Bedeutung, welche Lieder wir den Kindern vermitteln. Die musikalische Erziehung im Kindergarten stellt somit einen vielschichtigen Entwicklungsprozess dar, der bei einzelnen Kindern bereits frühzeitig die Grundlage für ein dauerhaftes Interesse und eine langfristige Bindung an die Musik legen kann.

Die Grundlagen der musikalischen Erziehung im frühen Kindesalter sind die Entwicklung der Gesangsfertigkeiten und die Entwicklung des inneren Gehörs (Forrai, 2016). Der Wechsel der Übungen und die gleichzeitige Verwendung des Lernteppichs haben eine motivierende Wirkung und fördern die Kreativität. Als Beispiel kann die von Eszter Balás vorgeschlagene Stimmübung (Balás, 1990) durch das Singen der auf dem Teppich abgebildeten Tiere für die Kleinen spannend gestaltet werden. Ein Kind oder die Erzieherin singt ein den Kindern bekanntes Lied auf Tierstimmen (Ente, Maus, Fisch usw.), und die Gruppe muss herausfinden, welches Tier gesungen hat. Um die Aufgabe weiter zu vertiefen, kann man den Text in „Tiersprache“ singen und dabei die ursprüngliche Melodie beibehalten. Hirler (2012) gibt ganz konkrete methodische Tipps, die auch mit dem Lernteppich zu kombinieren sind.

Sensorische Aktivitäten steigern die Motivation, Aufmerksamkeit und aktive Teilnahme der Kinder an Gesangs- und Musikunterricht. Das Mittel ist besonders effektiv bei Kindern, die visuelle und taktile Lernmethoden bevorzugen. Aus wissenschaftlicher Sicht fördert die Integration der sensorischen Matte die ganzheitliche Verarbeitung musikalischer Erfahrungen, was ein entscheidender Faktor in der frühen musikalischen Bildung ist.

## Methodische Verknüpfungen

Im Folgenden stellen wir methodische Instrumente vor, die – ähnlich wie der Lernteppich – multisensorisches Lernen ermöglichen. Die methodische Rolle und Bedeutung der Lehrmittel werden nur kurz präsentiert, wobei vor allem ihr Zusammenhang mit dem multisensorischen Lernen vor Augen gehalten wird.

Lieder-Spiel-Kiste (s. Abb. 2.): Die deutschsprachige Lieder-Spiel-Kiste funktioniert ähnlich wie der sensorische Lernteppich und enthält eine CD mit 29 Liedern, 30 Holzspielzeuge, und 29 Bildern. Während die Kinder die Lieder hören, müssen sie gut aufpassen. Wenn sie die Figuren aus dem Lied erkennen, müssen sie schnell die Puppen und Karten auswählen. So können in zahlreichen Varianten des Spiels die Sprachfähigkeiten, die Reaktionsfähigkeit, die Motorik und die Konzentration gefördert werden.

### Abbildung 2

*Lieder-Spiel-Kiste*

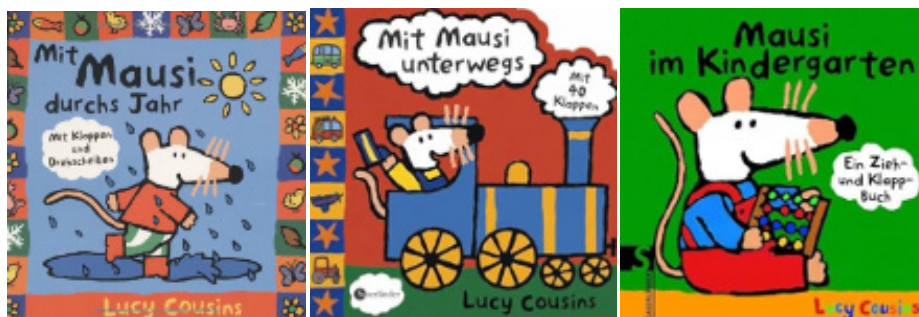
*(Foto von Mariann Horváth)*



Bilderbücher mit beweglichen Teilen (s. Abb. 3.): Die beweglichen Teile der interaktiven Pappbilderbücher können die Kleinsten nach Belieben drehen, schieben, öffnen und schließen und so die vorgelesenen Geschichten begleiten. Dadurch wird nicht nur ihre Liebe und Bindung zu Büchern gestärkt, sondern auch ihre Feinmotorik und ihre Hand-Augen-Koordination gefördert. Darüber hinaus fördern die Bücher die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten wie Konzentration und logisches Denken, da die Kinder aktiv daran beteiligt sind, die Geheimnisse hinter den Klappen zu entdecken und die Aufgaben zu lösen.

**Abbildung 3**

Auswahl von Zieh-Klapp-Bücher  
(Fotos von Márta Juhász)



Kamishibai (s. Abb. 4): Das Papiertheater sorgt für eine interaktive Atmosphäre bei der Erzählung der Geschichte, was das Textverständnis verbessert, den Wortschatz erweitert und das freie Sprechen vor der Gruppe übt. Darüber hinaus ist es flexibel einsetzbar, mobil und individuell an die Bedürfnisse der Kinder anpassbar, beispielsweise durch die gemeinsame Gestaltung eigener Hintergrundbilder oder Puppen (Juhász, 2023).

**Abbildung 4**

Kamishibai im Hintergrund

(Quelle: <https://www.kindundkirche.ch/produkt/erzaehlschiene/> 06.02.2026)



Erzählschiene (s. Abb. 5): Es handelt sich um eine Holztafel mit drei Führungsschienen, in die ausgeschnittene Pappfiguren, Bilder oder Karten eingesetzt werden können, die verschoben und miteinander verbunden werden können und so einen räumlichen Eindruck vermitteln (Juhász, 2023).

**Abbildung 5***Erzählschiene*

(Quelle: <https://www.donbosco-medien.de>)



Erzählschürze (s. Abb. 6): Die Erzählschürze wird von der Erzieherin während des Erzählens getragen, und sie spielt die Geschichte interaktiv darauf ab. Alle Accessoires sind mit Klettverschlüssen versehen, sodass die Schürze auch für andere Märchen wiederverwendet werden kann. Die Erzählschürze ist nicht nur Schauplatz des Märchens, sondern auch die Figuren und die Geschichte selbst werden darauf zum Leben erweckt. Ihre komplexe Wirkung liegt darin, dass sie viele verschiedene Fähigkeiten fördert, sowohl bei den Zuschauern als auch bei den Darstellern. Die Kinder können die Erzählschürze auch selbstständig zum Spielen, für kreativen Ausdruck und zum Lernen verwenden und so ihre Fantasie und ihre Fähigkeiten entwickeln. Die Kinder können selbst dazu beitragen, das Erzählschürzchen mit kreativen Elementen zu bereichern, indem sie beispielsweise gemeinsam mit der Erzieherin neue Figuren basteln. Diese kreative Tätigkeit fördert sowohl das kreative Denken als auch die Entwicklung der Handfertigkeit.

**Abbildung 6***Erzählschürze*

(Foto von Márta Juhász)



Erzählkissen (s. Abb. 7): Ein flaches oder gefülltes Zierkissen, das beim gemeinsamen Geschichtenerzählen im Kindergarten verwendet wird, sodass das Kissen zum Schauplatz für das Geschichtenerzählen und Puppenspiel werden kann. Es kann für eine bestimmte Geschichte oder als Grundlage für mehrere Geschichten hergestellt werden. Die Schauplätze und Figuren der Geschichte sind mit Klettverschlüssen auf der Oberfläche befestigt und können während des Erzählens beliebig verschoben werden, um die Szenen der Geschichte zu veranschaulichen. Die Kinder können während des Erzählens die Figuren umstellen und mit ihnen spielen (Pálfi, 2021).

### Abbildung 7

Erzählkissen

(Quelle: <https://www.sprint-kiado.hu>)



Das Wandbild mit beweglichen Teilen funktioniert genauso, nur in vertikaler Richtung.

Alle vorgestellten Mittel fördern die Feinmotorik, Sprachfähigkeit, den Wortschatz, das Denkvermögen, das Gedächtnis, die Vorstellungskraft und die Fantasie der Kinder.

### Fazit

Es wird immer schwieriger, die junge Generation von heute mit traditionellen pädagogischen Mitteln anzusprechen, da es schwer ist, mit den starken visuellen Eindrücken der elektronischen Geräte, die zu ihrem Alltag gehören, zu konkurrieren. Die Erfahrung hat jedoch gezeigt – obwohl konkrete Forschungsergebnisse noch ausstehen –, dass der Lernteppich als unterstützendes Instrument für das Lehren und Lernen eingesetzt werden kann und

das es Geschichten in ein echtes Erlebnis verwandeln kann. Diese Art der Präsentation spricht die Sinne der Kinder an und sie können in die Auf-führung miteinbezogen werden. Abgesehen von den Auswirkungen der Geschichten auf die intellektuelle und geistige Entwicklung der Kinder bereichern sie ihre Vorstellungskraft, ihren Wortschatz und ihre langfristige Aufmerksamkeit. Darüber hinaus bietet es vielfältige Möglichkeiten für ab-wechslungsreiche Lernprozesse in der frühen Sprachentwicklung und auch im frühen Sprachunterricht.

Es ist zu hoffen, dass immer mehr Pädagogen, Kindergärten und Schulen die Möglichkeiten und die entwicklungsfördernde Wirkung des Lerntep-pichs nutzen und davon profitieren werden, und dass immer mehr Kinder das Erlebnis dieser neuen Art des Darstellens genießen werden.

### Literatur

- Andersen, H. C. (1989). *Rose, Prinz und Nachtigall. 100 Illustrationen aus anderthalb Jahrhunderten zu Märchen*. Kinderbuchverlag.
- Andersen, H. C., Bechstein, L., Grimm, J., Grimm, W. & Hauff, W. (2012). *Im weiten bunten Märchenland*. Dürckheim Verlag.
- Balás, E. (1990). *A dadogás komplex művészeti terápiás programja. [Ein komplexes Therapieprogramm mit Kunst gegen Stottern.]* Országos Pedagógiai Intézet.
- Bleyhl, W. (2002). Geschichten erzählen, ein pädagogischer Auftrag mit vielen Ebenen. In: Bleyhl, W. (Hrsg.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling* (p. 11).
- Dankó, E. (2016). *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában. [Sprach- und Kommunikationserziehung im Kindergarten.]* Flaccus Kiadó.
- Das Kindergartenfestebuch* (2012). Herder Verlag.
- Das Kindergartenliederbuch* (2014). Herder Verlag.
- Forrai, K. (2016). *Ének az óvodában. [Singen im Kindergarten.]* Móra Kiadó.
- Fu, G., & Su, F. (2025). *A systematic review of technology-assisted preschoolers' language learning: Technologies, theoretical foundations, and implications*. Early Years. <https://doi.org/10.1080/09575146.2025.2587844>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Fontana Press.
- Goleman, D. (2024). *Érzelmi intelligencia. [Emotionale Intelligenz.]* Open Books.
- Grimm, J. (1990). *Die Märchen der Brüder Grimm*. Verlag Neues Leben.
- Grimm, J. & Tomkowiaki, I. (1996). *Grimms Märchen international: zehn der bekanntesten Grimmschen Märchen und ihre europäischen und außereuropäischen Verwandten, 1.Texte*. Paderborn.

- Grüger, C. & Horn, R. (2008). *Turnzwerge, ganz groß! Das Bewegungs-Lieder-Buch mit Spiel- und Bewegungslieder für die ganz Kleinen*. KONTAKTE Musikverlag Ute Horn e.K.
- Hirler, S. (2012). *Wahrnehmungsförderung durch Rhythmik und Musik*. Verlag Herder GmbH.
- Juhász, M. (2023). A papírszínház és a mesélő sin a korai idegennyelvi fejlesztésben. [Papiertheater und Erzählschiene im frühen Fremdsprachenerwerb.] Gombocz, O., Juhász, M. & Mongyi, N. (szerk.) *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája V.*, PPKE. 180–188.
- Körömi, G. & Sándor, I. (2016). Mi a Meseház? In: Eck, J. & Kaposi, J. & Trencsényi, L. (szerk.). *Dráma, pedagógia, színház, nevelés: Szöveggyűjtemény középhaladóknak. [Drama, Pädagogik, Theater, Erziehung: Textsammlung für Fortgeschrittene.]* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 327–333.
- Lamp, F. & Sumfleth, M. (2015). *Das Spiel- und Bewegungsliederbuch*.
- Mérei, F. & Binét, Á. (2006). *Gyermeklélektan. [Kinderpsychologie.]* Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Nagy, J. (2017). *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése. [Entwicklung mit Geschichten: Förderung der Muttersprache und des Denkens.]* Mozaik Kiadó.
- Pálfi, J. (2021). *Tehetséggondozás mesepárnás meséléssel. Komplex művészeti nevelés az óvodában. [Talentförderung durch Geschichtenerzählen mit Märchenkissen. Komplexe künstlerische Erziehung im Kindergarten.]* Sprint Kft.
- Reiner, M. (Hrsg.) (2018). *Grimms Märchen*. Insel Verlag.
- Rózsa A. (2024). A mesefeldolgozás módszerei az óvodában. [Methoden der Märchenbearbeitung im Kindergarten.] *Katedra*, 32(1–2).
- Seidl, A. H., Indarjit, M., Tincoff, R., Baker, C., & Cristia, A. (2024). *Touch to learn: Multisensory input supports word learning and processing*. *Developmental Science*, 27(1), e13419. <https://doi.org/10.1111/desc.13419>
- Sutejew, W. (1998). *Hasengeburtstag*.
- Sutejew, W. (2014). *Lustige Geschichten*. Leipziger Kinderbuchverlag.
- Zilahi, J. (1998). *Mese-vers az óvodában. [Märchen-Gedicht im Kindergarten.]* Eötvös József Kiadó.
- Zuckowski, R. (2005). *Feste feiern & gestalten rund um die Jahresuhr*. Ökotopia Verlag.

## Anhang

### *Märchenliste für den Lernteppich*

- Apfelbaum      Der goldene Vogel (Grimm, 1999, pp. 266-273), Frau Holle (Reiner & Flix, 2018, pp. 70-74)
- Bär              Der Apfel (Sutejew, 2014, pp. 87-95), Der Bärenhäuter (Grimm, 1999, pp. 446-451), Der Tannenbaum (Sutejew, 2014, pp. 125-143), Der Zaunkönig und der Bär (Grimm, 1999, pp. 451-452), Hasengeburtstag (Sutejew, 1998, pp. 5-17), Schneeweißchen und Rosenrot (Grimm, 1999, pp. 620)
- Baum / Wald    Aschenputtel (Reiner & Flix, 2018, pp. 60-69), Der goldene Vogel (Grimm, 1999, pp. 266-273), Der wunderliche Spielmann (Grimm, 1999, pp. 44-46), Die Rabe (Grimm, 1999, pp. 414-418), Die sechs Schwäne (Grimm, 1999, pp. 224-228), Hänsel und Gretel (Reiner & Flix, 2018, pp. 37-47), Jorinde und Joringel (Grimm, 1999, pp. 329-332), Rotkäppchen (Reiner & Flix, 2018, pp. 75-80), Schneewittchen (Reiner & Flix, 2018, pp. 110-121)
- Biene            Die Bienenkönigin (Grimm, 1999, pp. 309-310), Wer hat Miau gesagt? (Sutejew, 2014, pp. 37-53)
- Blume            Däumelinchen (Andersen, 1989, pp.95-111), Der Schweinehirt (Andersen, 1989, pp.175-183), Die Nelke (Grimm, 1999, pp. 344-348), Dornröschen (Reiner & Flix, 2018, pp. 91-95), Jorinde und Joringel (Grimm, 1999, pp. 329-332)
- Eichhörnchen   Der Tannenbaum (Sutejew, 2014, pp. 125-143), Hasengeburtstag (Sutejew, 1998, pp. 5-17)
- Ente             Das Küken und das junge Entlein (Sutejew, 2014, pp. 5-11), Der weiße Hahn (Sutejew, 1998, pp. 61-77)
- Eule             Die Eule (Grimm, 1999, pp. 663-664)
- Fisch            Das Lämmchen und das Fischchen (Grimm, 1999, pp. 592-593), Der dankbare Fisch (Grimm & Tomkowiaki, 1996, pp. 126-129), Drei Kätzchen (Sutejew, 2014, pp. 13-21), Wer hat Miau gesagt? (Sutejew, 2014, pp. 37-53)
- Frosch          Das Schifflchen (Sutejew, 2014, pp. 65-71), Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich (Reiner & Flix, 2018, pp. 7-12), Drei Kätzchen (Sutejew, 2014, pp. 13-21), Hasengeburtstag (Sutejew, 1998, pp. 5-17), Räder groß und klein (Sutejew, 2014, pp. 55-63), Wer hat Miau gesagt? (Sutejew, 2014, pp. 37-53)
- Fuchs            Der Bauer Paalak und der Knecht Fuchs (Grimm & Tomkowiaki, 1996, pp. 24-29), Der Fuchs und das Pferd (Grimm, 1999, pp. 564-565), Der Fuchs und der Schäfer (Grimm & Tomkowiaki 1996:29-33), Der Fuchs und die Frau Gvatterin (Grimm, 1999, pp. 342), Der Fuchs und die Gänse (Grimm, 1999, pp. 379)  
Der Fuchs und die Katze (Grimm, 1999, pp. 343), Der goldene Vogel (Grimm, 1999, pp. 266-273), Der Tannenbaum (Sutejew, 2014, pp. 125-143), Der weiße Hahn (Sutejew, 1998, pp. 61-77), Der Wolf und der Fuchs (Grimm, 1999, pp. 340-341), Der wunderliche Spielmann (Grimm, 1999, pp. 44-46)

---

Hase	Der Apfel (Sutejew, 2014, pp. 87-95), Der Hase und der Igel (Grimm, 1999, pp. 708-712), Der kleine Waschbär (Sutejew, 1998, pp. 25-38), Der Tannenbaum (Sutejew, 2014, pp. 125-143), Der wunderliche Spielmann (Grimm, 1999, pp. 44-46), Hasengeburtstag (Sutejew, 1998, pp. 5-17), Räder groß und klein (Sutejew, 2014, pp. 55-63), Stöckchenretter in der Not (Sutejew, 2014, pp. 74-85), Unter dem Pilz (Sutejew, 2014, pp. 23-35)
Igel	Der Apfel (Sutejew, 2014, pp. 87-95), Der Hase und der Igel (Grimm, 1999, pp. 708-712), Hans mein Igel (Grimm, 1999, pp. 474-478), Hasengeburtstag (Sutejew, 1998, pp. 5-17), Räder groß und klein (Sutejew, 2014, pp. 55-63), Stöckchenretter in der Not (Sutejew, 2014, pp. 74-85)
Maus	Das Mäuschen und der Bleistift (Sutejew, 2014, pp. 97-103), Das Schiffchen (Sutejew, 2014, pp. 65-71), Drei Kätzchen (Sutejew, 2014, pp. 13-21), Hans Habenichts (Grimm & Tomkowiaki, 1996, pp. 39-46), Hasengeburtstag (Sutejew, 1998, pp. 5-17), Katze und Maus in Gesellschaft (Grimm, 1999, pp. 9-11), Unter dem Pilz (Sutejew, 2014, pp. 23-35), Von dem Mäuschen, Vögelchen und Bratwurst (Grimm, 1999, pp. 121-122), Wer hat Miau gesagt? (Sutejew, 2014, pp. 37-53)
Pilz	Räder groß und klein (Sutejew, 2014, pp. 55-63), Unter dem Pilz (Sutejew, 2014, pp. 23-35)
Reh	Brüderchen und Schwesterchen (Grimm & Tomkowiaki, 1996, pp. 63-65)
Schmetterling	Unter dem Pilz (Sutejew, 2014, pp. 23-35)
Stein	Der Wolf und die sieben jungen Geißlein (Grimm, 1999, pp. 28-31), Der wunderliche Spielmann (Grimm, 1999, pp. 44-46), Rotkäppchen (Reiner & Flix, 2018, pp. 75-80)
Vogel	Das hässliche junge Entlein (Andersen, 1989, pp. 200-215), Der Apfel (Sutejew, 2014, pp. 87-95), Der goldene Vogel (Grimm, 1999, pp. 266-273), Der Hund und der Sperling (Grimm, 1999, pp. 274-276), Der Nachtigall (Andersen et al., 2012, pp. 166-179), Der Tannenbaum (Sutejew, 2014, pp. 125-143), Der Vogel Greif (Grimm, 1999, pp. 636-641), Der weiße Hahn (Sutejew, 1998, pp. 61-77), Der Zaunkönig und der Bär (Grimm, 1999, pp. 451-452), Die goldene Gans (Grimm, 1999, pp. 375-378), Die Nelke (Grimm, 1999, pp. 344-348), Die Rabe (Grimm, 1999, pp. 414-418), Die Rose (Grimm, 1999, pp. 766-767), Die sechs Schwäne (Grimm, 1999, pp. 224-228), Die sieben Raben (Grimm, 1999, pp. 126-127), Hasengeburtstag (Sutejew, 1998, pp. 5-17), Stöckchenretter in der Not (Sutejew, 2014, pp. 74-85), Unter dem Pilz (Sutejew, 2014, pp. 23-35)
Waschbär	Der kleine Waschbär (Sutejew, 1998, pp. 25-38)

---

### *Liederliste für den Lernteppich*

KGLB steht für Das Kindergartenliederbuch (2014) Herder Verlag.

KGFB steht für Das Kindergartenfestebuch (2012) Herder Verlag.

Apfelbaum	Der Apfelbaum (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 28-29), Der Obststellertanz (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 30-31)
Bär	Brumm, brumm, brumm, der Bär, der brummt herum ((Wahl 2006:61), Ich bin ein dicker Tanzbär (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 69), Teddybär, Teddybär, dreh dich um (Lamp & Sumfleth, 2015, pp.112), Unser kleiner Bär im Zoo (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 114), Waldspaziergang (Grüger & Horn, 2008, pp. 75) Wie gut, dass es die Sonne gibt (Zuckowski, 2005, pp.111-112)
Baum / Wald	Alle Kinder lernen lesen (KGFB 52-53), Auf dem Baum ein Kuckuck saß (KGLB 48), Bunt sind schon die Wälder (KGLB 32), Die Hexen sausen durch den Wald (KGFB 80), Die vier Räuber (Grüger & Horn, 2008, pp. 36-37) Ein Jäger längs dem Weiher ging (KGLB 62), Ein Männlein steht im Walde (KGFB 105), Kommt, wir machen eine Reise (KGFB 153), Waldspaziergang (Grüger & Horn, 2008, pp. 75), Was müssen das für Bäume sein (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 118-119)
Biene	Das Lied über mich (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 25), Der Frühling ist da (Hirler, 2012:51), Summ, summ, summ (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 110)
Blume	Has, Has, Osterhas (KGFB 64), Heute Nacht ging er / sie hinaus (KGFB 66-67), Immer wieder kommt ein neuer Frühling (Zuckowski, 2005, pp. 82), Jetzt fängt das schöne Frühjahr an (KGLB 25), Kommt, wir machen eine Reise (KGFB 153), Nun will der Lenz uns grüßen (KGLB 26), Summ, summ, summ (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 110), Ward ein Blümchen mir geschenkt (KGLB 27), Wie gut, dass es die Sonne gibt (Zuckowski, 2005, pp. 111-112)
Eichhörnchen	Geburtstagsständchen (KGFB 24), Waldgäste (KGFB 28)
Ente	Alle meine Entchen (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 10-11), Mh mh macht der grüne Frosch im Teich (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 94-95), Onkel Jörg hat einen Bauernhof (KGLB 89)
Eule	Waldspaziergang (Grüger & Horn, 2008, pp. 75)
Fische	Fünf kleine Fische (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 10-11), Morgens früh um sechs (KGLB 2)
Frosch	Auf unserer Wiese gehet was (KGLB 50), Das Wiesenlied (Grüger & Horn, 2008, pp. 93), Frosch und Maus, Tiere im Wald, Hoch am Himmel (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 63), Mh mh macht der grüne Frosch im Teich (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 94-95), Schlupp der kleine Frosch (Grüger & Horn, 2008, pp. 85), Wir Fröschelein (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 128)
Fuchs	Fuchs, du hast die Gans gestohlen ( KGLB 54), Waldgäste (KGFB 28)

---

Hase	Alle Kinder lernen lesen (KGFB 52-53), Das Wiesenlied (Grüger & Horn, 2008, pp. 93), Geburtstagsständchen (KGFB 24), Has, Has, Osterhas (KGFB 64), Häschen in der Grube (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 62), Heute Nacht ging er / sie hinaus (KGFB 66-67), Jetzt kommt die Osterzeit (Zuckowski, 2005, pp.93-94), Klein Hächsen wollt' spazieren gehn (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 83), Stups, der kleine Osterhase (Zuckowski, 2005, pp.104-105), Waldgäste (KGFB 28), Waldspaziergang (Grüger & Horn, 2008, pp. 75), Zwischen Berg und tiefem Tal (Schwager & Steinlein pp. pp. 22)
Igel	Alle Kinder lernen lesen (KGFB 52-53), Igel lied (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 75), Kleiner Igel, komm heraus (Hirler, 2012, pp. 122)
Marienkäfer	Marienkäfer Till (Grüger & Horn, 2008, pp.69)
Maus	Alle Kinder lernen lesen (KGFB 52-53), Die Maus auf Weltraumreise (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 32-33), Ein Schneider fing 'ne Maus (KGLB 64), Ein Schneider fing 'ne Maus (Wahl 2006: 48-49), Es tanzt eine Maus (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 50), Fuchs, du hast die Gans gestohlen (KGLB 54), Waldspaziergang (Grüger & Horn, 2008, pp. 75), Widele, we-dele, hinter dem Städtele (KGLB 82), Widewidewenne (KGLB 60)
Schmetterling	Schmetterling, du kleines Ding (Lamp & Sumfleth, 2015, pp.102-103), Waldgäste (KGFB 28)
Schnecke	Ich bin 'ne kleine Schnecke (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 72), Ich fahre mit der Schneckenpost (Wahl, 2006, pp. 18), Im Zauberland (Grüger & Horn, 2008, pp. 54-55), Kleine Schnecke (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 84), Waldgäste (KGFB 28)
Stein	Das Wandern ist des Müllers Lust (KGLB 31), Hoppe, hoppe Reiter (KGLB 96), Wer will fleißige Handwerker sehen (KGLB 91)
Vogel	Alle Kinder lernen lesen (KGFB 52-53), Alle Vögel sind schon da (KGLB 23), Auf dem Baum ein Kuckuck saß (KGLB 48), Auf unserer Wiese gehet was (KGLB 50), Der Frühling ist da (Hirler, 2012, pp. 51), Der Kuckuck und der Esel (KGLB 51), Die Vogelhochzeit (KGLB 52), Fuchs, du hast die Gans gestohlen (KGLB 54), Hei, lustig, ihr Kinder, vorbei ist der Winter (KGLD 17), Immer wieder kommt ein neuer Frühling (Zuckowski, 2005, pp. 82), Jetzt fahr'n wir übern See (KGLB 67), Kommt ein Vogel geflogen (KGLB 56), Kuckuck, Kuckuck, ruft's aus dem Wald (KGLD 21), Nicht lange mehr ist Winter (KGLB 19), Nun will der Lenz uns grüßen (KGLB 26), Vöglein, Vöglein tanz mit mir (Zuckowski, 2005, pp. 88), Waldgäste (KGFB 28), Wenn ich ein Vöglein wär (KGLB 59), Widewidewenne (KGLB 60), Wie gut, dass es die Sonne gibt (Zuckowski, 2005, pp. 111-112), Wie treten auf die Kette (Lamp & Sumfleth, 2015, pp. 137), Winter, ade! (KGLB 20)
Waschbär	Waldgäste (KGFB 28)

---

### **Working with fairy tales and songs using sensory mat in early foreign language learning**

The study examines the role of sensory storytelling in singing and music activities and in the processing of fairy tales in kindergarten, with particular emphasis on its developmental benefits and pedagogical applicability. The aim of the study is to demonstrate how this multisensory, stimulus-based tool contributes to the development of children's musical receptivity, sense of rhythm, motor coordination, and linguistic and emotional competences. Furthermore, the paper provides methodological guidelines for the implementation of singing, music education, and fairy tale activities in kindergarten through the use of an sensory mat. The sensory mat is presented not merely as a methodological support tool, but as an integral component of an educational approach aimed at fostering the holistic development of young children.

**Keywords:**

multisensory learning, sensory mat, music education in kindergarten, fairy tale adaptation in kindergarten, early foreign language education

# Tanulmányok



# Okoseszköz-használati szokások kisgyermeket (3–7 év) nevelő családok körében

Magyar Veronika<sup>1</sup> – P. Remete Eszter<sup>2</sup> – Zsolnai Anikó<sup>3</sup>

## Absztrakt:

*Háttér és célkitűzések:* A legtöbb család életének része az okoseszközök jelenléte és használata, mely a családtagok életvitele és társas kapcsolatai szempontjából is meghatározó. Jelen kutatásban arra kerestük a választ, hogy mennyire bejósolható a szülői okoseszköz-használat a demográfiai jellemzők (életkor, nem, iskolázottság), valamint az észlelt stressz és technoferencia függvényében. Továbbá vizsgáltuk a gyermeki és szülői eszközhasználat közti összefüggést is. *Módszer:* A vizsgálatban óvodás korú gyermeket (3-7 éves) nevelő szülők (N = 714) vettek részt. Az online formában, önkéntes részvétellel végzett kutatás során a szülők okoseszköz-használati szokásait saját szerkesztésű kérdőívvel, a szülő-gyermek interakció zavartságát önbevallással, a DISRUPT-skála (McDaniel, 2021) kérdéseivel térképeztük fel. *Eredmények:* Az óvodás gyerekek szüleinek napi átlagos okoseszköz-használati ideje közel 5 óra (M= 292 perc, SD = 170 perc) volt. A felhasználási szokásokat tekintve erős prediktor volt a szülő neme és iskolai végzettsége, valamint a szülői stressz szintje. Az észlelt technoferencia gyengén, de pozitívan összefüggött a szülő okoseszköz-használatának mértékével. A családok gyermekei is megjelentek mint okoseszköz használók, de jelentős volt a képernyőmentességre törekvő családok aránya is (13%). Családon belül az óvodás gyerekek és szülei képernyőideje közt közepes erősségű korrelációt találtunk (hétköznap:  $r_s = 0,234$ ,  $p < 0,001$ ; hétvége:  $r_s = 0,235$ ,  $p < 0,001$ ). *Következtetések:* Kutatásunk kiemeli a szülők célzott edukálásának fontosságát, hogy az okoseszközök előnyei mellett azoknak a gyermekükkel való kapcsolataikra gyakorolt veszélyei is láthatóvá váljanak számukra.

## Kulcsszavak:

okoseszköz-használat, technoferencia, kisgyermekkorú szülői nevelés, digitalizáció

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola; magyar.veronika@ppk.elte.hu;

<sup>2</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pedagógiai és Pszichológiai Intézet – Szombathely; pergelne.remete.eszter@ppk.elte.hu;

<sup>3</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet; zsolnai.aniko@ppk.elte.hu;

## Bevezetés

A digitális eszközök szerves részei életvitelünknek, használatuk a felnőtt társadalomban a kisgyermeket nevelő szülők részéről is mindennapos (Konok et al., 2020; Liszkai-Peres et al., 2024). Saját okos eszköz-használati szokásaikon túl azonban nagy felelősségük van, mert óvodás gyermekük számára modellül és támaszként szolgálnak a digitális attitűdök kialakításában (Hódi et al., 2019; Lauricella et al., 2015). Tanulmányunkban egyrészt az óvodás gyermeket nevelő szülők okos eszköz-használati szokásait mutatjuk be az életkor, az iskolázottság és az észlelt stressz szintjén keresztül, másrészt a szülői okos eszköz-használat összefüggéseit az észlelt technoferenca mértékével és a gyermekük okos eszköz-használatának mennyiségével vetjük össze.

### *Digitális generációk felhasználói jellemzői*

Bár a digitális eszközök széleskörű használata miatt szűkült a határ a generációk közti digitális szokásokban, a kohorszok közti jellegzetességek jelenleg is megfigyelhetők (Fekete & Nagy, 2020). Hazánkban Fekete és Nagy (2020) generációs felosztása alapján a magyarországi Y-generációt (1981–1995 közt születettek) mondhatjuk az első igazi globális generációnak az online tér hódításával (Székely, 2020). Az őket követő Z-generáció (1996–2010) már „digitális bennszülött” korosztálynak tekinthető, hiszen ők már úgy nőttek fel, hogy a digitális világ természetes és alapvető volt számukra, nem pedig egy újdonság, amihez alkalmazkodni kellett. A felhasználás idejét tekintve a fiatalabb nemzedék – Z- és Y-generáció – képernyőideje magasabb, mint az őket megelőző generációké (Andres-Pasztor & Bak, 2020; Twenge & Campbell, 2018). Generációs különbségek tapasztalhatók az okos eszköz-használati és kommunikációs szokásokban, illetve a problémás eszközhasználat rizikójában is (Belic et al., 2024). A telefonálás minden életkorban általános felhasználási módja az okostelefonnak, azonban közösségi hálózatépítésre és információgyűjtésre leginkább a 18–34 éves felnőttek használják azt (Rashid et al., 2020). A 40 év feletti generációk tagjai (az 1946–1964 között született Baby-Boomer generáció és az 1965–1980 között született X generáció) inkább a személyes kapcsolattartást részesítik előnyben (Belic et al., 2024). Felmerül kérdésként, hogy a kisgyermeket nevelő szülők mint speciális szubpopuláció eszközhasználatának alakulásában a generációs hatások mellett milyen további tényezők játszanak szerepet.

### *Szülők iskolai végzettségének szerepe az okos eszköz-használatban*

Konok és munkatársai (2020) hazai vizsgálatukban megállapították, hogy az okos eszköz-használati szokásokat az életkor mellett számos olyan tényező befolyásolta, mint a szülői iskolázottság, a digitális szülői stílus és attitűd (Konok et al., 2020). Nikken és Oprea (2021) kiemeli, hogy a család demográfiai háttere, köztük a szülők iskolai végzettsége előre jelzi a szülők média-

készségét és az új digitális technológiák iránti nyitottságát, melyek formálják a digitális eszközök iránti attitűdjüket.

Az okoseszköz-használat önmagában kihívást jelenthet, az alacsonyabb végzettségű személyek kevésbé képzetek a technológiai újítások terén is, kevésbé tudják változatosan használni az internetet és nagyobb szorongást élnek át az eszközhasználat során (Rashid et al., 2020). Ezt támasztja alá egy másik kutatás is, melyben az egy és kilenc év közötti gyermekek szüleinek ( $N = 1029$ ) alapvető médiakompetenciája alacsonyabb volt az alacsony jövedelmű, alacsony iskolai végzettségű és egyszülős családokban (Nikken & Oprea, 2018). Az iskolázottsági szint növekedésével a digitális eszközök könnyed használatának érzete is nő, ez pedig a technológia adaptációjához vezet.

A magasabban iskolázott szülők több időt töltenek digitális eszközeikkel (Mohammadyari & Singh, 2015), kérdéses, hogy munkavégzés vagy kikapcsolódás céljából. Azonban az eszközbirtoklás azon háztartásokban is magas, ahol a szülők iskolai végzettsége alacsonyabb. Ilyen esetben gyakran szakadék nyílik a szülő és a gyerek között a digitális technológiák ismeretében (Mascheroni et al., 2015).

### ***Szülői stressz szerepe az okoseszközök használatában***

A generációs eltérések és az iskolázottsági szint különbségei mellett a családok nagyfokú változatosságot mutatnak a megélt stressz szempontjából is. Amikor az okoseszköz használata nem okoz problémát a szülőknél, a digitális eszközök használata a stresszel való megküzdés része lesz (McDaniel & Radesky, 2018). Azon családoknál, ahol a mindennapi megélhetés problémás, már önmagában ettől a faktortól magas stressz-szintet tapasztalunk (Kattein et al., 2023; Lee et al., 2020). Számos olyan élethelyzet lehetséges, amikor a szülőnek segít az okoseszközök használata. Szolgálhat támaszkérésként más szülőkkel való kapcsolattartás által (McDaniel et al., 2012), vagy átmeneti kimenekülésként a mindennapos kötelezettségek alól. Valamint lehet akár kikapcsolódás is akként, hogy a közösségi média felületein biztosít lehetőséget a feszültség levezetésére (Wolfers, 2021).

További lehetséges magyarázat, hogy a magasabb stresszt átélő, fáradtabb szülők nem tudatosan használják az okoseszközöket saját figyelmük elterelésére, hanem nehézséget, kihívást jelent számukra a gyermekkel való együttlét. Kevésbé motiváltak a gyermeknevelésben, a digitális eszközökkel könnyen elérhető és hatásos módját választják annak, hogy lekössék a gyerek figyelmét (Brauchli et al., 2024). Ezáltal mind maguk, mind a gyerek számára korlátlanabb hozzáférést engednek a digitális média használatában (Kattein et al., 2023).

### ***A technoferencia jelensége***

Az okoseszközök jelenléte a problémákkal való megküzdésben sok előnnyel járhat, viszont tapasztaljuk, hogy ezzel párhuzamosan a társas interakció-

ban zavart okozhat. Ezt a technológia általi megzavartságot nevezzük technoferenciának (McDaniel & Coyne, 2016; Remete et al., 2024). Az a szülő, aki a gyermekével töltött idő alatt mobil eszközt használ, kevésbé válasz-kész és érzékeny gyermekére mind verbális, mind nonverbális módon (Braune-Krickau et al., 2021; Liszkai-Peres et al., 2024). Figyelemreméltó, hogy nem csupán a problémás okos eszköz-használat mellett jelenik meg a jelenség, hiszen olyan, a mindennapi életben gyakran tapasztalható viselkedések is lehetnek okozói a megnyúlt válasz-készségnek és csökkent érzékenységeknek, mint az okos eszköz gyakori monitorozása, a telefonos értesítésekre mutatott fokozott figyelem vagy az azonnali kommunikáció váltás az online térben (Remete et al., 2024). Azonban az okos eszközöket fokozottan használó szülőknél többször fordul elő, hogy használják az eszközöket akkor is, amikor a gyermekükkel kétszemélyes helyzetben vannak (Zurcher et al., 2020). McDaniel és Radesky (2018) eredményei alapján összefüggést feltételeztünk a nagymértékű szülői okos eszköz-használat és a szülői észlelt technoferencia között.

A jelenléti interakcióban a gyermek viselkedése a figyelem visszaszerzésére irányulhat, és ennek akár veszélyes módjait is választhatja (Kildare & Middlemiss, 2017). A telefontal megzavart kommunikáció folyamatos sérülése egyre nehezebben helyreállítható (Braune-Krickau et al., 2021), a túlzott szülői okos eszköz-használatnak a szülő-gyermek kapcsolat alakulására (Kushlev & Dunn, 2019; Liszkai-Peres et al., 2024; McDaniel, 2019), valamint a gyermek fejlődésére (X. Yang et al., 2023) is közvetve negatív következményei lehetnek.

### ***Szülők és gyermekek okos eszköz-használatának összefüggései***

Ahogy Bronfenbrenner rendszerszemléletű ökológiai modellje (Bronfenbrenner, 1992) leírja, a kora gyermekkor egy olyan érzékeny fejlődési szakasz, melyben a szülő és gyermek interakcióik által közösen hatnak egymásra, tágabb és szűkebb környezetükre, kölcsönösen formálják egymást. Domoff (2020) elmélete a gyerekek problémás médiahasználatáról szintén hangsúlyozza, hogy annak kialakulása egy interakció eredménye. Modellje szerint megkülönböztethetünk proximális (közeli) és disztális (távoli) hatásokat. Közeli hatásnak tekinthetjük a szülői nevelési attitűdöt és a szülő saját eszközhasználati szokásait, amelyet többek közt a szociodemográfiai háttér, a szülő stressz-szintje és a családban alkalmazott problémamegoldási módok befolyásolnak (Kattein et al., 2023; Torjinski & Horwood, 2023; H. Yang et al., 2022). Disztális hatások közé sorolhatjuk a társadalmi-gazdasági státuszt és a digitális környezet kialakítását.

Abban az esetben, ha feltárjuk a fenntartó tényezőket, akkor azok beavatkozási pontok is lehetnek a gyermeki túlzott eszközhasználat megszüntetése vagy prevenciója érdekében. A kutatási eredmények ellentmondásosak arra vonatkozóan, hogy a generációs különbségek, a szülő életkora össze-

függésben áll-e a gyermek okoseszköz-használatának mértékével (Efrati & Rosenberg, 2023; Li et al., 2025). Felmerül, hogy a szülői életkor hatása mediáló jellegű a szülő digitális attitűdjén keresztül (Konok et al., 2020). A szülő következtelen digitális nevelési gyakorlata, a közösségimédia-használat magas aránya, a kevésbé hatékony problémamegoldási módok bejósói lehetnek a gyerek problémás okoseszköz-használatának (Domoff et al., 2019, 2021; H. Yang et al., 2022). Amennyiben a szülők maguk sincsenek tisztában az internet veszélyeivel, akkor gyermekeik számára sem tudnak támpontot nyújtani a digitális térben (Farkas et al., 2021). Ezt támasztja alá, hogy a szülők magasabb szocioökonómiai státusza és iskolázottsága fordított összefüggést mutat a gyermeki okoseszköz-használat mértékével. Annak ellenére, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők napi képernyő előtt töltött ideje több, gyermekeik kevesebb időt töltenek okoseszköz-használattal, mint az alacsonyabb szülői végzettségű családokban (Braune-Krickau et al., 2021; Lauricella et al., 2015; Pons et al., 2020; Radó et al., 2024). Ez alapján feltételezhetjük, hogy a magasabb képzettségű szülők érzékenyebbek a mobil eszközök használatából fakadó hátrányokra is, a korai eszközhasználatot meggyőződéseik miatt tudatosan igyekeznek visszaszorítani (Konok et al., 2020). Továbbá nemcsak mennyiségi, hanem szokásbeli eltérést is tapasztaltak kutatások, például alacsonyabb végzettségű szülői háttér esetében a gyermek hálózobájában gyakrabban fordul elő képernyő (Nikken & Schols, 2015).

A magas szülői stresszt számos tanulmány megerősítette szülői faktor-ként gyermekük problémás okoseszköz-használatának kialakulásában (Kattein et al., 2023; Lee et al., 2020; Qian et al., 2024; Tombeau Cost et al., 2020; Walton et al., 2014). Az anyák emelkedett stressz-szintje nemcsak a saját, hanem a gyermek fokozott médiahasználatát is elősegítette (Tang et al., 2021). Megfigyelhető egy negatív spirál, hiszen a szülő a gyermek fokozott médiahasználatára és a kevesebb együtt töltött idő miatt büntudatot érezhet, mégis annak enyhítése érdekében a gyermek kérésére újra engedi a további okoseszköz-használatot (Kattein et al., 2023).

### ***Gyermekek okoseszköz-használóként***

Hazai óvodáskorúakat tekintve drámai a növekedés a felhasználói arányokban, míg 2012-ben a 3 éves kor alatti gyerekek kevesebb mint 10%-a használt tabletet vagy okostelefont, ez az arány 4 év alatt a négyszeresére nőtt. 2016-ban az óvodáskorúak körében a 3–4 évesek 54%-a, a 4–5 évesek 61%-a napi fél órát használt érintőképernyős mobil eszközöket, amely vélhetően nem a teljes képernyő előtt töltött idejük (Konok et al., 2020). Kopcsó és munkatársai (2024) adatai szerint a postcovid időszakban már a másfél éves magyar gyerekek 37,5%-nak több, mint napi 1 óra a képernyőideje és csupán 14%-uk hétköznapjaiban nincsenek jelen az okoseszközök.

A hazai óvodáskorú gyerekek felhasználói szokásait tekintve talán ők az utolsó olyan korosztály, ahol jelentős az eszközt nem használók aránya, míg a későbbi életkorokban ez a csoport már speciálisnak számít (Liszikai-Peres et al., 2024).

A nemzetközi ajánlások szerint 0–2 éves kor között a képernyőmentesség, 2–5 éves kor között a maximum napi 1 óra képernyő előtt töltött idő lenne az optimális a gyerekek fejlődése szempontjából (AAP Council on Communications and Media, 2016; WHO, 2019). Kutatási eredmények is alátámasztják, hogy a túlzott képernyőidő problémás okos eszköz-használat kialakulásához vezethet (Shin et al., 2021).

### **A kutatás célja és a kutatási kérdések**

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a szülői okos eszköz-használat jellemzői összefüggést mutatnak-e az észlelt szülői stresszsel, technoferenciával valamint a szülő iskolázottságával és életkorával. Bejósolható-e a mindennapi szülői okos eszköz-használat az észlelt szülői stressz, a technoferencia, a szülői iskolázottság, illetve az életkor függvényében? Továbbá, a szülő mindennapi okos eszköz-használata együtt jár-e a gyermek mindennapi okos eszköz-használatával?

A szakirodalmi eredmények alapján az alábbi hipotézisek kerültek megfogalmazásra:

1. A szülők iskolázottsága erősen összefügg a mindennapi okos eszköz-használatuk mértékével.
2. A szülői észlelt stressz magasabb szintje mellett magasabb technoferencia megélést feltételezünk.
3. A szülői okostelefon-használat bejósolásában az életkor, a nem, a szülői iskolázottság, az észlelt stressz és technoferencia mértékét feltételezzük.
4. Azt feltételezzük, hogy minél magasabb a szülői okostelefon-használat szintje, annál több okos eszköz-használat jellemzi a gyermekét is.
5. Magasabb szülői iskolázottság mellett a gyermek alacsonyabb okos eszköz-használati idejét feltételezzük.

### **Módszer**

#### ***Minta***

A mintánkban résztvevő szülők ( $N = 714$ ) többsége értelmiségi, középosztálybeli anya volt ( $n = 538$ ), az apák ( $n = 176$ ) aránya 25% körüli. A demográfiai adatokat az 1. táblázat mutatja be (demográfiai adatokról nem nyilatkozott 1 fő).

**1. táblázat**

*A szülői minta nem, életkor, iskolai végzettség, lakóhely, családi állapot és az anyagi helyzet szerinti eloszlása.*

	Fő (n)	%	Átlag- életkor	Szórás
Apa	176	24,6	39,30	6,77
Anya	538	75,3	36,58	5,75
<b>Legmagasabb iskolai végzettség</b>				
Egyetem, főiskola	376	52,6		
Felsőfokú szakképzés	110	15,4		
Érettségi	151	21,1		
Szaktanácsos, szakiskola	64	8,9		
Általános iskola	12	1,6		
<b>Lakóhely szerinti eloszlás</b>				
Főváros	112	15,6		
Város	409	57,2		
Község, falu	192	26,8		
<b>Családi állapot szerinti eloszlás</b>				
Házas, de külön élnek és nincs élettársa	10	1,4		
Elvált, nincs élettársa	28	3,9		
Hajadon, nincs élettársa	10	1,4		
Házastárssal vagy élettárssal él	665	93,1		
<b>Anyagi helyzet megítélése</b>				
Hónapról hónapra anyagi gondjaik vannak	9	1,2		
Éppen, hogy kijönnek jövedelmükből	101	14,1		
Beosztással jól kijönnek	400	56,0		
Gond nélkül élnek	203	28,4		
<b>Összesen</b>			<b>37,25</b>	<b>6,12</b>

Az óvodás gyerekek átlagéletkora 4,9 év ( $SD = 1,14$ ), melynek részletes bontása a következő: a gyerekek 11%-a volt 3 éves ( $n = 85$ ), 20%-a 4 éves ( $n = 148$  fő), 33%-a 5 éves ( $n = 239$ ), 24%-a 6 éves ( $n = 175$ ) és 9 %-a volt 7 éves ( $n = 67$ ). Közülük 364 lány (50,9 %) és 350 fiú (49,0%). A kitöltő családokban az átlagos gyerekszám 1,9 ( $SD = 0,83$ ; Min = 1; Max = 6). Több gyermek ese-

tén az óvodás életkorúra vonatkozóan töltötték ki a szülők a kérdőívet, több óvodás esetén a nagyobbra. Mintánk közel harmada egygyermekes családba tartozik (34%,  $n = 244$ ). A minta közel felét (44%,  $n = 317$ ) kétgyermekes családok teszik ki, ahol az óvodás gyermek mellett még egy testvért nevelnek. A családok 20%-a nevel 3 vagy több gyermeket ( $n = 153$ ).

### ***Az óvodáskorú gyermeket nevelő családok digitális környezete***

A mintában szereplő több mint 700 háztartás ( $N = 714$ ) szinte mindegyikében van internetelőfizetés ( $n = 711$ , 99%), többségében okostelefon ( $n = 657$ , 92%), asztali számítógép vagy laptop ( $n = 615$ , 86%), illetve tablet ( $n = 407$ , 57%).

Mintánkban az óvodáskorú gyermekek 46%-a használ okos telefont és a gyerekek 11%-nak sajátja is az eszköz. 29%-uk használ rendszeresen tabletet, szintén 11%-ban a sajátját. Egy válaszadó több eszközt is megjelölhetett.

### ***Eszközök***

A vizsgálatban az alábbi mérőeszközöket használtuk.

*Saját szerkesztésű kérdőív demográfiai adatok felvételére:* A demográfiai kérdések a kitöltőkről a nemet, születési évet, lakóhely típusát, családi állapotot, legmagasabb iskolai végzettséget, lakóhelyével és anyagi helyzetével való elégedettséget tartalmazták. A gyermekükre vonatkozóan az életkor és a nem megjelölését kértük.

*Saját szerkesztésű kérdőív a szülői okoseszköz (OE) használat feltérképezésére:* A család digitális környezetét az internet előfizetés meglétével és az egyes okoseszköztípusok háztartási előfordulásával (tablet, okosóra, okos telefon, asztali számítógép/laptop, játékkonzol) mértük fel. A szülők saját okoseszköz-használati idejét különböző tevékenységtípusokkal töltött idő alapján összegeztük (például „Kérjük próbálja megítélni, milyen gyakran használja okoseszközeit naponta az alábbi funkciókra?”). Kutatásunkban a szülők napi okoseszköz-használatának hat típusát különböztettük meg: telefonhívás (hálózaton keresztüli vagy videóhívás), olvasás, munka, podcast hallgatása vagy videók megtekintése, közösségi platformok használata és játék. Az egyes tevékenységre vonatkozóan külön-külön kellett jelölni, mennyi időt tölt vele naponta a szülő (egyáltalán nem, 1–2 órát, 2–3 órát, 3–4 órát, 4–5 órát vagy 5 óránál többet). A szülő nyilatkozott a gyermeke eszközhasználata során esetlegesen alkalmazott felügyeleti rendszer használatáról is.

*Észlelt Stressz Kérdőív (Perceived Stress Scale – PSS):* A kérdőív (Stauder & Thege, 2006) 14 kérdésből áll, melyek 5 fokú Likert-skálán értékelendők. A kérdőív változóként az egyénre ható stressz mértékét határozza meg. A válaszadóknak magukra vonatkoztatva az elmúlt hónapjuk alapján kellett megítélnie, hogy mennyire érzik stresszesnek, megterhelőnek a mindennapjaikat. (A PSS-skála megbízhatósága mintánkban a Cronbach-alfa = 0,86 értéke alapján megfelelő.)

*Saját szerkesztésű kérdőív a gyermekek OE-használatának feltérképezésére:* A családban előforduló digitális eszközök közül (tablet, okosóra, okostelefon, asztali számítógép/laptop, játékkonzol) azt mértük fel, hogy mely eszközöket szokta ezek közül használni a gyermek (perc/nap), illetve, hogy sajátja-e az eszköz. A szülők jellemezték, hogy hány percet tölt gyermekük okoseszközökkel hétköznap, hétvégén, valamint, hogy jellemzően milyen időszakban és milyen tevékenységekre használja azokat (pl. *„Kérjük próbálja megítélni, hogy összesen mennyit használja gyermeke az okoseszköz(öke)t hétköznapokon? Válaszlehetőségek: 1 óránál kevesebbet/ 1–2 órát/ 2–3 órát/ 3–4 órát/ 5 óránál többet/ egyéb).* A választható tevékenységeknél (mesét néz/ egyéb videókat néz/ videochatel/ fényképez, videóz/ játszik, egyéb) többszörös választás volt lehetséges. A jellemző használati időszakok közül a reggel óvodába indulás előtt/ útközben/ este alvás előtt/ elalváshoz/ csak hétvégén/ étkezések közben/ egyéb választási lehetőségek szerepeltek szintén többszörös válaszadási lehetőséggel. Minden esetben az „egyéb” válasz esetén volt lehetőség saját válasz megadására.

**DISRUPT:** a szülő-gyerek interakció megzavartságának önbevallásos megítélését a DISRUPT (Distraction In Social relations and Use of Parent Technology) skála (McDaniel, 2021) kérdéseivel vizsgáltuk. A mérőeszköz 4 tételből áll, melyen a válaszadó 6-fokú Likert-skálán jelölheti meg (1 – egyáltalán nem értek egyet, 6 – teljesen egyetértek), hogy mennyire ért egyet a felsorolt állításokkal. A magyar validálásra még nem került sor, a magyar nyelven történő adaptálása során két független fordító bevonásával kettős fordítást alkalmaztunk (angolról magyarra, magyarról angolra), majd a végső változat kialakításához mindhárom változatot figyelembe vettük a fordítók közreműködésével. A DISRUPT-skála magyar kérdései (például *A gyermekemmel töltött idő alatt ... vannak helyzetek, amikor a gyermekemmel foglalkozhatok vagy játszhatok, de helyette a telefonom vagy az okoseszközöm használom.*) az 1. sz. mellékletben található. A DISRUPT-skála megbízhatósága mintánkban a Cronbach-alfa = 0,87 értéke alapján megfelelő.)

## **Eljárás**

Az adatgyűjtés 2023–2024-ben zajlott. A kutatást online formában, önkéntes részvétellel, anonim módon, kényelmi mintavétellel, a Qualtrics program segítségével végeztük el. A toborzás a közösségi média platformjain toborzó plakát megosztásával és Tik-Tok toborzó videóval zajlott. A vizsgálatot a kitöltő bármikor indoklás nélkül végleg megszakíthatta. A vizsgálatban történt részvételért anyagi javadalmazás nem járt. A kérdőív kitöltése körülbelül 10–15 percet vett igénybe. A kérdésekre adott válaszok eredményeit összesítve, az egyéni információk azonosíthatósága nélkül, kizárólag kutatásunkhoz használtuk fel.

**Etikai vonatkozások.**

Kérdőíves kutatásunkat a ELTE PPK Kutatásetikai Bizottság jóváhagyásával (engedély száma: 2023/407), a résztvevők anonimitásának megőrzésével és az adatkezelési előírások betartásával bonyolítottuk le.

**Eredmények*****A szülők napi okoseszköz-használatának, a tevékenységek típusainak és stressz-szintjének bemutatása***

A statisztikai elemzések elvégzésére az SPSS-programot alkalmaztuk. Az óvodáskorú gyermeket nevelő szülők napi átlagos okoseszközhasználatára 292 perc ( $SD = 170$  perc) volt. A nemi különbségek statisztikai elemzésére Mann-Whitney tesztet végeztünk. Eredményeink ( $W = 59403,50$ ;  $p < 0,001$ ;  $r_{rb} = 0,25$ ) alapján szignifikánsan magasabb az apák napi okoseszköz-használatára. Az apák napi okoseszközökön végzett tevékenysége átlagosan 359 perc (~6 óra;  $SD = 201$ ), míg az anyáké 270 perc (4,5 óra;  $SD = 151$ ). A nemi eltérések mellett a szülők iskolázottsági foka alapján is tendenciát figyelhetünk meg a saját eszközhasználatukban (2. táblázat), mivel mintánkban folyamatosan nő a szülői okoseszközhasználat ideje az iskolázottság fokával.

**2. táblázat**

*Szülők napi okoseszközhasználatára az iskolai végzettség függvényében*

	<i>n</i>	Napi OE használati idő percben (SD)
egyetemi vagy főiskolai diploma	376	303,5 (164,1)
felsőfokú szakképzés (OKJ)	110	293,7 (193,0)
érettségi, technikum	151	267,4 (153,1)
szakmunkásképző, szakiskola	64	286,8 (193,8)
befejezett általános iskola	12	252,5 (157,4)

A közösségi médiahasználatot kivéve az összes többi tevékenységtípusnál az apák a gyakoribb felhasználók. A tevékenységeket a 3. táblázat mutatja be részletesen, amelyeken látható, hogy az apák napi szinten leggyakrabban munkára ( $M = 117,7$  perc,  $SD = 108,5$ ) telefonálásra ( $M = 68,8$  perc,  $SD = 59,3$ ) és közösségi platformokon való részvételre ( $M = 51,8$  perc,  $SD = 44,1$ ) használják okoseszközüket. Ezek közül kiugró a munkavégzésre fordított idő, amely esetében az anyákhoz képest a legnagyobb eltérést is kapjuk. Az anyáknál az okoseszközön végzett munkát ( $M = 63,7$  perc,  $SD = 88,7$ ) megelőzi a közösségi platformok használata ( $M = 65,8$  perc,  $SD = 50,0$ ) és ezen két tevékenységet követve harmadik a telefonálás ( $M = 48,7$  perc,  $SD = 41,1$ ).

Összességében a szülők észlelt stresszének (PSS) átlaga 25,8 volt ( $SD = 9,1$ ), melyben különbséget tapasztaltunk a szülők közt. Az anyák észlelt stresszének átlaga ( $M = 27,4$ ,  $SD = 8,0$ ) statisztikailag szignifikánsan magasabb volt az apákénál ( $M = 24,0$ ,  $SD = 7,8$ ),  $U = 35183,00$ ,  $p < 0,001$ ).

### 3. táblázat

*A szülők okoseszközön végzett tevékenységtípusainak napi átlaga*

Szülők napi OE használatának típusai (nap/perc)	Apák átlag (szórás)	Anyák átlag (szórás)
telefonálás	68,8 (59,3)	48,7 (41,1)
olvasás	50,2 (50,5)	44,5 (43,0)
munka	117,7 (108,5)	63,7 (88,7)
podcast	41,4 (45,7)	33,6 (39,4)
közösségi média	51,8 (44,1)	65,8 (50,0)
játék	28,9 (49,7)	13,8 (31,0)
Szülők napi okoseszköz-használatának hossza (nap/perc)	359,1 (201,6)	207,0 (151,6)

### *Hipotézisvizsgálatok eredményei*

#### *A szülői stressz szint összefüggése az észlelt technoferenciával*

A szülői technoferencia és az általános stressz (PSS érték) szint között pozitív, közepes erősségű korrelációt találtunk ( $r_s = 0,364$ ,  $p < 0,001$ ).

#### *A szülői okoseszköz-használat*

Megvizsgáltuk, hogyan befolyásolja a szülői stressz és a technoferencia a szülői okoseszköz-használatot, figyelembe véve a nem, iskolai végzettség és az életkor hatását. A szülői okoseszköz-használat összefüggéseinek vizsgálatára hierarchikus regresszióanalízist végeztünk (4. táblázat). A regressziós modell felépítésében három lépést alkalmaztunk.

Az első lépésben (1. modell) a demográfiai változókat (életkor, nem, iskolázottság) vittük be a modellbe. Kimeneti változóként a szülői okoseszköz-használatot (perc/nap), míg bejósoló változóként az életkort, nemet, iskolázottságot. Az 1. modell szignifikánsnak bizonyult ( $F(3,709) = 13,038$ ,  $p < 0,001$ ), és a kimeneti változó variabilitásának 5,2%-át magyarázta ( $R^2 = 0,052$ ). A bejósoló változók közül csak a nem hatása volt statisztikailag szignifikáns ( $b = -0,216$ ,  $p < 0,001$ ), nők kevesebb ideig használják okoseszközeiket, ahogy azt a minta bemutatása során közöltük. Az életkor és az iskolai végzettség vizsgálatunkban önállóan nem bizonyultak szignifikáns előrejelző változóknak.

Második lépésben (2. modell) a modellbe bevittük a szülői észlelt stressz mértékét is. A 2. modell az szülői okoseszköz-használat varianciájának

10,5%-át magyarázta ( $R^2 = 0,105$ ). A stressz mint prediktor bevezetése szignifikánsan növelte a magyarázóerőt az 1. modellhez képest ( $\Delta R^2 = 0,053$ ,  $\Delta F(4,708) = 41,884$ ,  $p < 0,001$ ). A szülői stressz mértéke 5,3%-kal több variációt magyaráz a demográfiai hatások kiszűrése után is. Erős, szignifikáns pozitív prediktorának bizonyult az eszközhasználati időnek ( $b = 0,232$ ,  $p < 0,001$ ). A kontrollváltozók közül a nemi különbségek hatása továbbra is szignifikáns maradt ( $b = -0,245$ ,  $p < 0,001$ ).

Harmadik lépésben (3. modell) a modellbe bevittük a technoferenca mértékét is. A 3. modell az okos eszköz-használat variációjának 11,6%-át magyarázta ( $R^2 = 0,105$ ), szignifikánsan növelte a magyarázóerőt a 2. modellhez képest ( $\Delta R^2 = 0,011$ ,  $\Delta F(5,707) = 8,848$ ,  $p = 0,003$ ). A szülők által észlelt technoferenca a DISRUPT kérdőívvel mértük, melynek átlaga 2,86 ( $SD = 1,12$ ).

A technoferenca mértéke 1,1 %-kal több variációt magyaráz a demográfiai hatások kontrollja mellett, a szülői okos eszköz-használat statisztikailag szignifikáns, pozitív prediktora ( $b = 0,113$ ,  $p = 0,003$ ). Továbbra is szignifikánsnak bizonyult a nemi különbség ( $b = -0,237$ ,  $p < 0,001$ ) és a stressz ( $b = 0,196$ ,  $p < 0,001$ ).

A hierarchikus lineáris regresszió együtthatóit a 5. táblázat mutatja be. Feltételezéseink ellenőrzése során a multikollinearitást a VIF (Variansia Inflációs Faktor) értékek vizsgálatával ellenőriztük. Az összes magyarázó változó VIF-értéke 1,047 és 1,190 között mozgott, így a multikollinearitás nem befolyásolja az eredményeket.

#### 4. táblázat

*Hierarchikus regressziós modell illeszkedésének bemutatása lépésenként*

Modell	R	R <sup>2</sup>	Korrigált R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$ (Változás)	$\Delta F$	Szignifikancia (p)
1	0,229	0,052	0,048	0,052	13,038	< 0,001
2	0,324	0,105	0,1	0,053	41,884	< 0,001
3	0,341	0,116	0,11	0,011	8,848	0,003

#### 5. táblázat

*A hierarchikus regresszió együtthatói*

		Nem standardizált b	Standardizált $\beta$	Szignifikancia (p)
1	<b>Modell változói</b>	469,995		< 0,001
	Szülő életkora	-6,628	-0,018	0,629
	Szülő iskolázottsága	-11,393	-0,074	0,045
	Szülő neme	-86,163	-0,216	< 0,001

		Nem standardi- zált b	Standardi- zált $\beta$	Szignifikancia (p)
2	<b>Modell változói</b>	383,830		< 0,001
	Szülő életkora	-10,572	-0,029	0,428
	Szülő iskolázottsága	-11,231	-0,073	0,042
	Szülő neme	-97,608	-0,245	< 0,001
	Szülő észlelt stressz szintje	4,388	0,232	< 0,001
3	<b>Modell változói</b>	346,565		< 0,001
	Szülő életkora	-13,234	-0,036	0,320
	Szülő iskolázottsága	-8,606	-0,056	0,122
	Szülő neme	-94,424	-0,237	< 0,001
	Szülő észlelt stressz szintje	3,711	0,196	< 0,001
	Szülő észlelt technofe- rencia szintje	17,218	0,113	0,003

### ***A gyermek és szülő okoseszközökkel töltött ideje közötti kapcsolat***

A teljes minta átlagát tekintve a szülői és a gyermeki okoseszköz-használat gyenge pozitív összefüggést mutat mind hétköznap, mind hétvégén (hétköznap:  $r_s = 0,234$ ,  $p < 0,001$ ; hétvége:  $r_s = 0,235$ ,  $p < 0,001$ ). A gyermekek saját hétköznapi és hétvégi eszközhasználata között nagyon erős az összefüggés ( $r_s = 0,712$ ;  $p < 0,001$ ).

### ***A szülők iskolázottsága és gyermekük képernyőidejének összefüggése***

A szülő iskolai végzettsége alapján a gyermekek képernyőideje eltért (6. táblázat), magasabb iskolázottság mellett kevesebb volt a gyerek napi OE-használatának ideje. A Kruskal-Wallis H-teszt szignifikáns különbséget mutatott ki a gyermeki képernyőidő mediánjában a szülői végzettség kategóriái között ( $\chi^2 = 30,172$ ,  $p < 0,001$ ,  $df=4$ ).

A *post hoc* (Dunn-teszt) teszt eredményeit a 7. táblázat tartalmazza, amelyben megfigyelhető az egyetemet vagy főiskolát végzett szülők gyerme-

kei alacsonyabb okos eszköz-használati ideje, és szignifikáns különbség mutatkozik a felsőfokú szakképzést szerzett, továbbá a szakiskolát vagy általános iskolát befejezett szülők gyermekeiéhez képest.

## 6. táblázat

*Gyerekek napi okos eszköz-használata a szülők legmagasabb iskolai végzettsége függvényében*

Szülők legmagasabb iskolai végzettsége	n	Gyerekek napi átlagos OE használati ideje (szórás)
egyetemi vagy főiskolai diploma	376	43,99 (50,40)
felsőfokú szakképzés (OKJ)	110	61,39 (53,22)
érettségi, technikum	151	58,39 (58,02)
szakmunkásképző, szakiskola	64	68,10 (51,41)
befejezett általános iskola	12	97,50 (60,17)

## 7. táblázat

*Gyerekek napi OE használatára vonatkozó post hoc teszt eredménye a szülők iskolai végzettsége alapján*

		Átlagos különbség	SE	t	p
Egyetem, főiskola	Felsőfokú szakképzés	-17.400	21,225	-3.269	0,001
	Érettségi	-14.400	18,828	-2,675	0,007
	Szakiskola	-24.106	26,453	-3.692	0,001
	Általános iskola	-53.511	56,938	-3.271	0,001
Érettségi	Általános iskola	-39.111	58,252	-2,332	0,020

## Diszkusszió

### *Óvodás gyermeket nevelő szülők OE-használati szokásai*

Eredményeink alapján a demográfiai változók együttesen erős bejósoló erővel rendelkeznek a szülői okos eszköz-használat vonatkozásában. A változók egyedi hatását tekintve a szülők életkora, iskolázottsága és neme közül egyedül a nemi különbségek mutattak szignifikáns eltérést, az apák többet használják eszközeiket napi szinten. Nagy egyéni különbségek vannak a szülői mintán belül mindkét nemnél. Nemzetközi viszonylatban ezek az eredmények átlagosnak számítanak (*Digital Economy and Society Statistics – Households and Individuals*, é. n.; McDaniel, 2021), de magasabb, akár napi 7 óras

átlagos képernyőidő is jellemző (*Digital 2022*, 2022; Szabó-Prievara & Nádudvari, 2023).

A szülők közti generációs különbségeket az eredményeink nem támasztják alá, amelyet 2020-ban a hazai generációs kutatások még leírtak (Fekete & Nagy, 2020; Székely, 2020). A 2020-ban induló, széles körű online jelenlétet kiváltó Covid-19 világjárvány átalakította az IKT (információ- és kommunikációstechnológiai) eszközök elterjedését a társadalom több színterén (Glasman et al., 2024; Linnavalli & Kalland, 2021; Szabó-Prievara & Nádudvari, 2023). Értelmezésünk szerint a digitális eszközök használata mára elvárt a felnőtt és fiatal lakosságtól egyaránt, generációktól függetlenül általánossá vált az elmúlt években.

Az anyák és apák iskolai végzettsége a demográfiai változók közül gyenge, de szignifikáns prediktornak bizonyult a nem mellett saját eszközhasználatukra vonatkozóan. Tendenciaként írhatjuk le, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők nagyobb mértékben használják okostelefonjaikat, mint ahogy azt Nikken és Oprea is eredményként találta 2021-ben

Ha nem is önállóan, de a demográfiai jellemzők jelentős befolyással bírnak, mégis meg kell vizsgálnunk az egyéb pszichés háttértényezőket és ezek kapcsolatát.

### ***Technoferencia kapcsolata a szülői stressz szintjével és az okoseszköz-használat mértékével***

A demográfiai változókon túl a szülői észlelt stressz szintje a többi tényező beszámítása mellett és azoktól függetlenül is prediktora – gyenge, de szignifikáns módon előrejelzője – a szülői okoseszköz-használatnak. A szülői technoferencia pozitív szignifikáns korrelációt mutat az általános stressz (PSS-érték) szinttel, azonban az összefüggés gyenge, így a technoferenciát független változónak tekinthetjük.

McDaniel modelljéből kiindulva a szülői stressz moderálja a szülői technoferencia mértékét, amely közvetlenül a gyereknevelés minőségét rontja (McDaniel, 2021). A családban jelentkező megterhelő életesemények és a stresszes életvitel következtében a kapcsolatok feszültebbé válhatnak, ami miatt a szülők kevesebb figyelmet tudnak fordítani a gyerekekre, és nehezebben tartják fenn a tudatos nevelési elveket és következetes határokat. Ha az anya vagy az apa feszültség szintje magas, a nagymértékű eszközhasználat még fokozza a benne keletkező stresszt. A folyamat következményeként nehezebben hangolódik gyerekére, hamarabb elveszti a türelmét a nevelés során. Nem az a szülő érzi azt, hogy a gyermekével való kapcsolatát nagy mértékben megzavarják az okoseszközök, aki a legtöbbet használja ezeket az eszközöket, hanem akiknek az általános stressz-szintje is magasabb. Értelmezhetjük ezt úgy is, hogy ha nagy az általános feszültség a családban és a kapcsolatok eleve sérülékenyebbek, akkor fokozott a túlzott eszközhasználat rizikója.

Összegezve a magyar mintán kapott eredményeink megegyeznek a nemzetközi eredményekkel, a szülői stressz szintje, és az észlelt technoferencia pozitívan összefügg a szülő okoseszköz használatának mértékével (McDaniel, 2021; Oduor et al., 2016; Radesky et al., 2018). McDaniel modelljét kiegészítve viszont a technoferencia nem önállóan értelmezhető egy család életében, hanem a környezeti háttértényezőktől is függ. Nagyrészt értelmiségi szülőkből álló mintánkban a DISRUPT érték is alacsonyabb az amerikai átlageredményekhez képest (McDaniel, 2021). Kérdéses, hogy egy reprezentatív vizsgálatban milyen hazai értékeket kapnánk.

### ***Óvodások OE-használatának kérdései***

A korai digitális szocializációval magyarázható, hogy kutatásunkban az óvodás gyerekek közel fele (46%,  $n = 332$ ) használ okostelefont és közülük 11% saját eszközzel is rendelkezik. Ezek az eredmények növekedést mutatnak Konok és munkatársai (2020b) hazai 2016-os adataihoz képest, mind a felhasználók arányát, mind a használati időt tekintve. A nemzetközi adatokhoz képest azonban alacsonyabb az arány, hiszen egyes nemzetközi mintákban az óvodás gyerekek több mint 70%-nak van legalább egy saját okoseszköze (Zoromba et al., 2023).

A teljes mintát tekintve a gyermeki hétköznapi okoseszköz-használat a lányoknál alacsonyabb és az átlagos idők nem lépik túl a WHO (2019) által ajánlott napi maximum 1 órát (*Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children under 5 Years of Age*, é. n.). A WHO ugyan nem tesz különbséget a hétfégi és hétköznapi eszközhasználat között, mintánkban eltérés volt tapasztalható. A hétfégi eszközhasználati idők átlagosan körülbelül napi 1,5 órával magasabb arányt mutattak az ajánláshoz képest. Viszont erős az összefüggés a hétköznapi és hétfégi eszközhasználati idők közt. Vagyis az a gyermek, aki sokat használja a digitális eszközöket hétfégen, hétköznap is több időt tölt velük.

Eredményeink alapján három felhasználói csoportot körvonalazódik. Egyrészt mintánkban hangsúlyosan, a teljes minta negyedében megjelentek a „képernyőmentességre törekvő” családok. E családok gyermekei hétköznap egyáltalán nem használnak okoseszközöket, és a csoport 13%-a hétfégen sem. Megjelent egy további csoport, a „mértékkel felhasználók”, akik átlagosan napi 30 percet töltenek okoseszközökkel. Hétköznap a minta 33%-a ( $n = 242$ ), hétfégen azonban már csak 23% ( $n = 168$ ) sorolható ide. A harmadik csoportba, az „aktív felhasználókhöz” a napi másfél órát vagy annál többet használókat soroltuk, amely a WHO által ajánlott napi mennyiségnek minimum a másfélszerese. Ide hétköznapokon a gyerekek 36%-a ( $n = 261$ ) és hétfégi napokon több mint fele tartozik (57%,  $n = 411$ ). Fő funkcióknak a mesenézést és játékot jelölték meg a szülők, mellyel az eszközt használó gyerekek nagyjából fele találkozik. Jellemzően ez a napi időbeosztásukban a hétköznap délutánt, az alvás előtti időszakot vagy a hétféget érinti.

Az gyermeki okoseszköz-használatról eredményeink jórészt leíró jellegűek és jól körvonalazódik belőlük, hogy ebben az életkorban a felhasználói szokások a szülői keretrendszerrel függenek.

### ***Szülő és gyermek OE-használati szokásainak összefüggése***

Vizsgálati eredményeink azt mutatják, hogy a szülői és a gyermeki okoseszköz-használati szokások óvodás korban nem mutatnak erős összefüggést. Ahogy a szülők is külön felhasználói szokásokkal rendelkeznek, a gyerekek felhasználói szokásaival kapcsolatban is eltérő az attitűdjük. Az általános nevelési szokásokban is megkülönböztetünk stílusokat, így külön digitális nevelési stílusról is beszélhetünk, amely magába foglalja a szülő szabályozottságát, tudatosságát, kontrollérzetét a digitális eszközök családi használatában (Konok et al., 2020). Ahogy Konok hangsúlyozza, nem a szülői mobilhasználat mennyisége a meghatározó, hanem a szülő mobilhoz kapcsolódó attitűdje és érzelmei lesznek összefüggésben a gyermek digitális eszközhasználatával (Konok et al., 2020). Korábbi, nagymintás hazai kutatásban (Németh et al., 2021) feltárták a szülők IKT-eszközökről alkotott percepcióját. A szülők az előnyt (tanítás, fejlesztés, kapcsolattartás, informatikai ismeretek) és hátrányát (nemkívánt viselkedés, nemkívánt tartalom, egyéb tevékenységek kiszorítása) is megfogalmazzák ezen eszközöknek, ami miatt korai életkorban egyre tudatosabban korlátozzák és szabályozzák azok használatát.

Kutatásunkban alacsonyabb képernyőidőt és tudatosabb korlátozást találtunk az értelmiségi szülők részéről, a magasabb iskolai végzettségű szülő gyermeke kevesebbet használja a család okoseszközeit. Feltételezhetjük, hogy annak ellenére, hogy az értelmiségi szülők saját felhasználási ideje magas, tájékozottabbak a digitális eszközök előnyeit és hátrányait illetően egyaránt és gyerekeik számára jobban szabályozzák használatukat (McCloskey et al., 2018).

Hasonló eredményt kaptak kanadai családoknál, ahol az alacsonyabb végzettségű szülők nagyobb valószínűséggel tették ki óvodás gyermeküket napi több órányi képernyőidőnek, mint a diplomás szülők (Fitzpatrick et al., 2022). Az alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülőknél viszont gyakrabban inkább megengedő, kevésbé kontrolláló és mediáló szülői viselkedést tapasztalunk, amely a magasabb gyermeki képernyőidőhöz vezet. Ha a szülő kifejezetten az érzelmek szabályozására, megnyugtatóra adja oda a gyermeknek az okoseszközöket, azzal a gyerek problémamegoldási módjai sem fejlődnek, hosszú távon ez a nevelési mód gátolhatja a gyerek önszabályozó képességének a fejlődését. Longitudinális vizsgálat során 2–5 éves gyerekekénél kétirányú összefüggést tártak fel a szülők digitális érzelmszabályozása és a gyerekek érzelmszabályozási képessége között (Konok et al., 2024).

Technoferenciát abban az esetben is észlelnek a szülők, ha nem problémás mértékű az okoseszköz-használatuk. Átlagos felhasználóként gyermekkel együtt töltött idő alatt jelen vannak az okoseszközök is, ezek párhuzamos

használata mindennapi jelenség. Nem feltétlenül tudatosul azonban, hogy a digitális eszközök negatív hatással vannak a személyes interakcióinkra. Kutatásunkban az anyák és az apák észlelt technoferenciája közel azonos volt, pedig az apák önbevallásuk alapján több időt töltenek okoseszközeikkel. Valószínűleg az anyák érzékenyebbek a digitális eszközök okozta interferenciára, azt a gyermekükkel való kapcsolatukra nézve zavaróbbnak tartják. További kutatásokat igényelne a technoferencia jelenségének mélyebb megismerése és annak vizsgálata a gyermekek szemszögéből is.

Kutatásunk limitációja a viszonylag homogén, többségében értelmiségi családokat tartalmazó minta, amely miatt nem mondhatjuk adatainkat reprezentatívnak. Feltételezhetjük, hogy a gyermekek képernyőidejének jelen átlaga saját eredményeinknél jóval magasabb óvodás korban is. Tapasztaljuk, hogy a gyerekek életkorának növekedésével nő az átlagos eszközhasználati idő (S. Yang et al., 2023, Zoromba et al., 2023), mely tendencia vezethet olyan fokú eszközhasználathoz, mely már egészségügyi, szociális és mentális negatív következményekkel is járhat (Csépe & Török, 2020; Nurdiantami & Agil, 2020; Zoromba et al., 2023). Kérdéses, hogy az iskoláskor beköszönével mennyire érzik majd szükségesnek vagy éppen kontrollálhatónak az okoseszközök korlátozását a szülők.

## Következtetések

Eredményeink alapján a családok között rizikócsoportok azonosíthatók a problémás saját és gyermeki okoseszköz-használat kialakulásában. A szülők életkora kevéssé, azonban a magas szülői stressz, a mentális jóllét csökkent szintje, valamint a szülő alacsony iskolázottsága egyaránt fokozhatják a problémás eszközhasználat kialakulását mind a gyermeknél, mind a szülőnél. Pszichés tényezőként pedig a technoferencia jelensége – azaz a technológia zavaró beavatkozása a személyes interakciókba – részben közvetítheti (mediálhatja) azt az összefüggést, ami a szülői eszközhasználat és a gyermeki képernyőidő között fennáll, mégpedig a szülői stressz növelésén keresztül.

A szülők közti nemi különbségek nem álltak a kutatásuk fókuszában, azonban a kapott eredmények tükrében érdemes nagyobb hangsúlyt helyezni rá.

Következő kutatási módszerként árnyaltabb és bővebb információt nyújtaná a témában annak kvalitatív (interjú) vizsgálata az egyéni családi szokások, stratégiák és a digitális nevelési stílus feltárására, ahol a korábbi értelmezési nehézségek is áthidalhatók.

Összegzésként hangsúlyozzuk, hogy a gyermeket támogató digitalizációs szokások kialakításában a család típusához igazítva segíteni kell a szülőket, amelyben kulcsfontosságú szerepe lehet a pedagógusoknak és szakembereknek. Manapság a képernyőmentesség vagy korlátozott eszközhasználat többnyire csak akkor érhető el, ha a szülő erre törekszik. Vagyis meg kell tanulni életkorhoz igazítva a normál mértékű eszközhasználati szokások kialakítá-

sát, amely óvodás gyerek esetében még abszolút kívülről szabályozott, hiszen nem képes ilyen fokú önszabályozásra. További célunk a szülők támogatása az optimális digitális nevelési stílusuk kialakításában gyakorlati tanácsokkal, rizikófaktorok kiemelésével, információk megosztásával.

### Irodalom

- AAP Council on Communications and Media (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Almeida, M. L., Garon-Carrier, G., Cinar, E., Frizzo, G. B., & Fitzpatrick, C. (2023). Prospective associations between child screen time and parenting stress and later inattention symptoms in preschoolers during the COVID-19 pandemic. *FRONTIERS IN PSYCHOLOGY*, 14, 1053146. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1053146>
- Andres-Pasztor, J., & Bak, G. (2020). *Z generáció online—Közösségi média használat, FoMO és társas kapcsolatok közötti összefüggések*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.12751049.v1>
- Belic, I., Winskel, H., Allen, K., & Longstaff, M. G. (2024). Communication Preferences and Factors Predicting Smartphone Addiction Among Four Generations of Australians: Gender and Generational Differences. *Journal of Technology in Behavioral Science*. <https://doi.org/10.1007/s41347-024-00437-3>
- Brauchli, V., Sticca, F., Edelsbrunner, P., von Wyl, A., & Lannen, P. (2024). Are screen media the new pacifiers? The role of parenting stress and parental attitudes for children's screen time in early childhood. *COMPUTERS IN HUMAN BEHAVIOR*, 152, 108057. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108057>
- Braune-Krickau, K., Schneebeli, L., Pehlke-Milde, J., Gemperle, M., Koch, R., & von Wyl, A. (2021a). Smartphones in the nursery: Parental smartphone use and parental sensitivity and responsiveness within parent-child interaction in early childhood (0–5 years): A scoping review. *Infant Mental Health Journal*, 42(2), 161–175. <https://doi.org/10.1002/imhj.21908>
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (o. 187–249). Jessica Kingsley Publishers.
- COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA, Hill, D., Ameenuddin, N., Reid Chassiakos, Y. (Linda), Cross, C., Hutchinson, J., Levine, A., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M., & Swanson, W. S. (2016). Media and Young Minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Csépe V., & Török Á. (2020). Az okoseszközök használata kognitív idegtudományi nézőpontból. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.133.145>

- Digital 2022: April Global Statshot Report.* (2022, április 21). DataReportal – Global Digital Insights. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-april-global-statshot>
- Digital economy and society statistics—Households and individuals.* (é. n.). Elérés 2025. január 5., forrás [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Digital\\_economy\\_and\\_society\\_statistics\\_-\\_households\\_and\\_individuals](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals)
- Domoff, S. E., Borgen, A. L., Kim, S. J., & Emond, J. A. (2021). Prevalence and predictors of children's persistent screen time requests: A national sample of parents. *HUMAN BEHAVIOR AND EMERGING TECHNOLOGIES*, 3(5), 700–709. <https://doi.org/10.1002/hbe2.322>
- Domoff, S. E., Radesky, J. S., Harrison, K., Riley, H., Lumeng, J. C., & Miller, A. L. (2019). A Naturalistic Study of Child and Family Screen Media and Mobile Device Use. *Journal of Child and Family Studies*, 28(2), 401–410. Scopus. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1275-1>
- Efrati, Y., & Rosenberg, H. (2023). Latent Profile Analysis of Problematic Smartphone Use and Parental Strategies: A Six-month Prospective Study. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-023-01144-5>
- Farkas P., Schreindorfer L. A., Szabó G., Varga G., & Rausch A. (2021). Digitális eszközhasználati szokások vizsgálata bölcsődés gyermekek és családjaik körében – Szülők kikérdezése a pandémia idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.354.377>
- Fekete, M., & Nagy, Á. (2020). Vitaindító: Megszólal-e az új csendes generáció? Avagy mit várhatunk az Ifjúság 2020 adatfelvétel eredményeképp. *Szociológiai szemle*, 30(1), 98–106. <https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2020.1.6>
- Fitzpatrick, C., Almeida, M. L., Harvey, E., Garon-Carrier, G., Berrigan, F., & Asbridge, M. (2022). An examination of bedtime media and excessive screen time by Canadian preschoolers during the COVID-19 pandemic. *BMC PEDIATRICS*, 22(1), 212. <https://doi.org/10.1186/s12887-022-03280-8>
- Glassman, J., Humphreys, K. L., Jauregui, A., Milstein, A., & Sanders, L. (2024). Evidence for Changes in Screen Use in the United States During Early Childhood Related to COVID-19 Pandemic Parent Stressors: Repeated Cross-Sectional Study. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 7. Scopus. <https://doi.org/10.2196/43315>
- Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age.* (é. n.). Elérés 2024. május 22., forrás <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789241550536>
- Hódi Á., Tóth E., Németh M. B., & Dombi A. F. (2019). Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.21549/NTNY.26.2019.2.2>

- Kattein, E., Schmidt, H., Witt, S., Jörren, H. L., Menrath, I., Rumpf, H.-J., Wartberg, L., & Pawils, S. (2023). Increased Digital Media Use in Preschool Children: Exploring the Links with Parental Stress and Their Problematic Media Use. *Children*, *10*(12), 1921. <https://doi.org/10.3390/children10121921>
- Képernyőidő-csökkentő Program—Bethesda Gyermekkórház.* (2024, október 30). <https://www.bethesda.hu/kepernyoido-csokkento-program/> (letöltve: 2025.11.24.)
- Kildare, C. A., & Middlemiss, W. (2017). Impact of parents mobile device use on parent-child interaction: A literature review. *Computers in Human Behavior*, *75*, 579–593. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.003>
- Konok, V., Binet, M.-A., Korom, Á., Pogány, Á., Miklósi, Á., & Fitzpatrick, C. (2024). Cure for tantrums? Longitudinal associations between parental digital emotion regulation and children's self-regulatory skills. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, *3*. <https://doi.org/10.3389/frcha.2024.1276154>
- Konok, V., Bunford, N., & Miklósi, Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, *14*(1), 91–109. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332>
- Konok, V., & Szoke, R. (2022). Longitudinal Associations of Children's Hyperactivity/Inattention, Peer Relationship Problems and Mobile Device Use. *SUSTAINABILITY*, *14*(14), 8845. <https://doi.org/10.3390/su14148845>
- Kopcsó K., Ökrös F., & Boros J. (2024). A digitális médiahasználat jellemzői és korrelátumai másfél éves korban: Egy reprezentatív magyarországi felmérés eredményei. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, *12*(2), Article 2. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.2.306.333>
- Kushlev, K., & Dunn, E. W. (2019). Smartphones distract parents from cultivating feelings of connection when spending time with their children. *Journal of Social and Personal Relationships*, *36*(6), 1619–1639. <https://doi.org/10.1177/0265407518769387>
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *36*, 11–17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
- Lee, G., Kim, S., & Yu, H. (2020). [Parental Factors Associated with Smartphone Overuse in Preschoolers: A Systematic Review and Meta-Analysis]. *Journal of Korean Academy of Nursing*, *50*(3), 349–368. <https://doi.org/10.4040/jkan.19186>
- Li, J., Xiao, B., Zhao, Y., Zhang, B., & Li, Y. (2025). Chinese Parental Mediation, Predictors, and Associations with Children's Problematic Media Use: A Latent Profile Analysis. *Early Education and Development*, *36*(1), 19–36. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360867>
- Linnavalli, T., & Kalland, M. (2021). Impact of COVID-19 Restrictions on the Social-Emotional Wellbeing of Preschool Children and Their Families. *Education Sciences*, *11*. <https://doi.org/10.3390/educsci11080435>

- Liszkai-Peres, K., Budai, Z., Kocsis, A., Jurányi, Z., Pogány, Á., Kampis, G., Miklósi, Á., & Konok, V. (2024a). Association between the use of mobile touchscreen devices and the quality of parent-child interaction in preschoolers. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 3. <https://doi.org/10.3389/frcha.2024.1330243>
- Liszkai-Peres, K., Budai, Z., Kocsis, A., Jurányi, Z., Pogány, Á., Kampis, G., Miklósi, Á., & Konok, V. (2024b). Association between the use of mobile touchscreen devices and the quality of parent-child interaction in preschoolers. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 3, 1330243. <https://doi.org/10.3389/frcha.2024.1330243>
- Mallawaarachchi, S. R., Anglim, J., Hooley, M., & Horwood, S. (2022). Associations of smartphone and tablet use in early childhood with psychosocial, cognitive and sleep factors: A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 13–33. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.008>
- Mascheroni, G., Livingstone, S., Dreier, M., Chaudron, S., & Lage, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*.
- McCloskey, M., Johnson, S. L., Benz, C., Thompson, D. A., Chamberlin, B., Clark, L., & Bellows, L. L. (2018). Parent Perceptions of Mobile Device Use Among Preschool-Aged Children in Rural *Head Start* Centers. *JOURNAL OF NUTRITION EDUCATION AND BEHAVIOR*, 50(1), 83-+. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2017.03.006>
- McDaniel, B. T. (2019). Parent distraction with phones, reasons for use, and impacts on parenting and child outcomes: A review of the emerging research. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(2), 72–80. <https://doi.org/10.1002/hbe2.139>
- McDaniel, B. T. (2021). The DISRUPT: A measure of parent distraction with phones and mobile devices and associations with depression, stress, and parenting quality. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(5), 922–932. <https://doi.org/10.1002/hbe2.267>
- McDaniel, B. T., Coyne, S. M., & Holmes, E. K. (2012). New mothers and media use: Associations between blogging, social networking, and maternal well-being. *Maternal and Child Health Journal*, 16(7), 1509–1517. <https://doi.org/10.1007/s10995-011-0918-2>
- McDaniel, B. T., & Radesky, J. S. (2018). Technoference: Longitudinal associations between parent technology use, parenting stress, and child behavior problems. *Pediatric Research*, 84(2), 210–218. <https://doi.org/10.1038/s41390-018-0052-6>
- McDaniel, B. T., & Radesky, J. S. (2020). Longitudinal Associations Between Early Childhood Externalizing Behavior, Parenting Stress, and Child Media Use. *CYBERPSYCHOLOGY BEHAVIOR AND SOCIAL NETWORKING*, 23(6), 384–391. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0478>

- Mohammadyari, S., & Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy. *Computers & Education*, 82, 11–25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.025>
- Németh M. B., Hódi Á., Juhász F., Sárík A. M., & Tóth E. (2021). Szülők véleménye az óvodáskorú gyermekek IKT-eszköz használatának negatív és pozitív hatásairól. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.8.38>
- Nikken, P., & Oprea, S. J. (2018). Guiding Young Children's Digital Media Use: SES-Differences in Mediation Concerns and Competence. *Journal of Child and Family Studies*, 27(6), 1844–1857. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1018-3>
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- Nurdiantami, Y., & Agil, H. M. (2020). The Use of Technology in Early Childhood Education: A Systematic Review: *Proceedings of the International Conference of Health Development. Covid-19 and the Role of Healthcare Workers in the Industrial Era (ICHHD 2020)*. International Conference of Health Development. Covid-19 and the Role of Healthcare Workers in the Industrial Era (ICHHD 2020), Jakarta, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/ahsr.k.201125.045>
- Oduor, E., Neustaedter, C., Odom, W., Tang, A., Moallem, N., Tory, M., & Irani, P. (2016). The Frustrations and Benefits of Mobile Device Usage in the Home when Co-Present with Family Members. *Proceedings of the 2016 ACM Conference on Designing Interactive Systems*, 1315–1327. <https://doi.org/10.1145/2901790.2901809>
- Pons, M., Bennasar-Veny, M., & Yañez, A. M. (2020). Maternal Education Level and Excessive Recreational Screen Time in Children: A Mediation Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8930. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238930>
- Ponti, M. (2023). Screen time and preschool children: Promoting health and development in a digital world. *PAEDIATRICS & CHILD HEALTH*, 28(3), 184–192. <https://doi.org/10.1093/pch/pxac125>
- Qian, H., Wang, C., & Li, H. (2024). Parental Risk Factors and Moderators of Prolonged Digital Use in Preschoolers: A Meta-Analysis. *Education and Information Technologies*, 29(13), 17601–17619. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12558-6>
- Radesky, J., Leung, C., Appugliese, D., Miller, A. L., Lumeng, J. C., & Rosenblum, K. L. (2018). Maternal Mental Representations of the Child and Mobile Phone Use During Parent-Child Mealtimes. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP*, 39(4), 310–317. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000556>

- Radó, S. I., Molnár, M., Széll, R., Szöllősi, G. J., Törő, V., Shehab, B., Manios, Y., Anastasiou, C., Iotova, V., Tsochev, K., Chakarova, N., Giménez-Legarre, N., Miguel Berges, M. L., Schwarz, P. E. H., Rurik, L., & Sárváry, A. (2024). Association between Screen Time and Sociodemographic Factors, Physical Activity, and BMI among Children in Six European Countries (Feel4Diabetes): A Cross-Sectional Study. *Children, 11*(4), Article 4. <https://doi.org/10.3390/children11040458>
- Rashid, A., Zeb, M. A., Rashid, A., Anwar, S., Joaquim, F., & Halim, Z. (2020). Conceptualization of smartphone usage and feature preferences among various demographics. *Cluster Computing, 23*(3), 1855–1873. <https://doi.org/10.1007/s10586-020-03061-x>
- Remete, E. P., Pachner, O. C., Schröter, P., Simon, A. C., Hartmann, V., Tafferner, I., & Aranyi, G. (2024). *Technoferencia: Okos eszközök hatása a társas interakciókra*. <https://doi.org/10.1556/0016.2024.00082>
- Shin, E., Choi, K., Resor, J., & Smith, C. L. (2021). Why do parents use screen media with toddlers? The role of child temperament and parenting stress in early screen use. *Infant Behavior and Development, 64*, 101595. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101595>
- Stauder, A., & Thege, B. K. (2006). AZ ÉSZLELT STRESSZ KÉRDŐÍV (PSS) MAGYAR VERZIÓJÁNAK JELLEMZŐI. *Mentálhigiéné É s Pszichoszomatika, 7*(3), 203–216. <https://doi.org/10.1556/mental.7.2006.3.4>
- Szabó-Prievara D. K., & Nádudvari G. E. (2023). A családi minta fontossága – szülő és gyermek médiahasználata a COVID-19 idején. *Iskolakultúra, 33*(1–2), Article 1–2. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.1-2.93>
- Székely, L. (2020). A generációs elméletek értelméről. *Szociológiai szemle, 30*(1), 107–114. <https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2020.1.7>
- Tang, L., Hruska, Valerie, Ma, David W.L., Haines, Jess, & and. (2021). Parenting under pressure: Stress is associated with mothers’ and fathers’ media parenting practices in Canada. *Journal of Children and Media, 15*(2), 233–248. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1765821>
- Tombeau Cost, K., Korczak, D., Charach, A., Birken, C., Maguire, J. L., Parkin, P. C., & Szatmari, P. (2020). Association of Parental and Contextual Stressors With Child Screen Exposure and Child Screen Exposure Combined With Feeding. *JAMA Network Open, 3*(2), e1920557. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.20557>
- Torjinski, M., & Horwood, S. (2023). Associations between nature exposure, screen use, and parent–child relations: A scoping review protocol. *Systematic Reviews, 12*(1), 217. <https://doi.org/10.1186/s13643-023-02367-2>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports, 12*, 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>

- Walton, K., Simpson, J. R., Darlington, G., & Haines, J. (2014). Parenting stress: A cross-sectional analysis of associations with childhood obesity, physical activity, and TV viewing. *BMC Pediatrics*, *14*, 244. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-14-244>
- Wolfers, L. N. (2021). Parental mobile media use for coping with stress: A focus groups study. *Human Behavior and Emerging Technologies*, *3*(2), 304–315. <https://doi.org/10.1002/hbe2.252>
- Yang, H., Ng, W. Q., Yang, Y., & Yang, S. (2022). Inconsistent Media Mediation and Problematic Smartphone Use in Preschoolers: Maternal Conflict Resolution Styles as Moderators. *CHILDREN-BASEL*, *9*(6), 816. <https://doi.org/10.3390/children9060816>
- Yang, X., Jiang, P., & Zhu, L. (2023). Parental Problematic Smartphone Use and Children's Executive Function: The Mediating Role of Technoference and the Moderating Role of Children's Age. *Early Childhood Research Quarterly*, *63*, 219–227. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.017>
- Zoromba, M. A., Abdelgawad, D., Hashem, S., El-Gazar, H., & Abd El Aziz, M. A. (2023). Association between media exposure and behavioral problems among preschool children. *Frontiers in Psychology*, *14*. Scopus. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1080550>
- Zurcher, J. D., King, J., Callister, M., Stockdale, L., & Coyne, S. M. (2020). "I can multitask": The mediating role of media consumption on executive function's relationship to technoference attitudes. *Computers in Human Behavior*, *113*, 106498. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106498>

## 1. Melléklet

### **DISRUPT-Skála**

“Az alábbi kérdések az **Ön** telefonhasználati és okos eszközökkel kapcsolatos gondolataira kérdeznek rá. Kérjük jelölje a megfelelő rubrikában, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal!

*A gyermekemmel töltött idő alatt...*

	<i>egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>nem értek egyet</i>	<i>inkább nem értek egyet</i>	<i>inkább egyetértek</i>	<i>egyetértek</i>	<i>teljesen egyetértek</i>
<i>... azon kapom magam, hogy azon gondolkodom, mit csinálhatnék a telefonommal / okoseszközömmel vagy milyen értesítéseket / üzeneteket kaphatok azokra.</i>						
<i>... nehezen tudom megállni, hogy ellenőrizzem a telefonom vagy okoseszközöm.</i>						
<i>... úgy érzem, túl sokszor használom a telefonom vagy okoseszközöim.</i>						
<i>... vannak helyzetek, amikor a gyermekemmel foglalkozhatok vagy játszhatok, de helyette a telefonom vagy az okoseszközöm használom.</i>						

---

### Smart device use habits among families with young children (3-7 years)

*Background and objectives:* Smart devices are part of most families' lives, and their use has a significant impact on family members' lifestyles and social relationships. In this study, we sought to determine the extent to which parental smart device use can be predicted based on demographic characteristics (age, gender, education) and perceived stress and technoference. We also examined the relationship between child and parental device use. *Method:* Parents ( $N = 714$ ) with preschool children (3-7 years old) participated in the study. The study was conducted online with voluntary participation. A self-report questionnaire was used to map parents' smart device use habits, and the DISRUPT scale (McDaniel, 2021) was used to assess self-reported perceptions of parent-child interaction disruption. *Results:* The average daily smart device use of parents of preschool children was nearly 5 hours ( $M = 292$  minutes,  $SD = 170$  minutes). In terms of usage habits, strong predictors were the parent's gender and educational attainment, as well as the parent's stress level. Perceived technoference was weakly but positively correlated with the extent of parental smart device use. Their children also appeared as smart device users, but the proportion of families striving for screen-free time was still significant (13%). Within families, we found a moderate correlation between the screen time of preschool children and their parents (weekdays:  $r_s = 0.234$ ,  $p < 0.001$ ; weekends:  $r_s = 0.235$ ,  $p < 0.001$ ). *Conclusions:* Our research highlights the importance of educating parents on the issue so that they are made aware of the dangers of smart devices for their relationships and benefits.

Keywords:

smart device usage, technoference, early childhood education, digitalisation



# Meseedukációban részt vett, atipikus fejlődésmentű gyermeket nevelő szülők kommunikációs mintázatainak elemzése konduktív nevelési környezetben: pilotvizsgálat

*Gál Franciska<sup>1</sup> – Kriston Noémi<sup>2</sup> – Szabó Kitti<sup>3</sup> – Ferencz Eliza<sup>4</sup>*

## Absztrakt:

Jelen tanulmány célja az atipikus fejlődésmentű gyermekek elsődleges gondviselőinek dajkanyelvi (infant directed speech – IDS) mesélési szokásainak vizsgálata, különös tekintettel a dajkanyelv lexikai és szintaktikai jellemzőire. A kutatás a Semmelweis Egyetem Pető András Kar Intenzív Intervallum Konduktív Nevelési Csoportba járó gyermekek szüleinek körében zajlott, és alapját Harmati-Pap és munkatársai (2021) vizsgálata képezte. A vizsgálat során kvalitatív módszereket (megfigyelés, tartalomelemzés), valamint kvantitatív eszközöket (két félig strukturált kérdőív) alkalmaztunk. A kutatást háromtagú kutatócsoportunk végezte. Eredményeink azt mutatják, hogy a szabadszavas mesélésre épülő szülőedukáció hozzájárulhat a szülők hatékonyabb mesemondási szokásainak kialakításához. Az általunk kidolgozott mérősról alkalmasnak bizonyult a vizsgálat lebonyolítására. Az eredmények egy része összhangban állnak Harmati-Pap és munkatársai (2021) megállapításai-val. Ugyanakkor kutatásunkban megfigyelhető az atipikus gyermeket nevelő szülők részéről az összetettebb mondatszerkezetek és a gazdagabb szókészlet használata, ami különbséget jelent a korábbi eredményekhez képest.

## Kulcsszavak:

kommunikáció, szabadszavas mesélés, dajkanyelv, szülőedukáció, konduktív nevelés

<sup>1</sup> Semmelweis Egyetem Pető András Kar Konduktívpedagógiai Intézet Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely; [gal.franciska@semmelweis.hu](mailto:gal.franciska@semmelweis.hu);

<sup>2</sup> Semmelweis Egyetem, Pető András Kar, Humántudományi Intézet, Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely; [noemi.kriston@gmail.com](mailto:noemi.kriston@gmail.com);

<sup>3</sup> Semmelweis Egyetem, Pető András Kar, Humántudományi Intézet, Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely; [sz.kitti0323@gmail.com](mailto:sz.kitti0323@gmail.com);

<sup>4</sup> Semmelweis Egyetem, Pető András Kar, Humántudományi Intézet, Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely; [eliza.ferencz20021008@gmail.com](mailto:eliza.ferencz20021008@gmail.com);

## Bevezetés

Jelen kutatásunk központjában az elsődleges gondozók dajkanyelvi mesélésének lexikai és szintaktikai jellemzőinek vizsgálata áll, amelyet atipikus fejlődésmentű gyermeket nevelő szülők körében végeztünk. Vizsgálatunkban kiemelten fontos terület a szülőedukáció és a szabadszavas mesélés. Harmati-Pap és munkatársai (2021) az anyai dajkanyelvi (IDS) és a felnőttekhez irányuló beszéd (ADS) jellemzőit vizsgálták mesemondási helyzetben. A kutatásban 22 anya-gyermek páros vett részt a gyermek különböző életkorában (újszülött-, hat és 18 hónapos korban). Az eredmények szerint újszülött korban az IDS még hasonlít az ADS-hez, azonban a gyermek fejlődésével az IDS egyre inkább eltérést mutat. A szülő gyermekéhez terjedelmesebben, azonban egyszerűbb mondatokban beszél. Jellemzőbbé válik a lassabb beszédtempó, többszöri ismétlés, valamint az egyszerűbb nyelvhasználat (Harmati-Pap et al., 2021).

A szülők szóbeli kommunikációs mintázatai a gyermekek szociális, nyelvi és érzelmi fejlődésének alakulásában meghatározó szerepet töltenek be (lásd Zsolnai, 2008). A kommunikációs mintázatok serkenthetik vagy gátolhatják a gyermekek gondolkodásának fejlődését. Ahogyan a felnőttek írásbeli kifejezőképességében is jelen vannak a gondolkodás strukturáltságának és szervezettségének serkentő és gátló tényezői (Pintér & Molnár, 2019), úgy a szülők (elsődleges gondozók) nyelvi tudatossága és kommunikációs stratégiája támogathatja vagy hátráltathatja a gyermek nyelvi kifejezőképességét és szociális fejlődését. A nevelés és a szociokulturális háttér összefüggésében a gyermek személyiségfejlődését meghatározza a szülők mentális állapota, az anya-gyermek kapcsolat, a gyermeknevelés kultúrája és a fejlődést segítő tárgyi környezet (Fejes et al., 2013).

A konduktív nevelési program alapelvei és értékrendje szerint működő rendszerben folyamatos, egésznapos és szakaszos konduktív nevelés zajlik (Kállay & Pásztorné, 2023). A szakaszos nevelés során – az intenzív konduktív nevelési csoportban – két-háromhetes intervallumban heti ötnapos ellátásban, egész napos fejlesztésben vesznek részt gyermekükkel együtt a szülők. Az intenzív intervallum nevelés során többek között a szülő és a gyermek megfigyelése, a nevelési célok meghatározása, a feladatok beállítása és otthoni alkalmazásának segítése zajlik (Kállay & Pásztorné, 2023). A konduktív nevelés hazai és nemzetközi reprezentációját feltáróan születtek rendszerező tanulmányok, amelyek egyrészt felhívják a figyelmet a korai fejlesztésben kívánatos folyamatos mérésekre (Pintér & Molnár, 2019), illetve – a központi sérültek körében – a korai fejlesztés területén kirajzolódó nemzetközi szerzői hálózatokra (lásd Pintér, Molnár & Gál, 2022). Konduktív nevelésben részesülő, központi idegrendszeri sérült óvodások megfigyelésére kidolgozott szempontsor validálásáról számolt be Pásztorné (2018). Ugyanakkor a korai konduktív fejlesztésben részesülő, atipikus fejlődésmentű gyermekét nevelő szülők edukációjára irányulóan eddig még nem születtek

vizsgálatok. A szülők számára a gyermekükkel folytatott mesélést tekintetük alkalmasnak arra, hogy felkészítsük őket a minőségi együttlétre, mivel a mese és a mesélés a gyermek személyiségfejlődésének egyik meghatározó tényezője (lásd például Mérei & V. Binet, 2006; Szinger, 2008).

Jelen kutatásunk célja az atipikus fejlődésmenetű gyermekek szüleinek szabadszavas mesemondása során alkalmazott dajkanyelvi elemek meglétének vizsgálata, valamint a mesemondás terén alkalmazott szülőedukáció eredményességének feltárása. Feltételezésünk szerint a meseedukáció hozzájárulhat a szülők hatékonyabb mesemondásához. Kutatásunk egyrészt kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálat (lásd Pintér & Molnár, 2021), mert a meseedukációban két szülő vett részt, így a vizsgálatból származó következtéseink csak az adott vizsgálati körülményeken belül magyarázható, általánosítható megállapításokat csak kiemelt óvatossággal tehetünk. Vizsgálataink feltáró jellegű esetelemzés is, ami Harmati-Pap és munkatársai (2021) tipikus fejlődésmenetű gyermekek elsődleges gondozói körében végzett kutatásának modelljére épül.

Kutatásunk elsősorban olyan szakemberek számára lehet hasznos, akik szoros kapcsolatban állnak a szülőkkel, és aktívan részt vesznek a szülők edukációjában. Eredményeink hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a szakemberek hangsúlyozzák a szabadszavas mesélés jelentőségét, valamint tudatosabban támogassák a szülőket a hatékony mesemondási eszközök elsajátításában.

## Elméleti háttér

### *A dajkanyelv sajátosságai*

Az anyanyelv-elsajátítás már magzati korban elindul, azzal, hogy a magzat észleli édesanyja hangját az anyaméhben. Egyes kutatások szerint már ebben a korban is a dajkanyelvi beszédmód jelenik meg az anya magzatához irányított közléseiben (Svoboda et al., 2023). Ez előkészíti azt, hogy a születés után néhány nappal az újszülött csecsemő már képes megkülönböztetni leendő anyanyelvét más nyelvektől (Gósy, 2005) Ezt követően csecsemőkorban a felnőtt vagy elsődleges gondozó csecsemőhöz intézett közléseit, melyet a már megtapasztalt anyanyelven keresztül közvetít, nevezzük "infant directed speech"-nek vagyis IDS-nek. Az IDS egy spontán, nem tudatosan alakított beszédforma, melynek sajátosságai eltérnek a felnőttekhez szóló közvetlen beszédtől (adult directed speech, ADS). Az IDS elsődleges célja, hogy a gyermek felismerje és megkülönböztesse a felé irányuló beszédet: a dajkanyelv az anyanyelv-elsajátítás folyamatát segíti (Harmati-Pap et al., 2021). Az IDS többek között lexikai és szintaktikai szinten megkülönböztethető a felnőttekhez szóló beszédtől: a lexikai sokszínűség minimálisan van jelen, szintaktikailag kevésbé komplex, azonban előszeretettel használ ismétléseket, sokkal tagoltabb és fokozatosabb. Ez hat a csecsemő nyelv feldolgozására, majd annak elsajátítására. Az IDS dajkanyelvi akusztikai tulajdonsága, hogy

magasabb hangszínen közvetít, amelynek alapvető célja a hallgató, jelen esetben a csecsemő, figyelmének felkeltése. Kutatások azt is bizonyították, hogy az IDS egyik fontos összetevője a terjedelem. Phillips 1973-ban írt tanulmányából kiderül, hogy az anyai beszéd mennyisége kevesebb és szintaktikailag egyszerűsített, amikor gyermekeikhez beszélnek (Phillips, 1973; idézi Harmati-Pap et al., 2021). A dajkanyelvi beszédben továbbá kiemelkedő szerepet játszanak a kommunikáció nonverbális jelei. A kifejező mimika és a gesztusjelek a nonverbális kommunikáció azon jelei, amelyekkel a közös figyelmet lehet irányítani, az adott közlést étellel tölti meg, így a befogadó számára megkönnyíti a minél pontosabb feldolgozást. Így tehát az IDS, vagyis a dajkanyelvi beszéd a felnőtt által közvetített rövid, egyszerűsített, nonverbális jelekkel tarkított sajátos beszédmód, melyet a csecsemő felé intéz és ami szintaktikai és lexikai szinten is más, mint felnőtt a felnőtthez intézett beszéde. Figyelmet érdemel Saint-George és munkatársai (2013) szisztematikus áttekintése, amelyből két megfigyelést állapított meg: az IDS prozódiaja az érzelmi töltéseket tükrözi és megfelel a csecsemők preferenciáinak, illetve az anya-csecsemő közötti kapcsolat jelenléte és szinkronitás alapvető feltétel az IDS kialakulásához és meghosszabbításához. Ily módon az IDS egy interaktív ciklus része, amely fontos szerepet játszhat a csecsemők kognitív és szociális fejlődésében (Saint-George et al., 2013, p. 12).

### **Hazai kutatások a dajkanyelv és a mese összefüggésében**

Két jelen vizsgálatunkhoz szorosan kapcsolódó hazai kutatást ismertetünk, amelyek a dajkanyelv és a mese összefüggésében születtek. Papp & Ivaskó (2017) óvodáskorú gyermekek körében vizsgálták a dajkanyelvi mesélés hatékonyságát. Feltételezésük szerint a dajkanyelvi sajátosságok elhagyása a gyermekek figyelmének csökkenésével jár, ezáltal a megértési teljesítmény romlását eredményezi. A mesehallgatás során minél több osztenzív stimulus éri a gyermekeket, annál tartósabb lesz a figyelmük, könnyebben idézik fel az egyes tartalmi elemeket. A vizsgálatban 22 óvodáskorú gyermek vett részt. A gyermekek hét mesét hallgattak meg különböző előadásmódban, majd a mesékre irányuló kérdésekre kellett választ adniuk. Az első két mesét dajkanyelvi stílusban adták elő, a harmadik és negyedik mesénél irreleváns elemeket hangsúlyoztak, az ötödik és hatodik neutrális hangsúlyú volt. A hetedik mesét dajkanyelvvél közvetítették videón keresztül, humán ágens helyett azonban bábbal, ismert női hangon. A meseértési tesztek eredményei igazolták, hogy minél több osztenzív stimulus érte a gyermeket, annál jobban teljesített a mese tartalmának felidézésben. Az eredmények azt mutatták, hogy a dajkanyelvi elemek elhagyásával a gyermek fókuszált figyelmi ideje csökkent, meseértési teljesítménye romlott. Továbbá arra a konklúzióra jutottak, hogy a mese közvetítésében a humán ágens eredményesebb, mint a báb. A kutatás a mesei tartalom megfelelő átadására hívja fel a figyelmet (Papp & Ivaskó, 2017).

Harmati-Pap és munkatársai (2021) tanulmányukban az anyai dajkanyelvi beszédet (IDS), illetve felnőttekhez irányuló beszédet (ADS) vizsgálták, valamint hasonlították össze őket a beszéd terjedelme, lexikai és szintaktikai jellemzői alapján, mesemondási szituációban, egy longitudinális kutatás keretében. A kutatásban 22 anya-csecsemő páros vett részt. Három alkalommal készült hangfelvétel (a gyermek újszülött, hat és 18 hónapos korában). Egy alkalom során két meseolvasási szituációt vettek fel, az egyiknél az anya felnőtt-höz irányított beszédét, a másikonál a gyermekéhez irányított beszédét nézték. Az anya először a kísérletvezetőnek olvasott mesét, miközben gyermeke az azonos helyiségben tartózkodott, de az anya-gyermek kontaktus minimalizálása érdekében a gyermekkel addig más felnőtt foglalkozott. A másik szituációban az anya a kísérletvezetők jelenléte nélkül gyermekének mesélte a mesét. Az anyák a mesélések során egy képeskönyvet kaptak, amely 12 képből állt és pár mondatos szövegbuborékokat tartalmazott. Megkérték őket, hogy alkalosságnak saját szavaikkal egy olyan mesét a képek alapján, amely hat főbb cselekményt tartalmaz. Az eredmények alapján arra a következtetésre jutottak, hogy az anyai dajkanyelv újszülött korban nem különbözik jelentősen a felnőttekhez intézett beszédétől, a gyermek életkorának előrehaladtával azonban egyre jobban eltér. Az anya gyermekéhez intézett mondanóját lassabb beszédtempó, valamint egyszerűsödés jellemzi (Harmati-Pap et al., 2021). Vizsgálatunk elméleti alapjául tehát ez a két hazai tanulmány szolgált, a következőkben a mesélés jelentőségét fejtjük ki a családi nevelés tükrében.

### ***A mese és a mesélés jelentősége a családi nevelésben***

A jó meséléshez elengedhetetlen a mesék gyermeki motívumainak ismerete (lásd Mérei & V. Binet, 2006; Pintér, 2019; Zóka, 2007). Az első ilyen motívum az átváltás, vagyis a csodás átváltozások motívuma. Az ismétlés motívuma rendkívül fontos, hiszen a kisgyermek képzelet áramlása nagyon labilis, könnyen megszakítható és annak érdekében, hogy ne akadjon meg az asszociatív láncolat, ismétlésekkel segíthetjük a gyermeket. Másfelől pedig a visszatérő cselekvések, fordulatok, formulák segítik a folyamatos átélést és az ismerőség érzése fokozza a gyermekben a biztonságot. Az elégtétel motívuma a legtöbb mesében megjelenik, hiszen a legtöbb esetben a jó elnyeri jutalmát. Szintén sok mesében megfigyelhető a veszély és menekülés motívuma, például a Kispipe és a fűszál című mesében. A karakterek és a mesei környezet varázslatosak, fantázia dúsak, például szerepelhetnek benne sárkányok és óriások, valótlan szereplők. Gyakran találkozhatunk a mesékben tetőpontként egy konfliktussal, melyet a főhősnek meg kell oldania. Ez lehet egy kihívás vagy akár egy izgalmas küldetés, a lényeg, hogy fokozza a hallgatóban az érdeklődést, izgalmat, hiszen sokszor a gyermekek azonosulnak a mesében szereplő főhősökkel. Általában a mese előrehaladtával a főhős karaktere is pozitív irányba fejlődik, majd a lezárásban egy tanulsággal találjuk szembe magunkat, mely segít a gyermekeknek megkülönböztetni a helyes utat a helytelentől (Zóka, 2007).

Számos mese beilleszthető a családi nevelésbe ezek miatt a tanulságok miatt, hiszen a gyermek könnyebben tud azonosulni a mesés karakterekkel, így szemléletesebben bemutatathatunk számára olyan élethelyzeteket, amelyek látszólag nehezebben befogadhatóak számukra. Legyen akár ez a pelenkáról való leszokás, a cumi elhagyása vagy akár egészen más témában az egyes érzelmek felismerése és kezelése (Nyitrai, 2015). Tehát a mesélés hatékony módszer lehet a szülő számára a különböző élethelyzetek szemléletesebbé tételében, a családi nevelésbe teljes mértékben beilleszthető és még a kötődést és szülő-gyermek kapcsolódást is elősegítheti.

A közös mesélés alkalmas lehet arra is, hogy megvizsgáljuk, a szülőket önmagukat ösztönzi-e a gyermekkel együtt folytatott közös mesélés. Egy háromnapos családban folytatott otthoni meseprogram kipróbálásának eredményeiről számolt be Pintér, Szilágyi & Gál (2025) tanulmányában. A vizsgálatban nyolc szülő vett részt, akik három napra felosztva meséltek a gyermeküknek egy mesét, majd különböző ösztönző feladatokat oldottak meg a gyermekükkel. Három szülő fogalmazott meg véleményt, melyből óvatosan kirajzolódott a szülői mesélés kétféle szerepköre, az egyik a gyermekét fejlesztő szülő, illetve a mese folyamatát átélő szülő. Ebből arra is következtethetünk, hogy a szülőt is indokolt lenne arra felkészíteni, hogy ne csak annak tudatában meséljen, hogy gyermekét fejleszti, hanem a mesélés öröme, pozitív megélése céljából.

### **A szabad mesélés és a szabadszavas mesemondás jelentősége a családi nevelésben és a szülő-gyermek kapcsolat megerősítésében**

Kutatásunk fontos részét képezi a szülő szabad mesélésre való ösztönzése, annak előnyeire való felhívása, valamint lehetőségeinek bemutatása, így szükségesnek tartjuk mindezek kifejtését.

A szabadszavas mesélésnek kiemelt jelentősége van a szülő-gyermek kapcsolatban, hiszen a történetalkotás során egy közösen átélt élményben lehet részük. A szülő által kitalált, formált történet a legszemélyesebb élményt biztosítja. Lehetőség adódik a gyermekükkel való közös történetalkotásra is, amelynek cselekményeit közösen alakítják. Akár mindennapi életeseményeket eleveníthet meg a szülő, vagy a gyermek aktuálisan megélt élményeit ágyazhatja bele a mesébe, amely segíti számára az aznapi események, esetleges negatív élmény feldolgozását. A mese elképzelése segíti a gyermek és a szülő belső képalkotását, fantáziájuk kibontakozását. Ezek a belső képek lényeges erővel bírnak, hiszen ezzel álmodjuk meg céljainkat, a vágyainkat, valamint küzdjük le frusztrációnkat (Kádár, 2017).

Feltételezhetjük, hogy a közösen megélt élmények a mesélés során pozitívan hatnak a szülő és gyermeke közötti kapcsolatra, ezáltal a biztos bázis kialakulására.

A szabadszavas mesélés során képeket is használhat a szülő, amelyek a történet egyes mozzanatait elevenítik meg. A szöveg nélküli képekkel számtalan különböző történet alkotására van lehetőség (Juhász, 2021). Az illusztrációknak a kisebb gyermekek körében még kiemelkedő szerepük van (Dénes, 2016). Pintér, Szentgyörgyi, Gál (2024) vizsgálata szerint az illusztrációval kísért mese a gyermekek nyelvi kifejezései terén eredményesebbnek bizonyult az illusztráció nélkül kísért mesével szemben. Továbbá szignifikáns különbség mutatkozott a gyermekek *válaszaiban a mesék megértésében az illusztrációval közvetített mese során, mint a „csak” fejből közvetített mesélés esetében*. A mesélés kiemelt szerepet tölt be a szülő és gyermeke közötti kapcsolat erősítésében. A mesélés egyik jelentősége az örömforrás (Szinger, 2008), amelyet a szülő és gyermeke egyaránt pozitív tevékenységnek él meg. A közös mesélés, mesehallgatás az érzelmi kapcsolatot is erősíti a szülő és a gyermeke között (Kádár, 2017). A mindennapokba ágyazott, rituálévá alakított mesélések során a közösen megélt élmények erősítik kapcsolatukat (Kádár, 2017).

Összességében tehát a mesélés nem csupán szórakoztató időtöltés, hanem egy olyan eszköz, amely pozitívan támogatja a szülő-gyermek kapcsolatot.

## Az empirikus kutatás bemutatása

### *A kutatás célja*

1. a meseedukációban részt vevő szülők mesélésének kommunikációs mintázatelemzése,
2. a dajkanyelvi mesélés sajátosságainak rögzítésére tervezett értékelési szempontsor validálása.

### *A kutatás környezete*

A Semmelweis Egyetem Pető András Pedagógiai Szakszolgálat Egységes Konduktív Módszertani Intézmény (SEPA EKMPI) Intenzív Intervallum Konduktív Nevelési Csoportban két-háromhetes turnusokban, egésznapos ellátásban foglalkoznak a konduktor szakemberek elsősorban központi idegrendszeri sérült, koraszülött és eltérő izomzatú gyermekekkel. A csoportban a szakemberek a szülőket támogatva-segítve edukálják és készítetik őket együttműködésre, hogy a foglalkozásokon tanultakat otthon is tudják gyermekükkel alkalmazni. A csoportban arra törekszenek, hogy „ne csak egy „fejlesztésen” vegyenek részt a családok, hanem olyan tudást szerezzenek, amivel aztán gyermekük mindennapi életét, közösségbe való beilleszkedését tudják megkönnyíteni.” (Egységes Konduktív Pedagógiai Módszertani Intézmény honlapja)

## ***Kutatásetikai kritériumok***

Jelen vizsgálatunkat a Semmelweis Egyetem Pető András Kar Kutatásetikai Bizottsága engedélyezte (engedélyszámok: KEB/2024/21; KEB/2024/022; KEB/2024/023). A vizsgálatba bevont szakemberek és szülők írásban előzetes tájékoztatást kaptak a kutatásról, továbbá titoktartási nyilatkozatban közöltük az adatok biztonságos kezelését, többek között az anonimitás biztosítását.

## **A kutatás kérdései**

Kutatási kérdéseinket a szakirodalmi áttekintésekből levezetve fogalmaztuk meg, amelyek a következők:

(K1): Működött-e a vizsgálatban résztvevő szülők bevonása a szülő-gyermek meseedukációba?

(K2): Megbízhatóan működött-e a vizsgálat elrendezése:

- a) a szülő bevonása a mesemondásba;
- b) a szülő felkészítése, nevelése;
- c) a szülő mesemondása a felkészítés után?

(K3): Milyen nyelvi mintázatok rajzolódnak ki a szülők szabadszavas mesemondásában a felkészítés előtt és a felkészítés után?

(K4): Milyen jelei mutatkoznak a szülő és gyermeke közötti kapcsolatnak a szabadszavas mesélés alatt és a mesélés befejezése után?

## **A minta és az adatfelvétel**

Vizsgálatunkban konduktív nevelésben részesülő két gyermek és elsődleges gondozóik vettek részt. A gyermekek jellemzőit a SEPA EKMPI Intenzív Intervallum Konduktív Nevelés Csoportjában, a gyermekekről vezetett konduktori szakvélemények alapján ismertetjük. A meseedukációban résztvevő gyermekek és szüleik nevét a személyiségi jogok figyelembe vétele és betartása érdekében nem tüntetjük fel; a továbbiakban Gy1 és Sz1, valamint Gy2 és Sz2 jelölést alkalmazunk. A gyermekek és szüleik kiválasztása a csoport konduktoraival történő egyeztetés alapján történt.

Gy1 négyéves kislány, több alkalommal vett már részt a SEPA EKMPI Pedagógiai Szakszolgálat Intenzív Intervallum Konduktív Nevelés programján, kéthetes időintervallumokban, bentlakó formában. Szemkontaktust felvesz, amit beszédig megtart. Figyelme könnyedén, vizuális és auditív ingerekkel egyaránt felkelthető. Felé intézett kéréseket, utasításokat megért, azokra adekvát válaszokat ad. Beszédértése korának megfelelő szinten van. Beszédprodukciónak tekintve a beszéde időnként halk, de tartalmilag ép. Teljes, több

szóból álló mondatokban fejezi ki magát. Grammatikai elemeket jól alkalmaz. Szókincse életkorának megfelelő szinten van.

Gy2 hároméves kislány, több alkalommal vett már részt a SEPA EKMPI Pedagógiai Szakszolgálat Intenzív Intervallum Konduktív Nevelés programjában, bejárós formában. Szemkontaktust felvesz, megtart. Figyelme akusztikus és vizuális ingerekkel egyaránt felkelthető. Hozzá intézett egyszerűbb kéréseket, utasításokat megért és végrehajt. Egyre többet hangoztat, ciklizál, gagyog. Megjelentek nála a szókezdemények, egyszerűbb szavak.

A 2. táblázat összegzi a gyermekek jelöléseit, a hozzájuk tartozó életkorukat, diagnózisukat és a – vizsgálati idő szerinti – beszédképességük állapotát.

### 1. táblázat

*A vizsgálatban résztvevő gyermekek főbb adatainak összegzése (Konduktori szakvélemények alapján)*

Név	Életkor	Diagnózis	Beszédképesség
Gyermek jelölése: Gy1	Négyéves	Csecsemőkori agyi bénulás k. m. n. (G8090), Tetraparesis spastica bal oldali túlsúlyal, A motoros funkciók specifikus fejlődési zavara (F82), Egyéb koraszülött csecsemő (PO730)	<i>Beszédértés:</i> Korának megfelelő szinten van beszédértése. Hozzá intézett közléseket megért, adekvátan válaszol. <i>Beszédprodukción:</i> Beszéde halk, de tartalmilag ép. Artikulációs hibák időnként megfigyelhetőek. Szókincse életkorának megfelelő. Teljes, több szóból álló mondatokban fejezi ki magát.
Gyermek jelölése: Gy2	Három- éves	Agyi rendellenesség (G9390), Macrocephalia	<i>Beszédértés:</i> Hozzá intézett egyszerű ké- réseket, utasításokat megérti, végrehajtja. <i>Beszédprodukción:</i> Hangoztat, ciklizál, gagyog. Szókezdemények, egyszerűbb szavak megjelentek.

### A kutatás módszerei

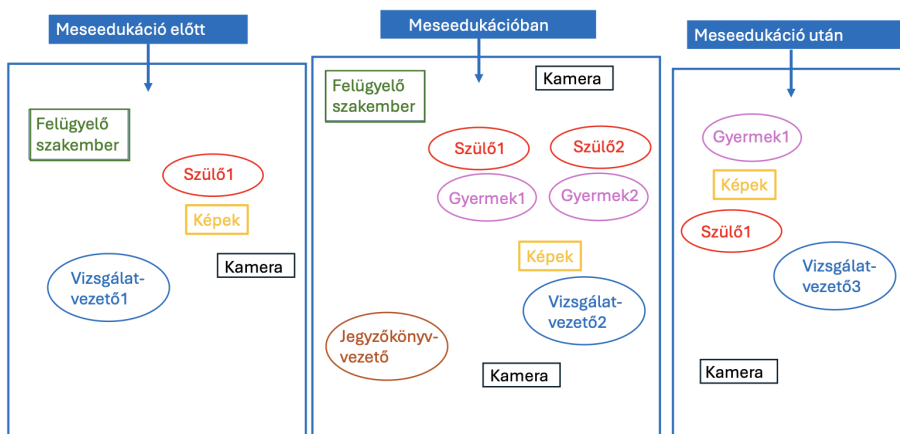
Vizsgálatunkban kvalitatív és kvantitatív kutatást egyaránt alkalmaztunk. A videóelemzések a szülők kommunikációs mintázatainak feltárására, illetve viselkedéseinek elemzésére szolgáltak. Videóelemzés során a második vizsgálati rész vezetőjének kommunikációs mintázatainak elemzése is ezzel a módszerrel történt.

## A meseedukáció vizsgálata

A meseedukáció folyamata három szakaszban zajlott: (1) meseedukáció előtt: a szülő mesélt a vizsgálatvezetőnek, (2) meseedukáció: a vizsgálatvezető mesélt a gyermeknek és a szülőnek, (3) meseedukáció után: a szülő mesélt a gyermekének. A meseedukáció folyamatát az 1. ábra szemlélteti.

### 1. ábra

A meseedukáció modellje



*Az első vizsgálat: A szülő szabadszavas mesélése a szakembernek*

A vizsgálat alkalmával arra kértük a szülőket, hogy az előre elkészített nyolc illusztrált képet használva meséljenek el szabadon egy történetet. A vizsgálatot a kutatócsoport egyik tagja, Kriston Noémi végezte. A vizsgálat során a szülővel szemben helyezkedett el a kamera, a kamera mellett pedig a vizsgálat vezetője. A terem sarkában pedig a felügyelő konduktor helyezkedett el.

*A második vizsgálat: dajkanyelvi mesélés, szülőedukáció*

Ezt a vizsgálati részt Szabó Kitti vezette, ő mesélt a szülőknél és gyermekeiknél a nyolc illusztrált kép használatával szabadon egy mesét. Ez a szakasz három alkalomból állt, az első alkalom során történt meg a szülőedukáció. A vizsgálat során a szülők és gyermekeik Szabó Kittivel szemben helyezkedtek el, a két rögzített kamera közül az egyik a vizsgálatvezető mellett, a szülővel és gyermekeikkel szemben, a másik kamera pedig mögöttük, Szabó Kittivel szemben. A teremben a felügyelő konduktor és a jegyzőkönyvvezető volt jelen.

*A harmadik vizsgálat: szülői szabadszavas mesélés a gyermeknek*

A harmadik vizsgálati rész két alkalomból állt, melyet Ferencz Eliza végzett, aki a vizsgálat során megfigyelő szerepben vett részt a délutáni, meghitt me-

sülés során, ahol a szülő mesélt gyermekének szabadon, a korábban használt nyolc illusztrációt használva (1. ábra).

### Mérőeszközök

Meseeducáció előtt és után tájékozódásképpen megkérdeztük a szülőket. Az első (pre) kérdőív a szülői meseszokásokra, szerző- és meseismeretekre vonatkozott, míg a második (post) kérdőív a szülők meseprogrammal kapcsolatos visszajelzéseire irányult. A kikérdezésnek tájékozódás volt a célja, hogy előzetesen megismerjük a szülők mesélési szokásait.

A szabadszavas meséléshez képeket alkalmaztunk, amelyeket tipikus fejlődésmentű gyermekek körében előzetesen már kipróbáltunk (lásd Pintér, Szentgyörgyi & Gál, 2024). Az A/3-as méretű képek papíralapúak, a könnyű kezelhetőség, a többszöri felhasználás és az értékállóság érdekében fóliázottak (2. ábra). A nagyméretű képek jól láthatók, egyszerűek, az illusztráció szakirodalmi kritériumainak feltételezhetően megfelelnek (lásd Dénes, 2016).

#### 2. ábra

*A szabadszavas meséléshez alkalmazott képek  
(Forrás: Pintér, Szentgyörgyi & Gál, 2024)*



A szülők gyermeküknek közvetített mesemondásának elemzéséhez megfigyelési szempontsört készítettünk, amelyben figyelembe vettük a szakirodalomban ismert dajkanyelvi elemeket és osztenzív stimulusokat: a magasabb frekvenciájú beszédet, a szemkontaktus felvételét, a lassabb beszédtempót, a mimikát, az egyszerű mondatok használatát, a hangsúlyos beszédet, az erősebb artikulációt. Továbbá beemeltük a mesei motívumok megjelenését, az illusztráció alkalmazását és az otthonos légkör megteremtését is (3. táblázat).

## 2. táblázat

*Dajkanyelvi elemek jelenlétét vizsgáló mérősor*

A mesélés során alkalmazott dajkanyelvi eszközök	Megjelent (1)	Nem jelent meg (0)
Magasabb frekvenciájú beszéd (Saint-Georges et al., 2013)		
Szemkontaktus felvétele és megtartása (Ivaskó & Papp 2017)		
Lassabb beszédtempó (Harmati-Pap, Vadász, Kas & Tóth, 2021)		
Mimika alkalmazása (Schnell, 2016)		
Szünetek általi tagolás (Harmati-Pap, Vadász, Kas & Tóth, 2021)		
Egyszerű mondatok használata (Harmati-Papp, Vadász, Kas & Tóth, 2021)		
Hangsúlyos beszéd (Kátainé, 2006)		
Erősebb artikuláció használata (Kátainé, 2006)		
Mesei motívumok megjelenése (Mérei - V. Binet 1970)		
Illusztrációk alkalmazása (Pintér, Szentgyörgyi & Gál, 2024)		
Otthonos, nyugodt légkör megteremtése (Kádár, 2017)		

## *Adatelemzési eljárások*

Az edukációs mesélések során a mesélés elemzéséhez, valamint az osztenzív stimulusok meglétének ellenőrzéséhez a két független megfigyelő, illetve a kutatócsoport tagjainak egyezését alkalmaztuk, amihez a megfigyelés módszerét (lásd Szokolszy, 2020; Pintér, 2023). vettük alapul. Az adatokat a vizsgálatvezető négy edukációs meséléséről készült videófelvevételek felhasználásával, a két független megfigyelő és a két kutatótárs megfigyeléseiből nyertük ki. Az egyes megfigyelési szempontok jelentését pontosan definiáltuk a megfigyelők számára, ezzel egyértelművé téve számukra azokat. Az eredménye-

ket táblázatban rögzítettük. A megfigyelésekhez a saját készítésű dajkanyelvi, tárgyi és környezeti elemeket tartalmazó mérősort alkalmaztuk (3. táblázat). A szülők edukáció előtti és utáni meséléseinek elemzéséhez szintén a két független megfigyelő és a kutatócsoport által végzett megfigyeléseket alkalmaztuk. Kutatásunkban két félig strukturált kérdőívet is alkalmaztunk.

A dajkanyelvi elemek jelenlétét vizsgáló mérősor megbízható működését két független értékelő közötti egyezés vizsgálatával ellenőriztük (l. Pintér, 2023). Konzultáltunk velük, hogyan végezzék a videófelvételek elemzését: jelen van a dajkanyelvi eszköz, ha hallható, érzékelhető a mesemondáskor; nincs jelen, ha nem hallható, nem érzékelhető. Amennyiben bizonytalan volt az értékelés során az értékelő egy-egy dajkanyelvi eszköz jelenlétének megítélésében, konzultáltunk annak elfogadásáról. A két független értékelővel külön-külön egyeztetünk arról, hogyan végezzék az értékelést: (1) az egyes dajkanyelvi eszközök alkalmazásának figyelembe vételéhez nézzék meg a vizsgálatvezető mesemondását, amit etalonnak tekintettek. (2) A két független értékelő a vizsgálatvezető mesemondását értékelte a mérősor alapján: megjelent az adott dajkanyelvi eszköz (1)/nem jelent meg az adott dajkanyelvi eszköz (0). (3) A megfigyelők közötti egyezést a megfigyelt (százalékos) egyezéssel fejeztük ki, amelyet az azonos kódolások számának és az összes kódolási döntés számának hányadosaként számítottunk. A százalékos egyezés a megfigyelők azonos döntéseinek arányát adja meg, ugyanakkor nem korrigál a véletlen egyezésre, ezért a kódolási eljárás következetességének leíró mutatójaként értelmeztük (l. Neuendorf, 2017). Az elemzés ezt követően a nyelvi mintázatokkal folytatódott.

### ***Az eredmények bemutatása***

Először a meseedukációban résztvevő szülők által kitöltött pre-kérdőív eredményeit mutatjuk be, majd az edukációs szabadszavas mesélés eredményeit részletezzük. Ezután a szülők edukáció előtti és edukáció utáni szabadszavas mesélésének összehasonlítását tárgyaljuk a dajkanyelvi és mesei elemek mentén, és a poszt-kérdőívben érkezett válaszokat mutatjuk be.

Végül összehasonlítjuk Harmati-Pap és munkatársai (2021) kutatásának eredményeit a saját kutatásunk eredményeivel.

### **A szülők mesélési szokásaira és a mesekönyvekre, illetve azok szerzőire vonatkozó kérdőív elemzésének eredményei**

Kutatásunk első vizsgálati szakaszában a szülők számára tájékozódásképpen kiküldtünk egy kérdőívet, melynek célja a szülők mesélési szokásainak felmérése, illetve a mesekönyvekkel és azok szerzőivel kapcsolatos ismereteik feltérképezése volt. A kérdőívet mindkét szülő kitöltötte anonim módon. Ennek alapján azt találtuk, hogy a szülők rendkívül vegyes ismeretekkel és mesélési szokásokkal rendelkeznek: a klasszikus gyermekirodalmi írókat job-

ban ismerik, mint a kortárs szerzőket, például Benedek Elek, Móra Ferenc, Grimm fivérek. Mesélési szokásaikat tekintve pedig elmondhatjuk, hogy szeretik a meséket, és gyermekeiknek könyvből olvasva mesélnek, képi vagy illusztrált eszközöket csak az egyik szülő szokott alkalmazni a gyermekének szóló mesélése során.

### **Az edukációs céllal bemutatott szabadszavas mesélések eredményei**

Arra a kérdésre, hogy működött-e a vizsgálatban résztvevő szülők bevonása a szülő-gyermek meseedukációban, a két független megfigyelő egyezését vettük vettük alapul. A videóelemzések alapján a két független értékelő úgy ítélte meg a mérősor alapján, hogy a szülők, amikor gyermeküknek meséltek, a négy mesélés során minden egyes dajkanyelvi eszköz megjelent, 100%-os volt az egyezés. Ennek az eredménynek az egyik feltételezett oka lehet a szülők otthoni mesélési szokásai, ugyanis többször mesélnek naponta a gyermeküknek a szülők, és valószínűsíthetően van gyakorlatuk ebben. Az teljes egyezés feltételezhetően magyarázható a vizsgálatvezető tudatos felkészültségével: a dajkanyelvi eszközöket szemléletesen alkalmazta, amelyeket könnyen átvehettek és megjeleníthettek a szülők is a saját mesélésükre. A harmadik feltételezett ok az lehet, hogy a mérősor olyan elemeket tartalmaz, amelyek valószínűleg strukturált módon jól megfigyelhetők és rögzíthetők. Ugyanakkor fontos megállapítanunk, hogy nemcsak a sikeres edukáció lehet a feltételezhető oka a teljes egyezésnek, hanem – a kevés elemszám miatt sejtetően – módszertani torzítás is, mint például a kutatásban résztvevők szerepének a helyzete egyszer nevelőként, máskor megfigyelőként. Mindezek miatt további vizsgálatra van szükség több résztvevő bevonásával, és a foglalkozások számának növelésével, hogy csökkenthessük az eredményekből adódó elfogultságot.

### **Az elsődleges gondozók (szülők) illusztrációkkal kísért szabadszavas mesélésének eredményei az edukáció előtt és után**

Ezen részben a kutatásunk első és harmadik szakaszát mutatjuk be, valamint ismertetjük eredményeit, amelyek szorosan kapcsolódnak a tanulmányunk központi részét képező második vizsgálati részhez.

A vizsgálatunk első szakaszában azt figyeltük meg, hogyan mesélnek a szülők a meseedukáció előtt. A szülőknek nyolc kép felhasználásával kellett egy mesét alkotniuk és elmesélniük saját szavaikkal. Ez a nyolc kép megegyezett az edukációs mesélések képeivel. Mindkét szülő külön mesélt az első vizsgálati részt vezető kutatótársunknak. Célunk ezzel az volt, hogy szempontok alapján felmérjük a szülők szabadszavas meséléseit. Megfigyeltük, hogy a szülők használják-e mind a nyolc illusztrációt. Fontos volt az is, hogy

milyen terjedelemben mesélnek, valamint az egyes dajkanyelvi és mesei elemek milyen mértékben jelennek meg náluk.

Kutatásunk harmadik vizsgálati részében arra voltunk kíváncsiak, hogy a meseedukáció hogyan hatott a szülők szabadszavas meséléseire. Elsődleges célunk volt feltárni azt, hogy a második vizsgálati rész vezetőjének edukációs meséléseiből milyen elemeket építettek be a szülők a saját mesélésükbe. Ezen vizsgálati részben a szülők a délutáni alvást megelőzően meséltek gyermekeiknek a harmadik vizsgálati rész vezetőjének jelenlétében.

A következőkben ezen két vizsgálati rész eredményeit mutatjuk be, valamint hasonlítjuk össze a két független megfigyelő, valamint kutatótársaink által megfigyelt szempontok alapján, melyeket táblázatokba rendeztünk. A 4. táblázatban az edukáció előtti és utáni mesélések eredményeit mutatjuk be Sz1 körében.

### 3. táblázat

*Az edukáció előtti és utáni mesélés eredményei Sz1 körében a független megfigyelők és kutatótársak megfigyelései alapján*

Sz1 meséléseinek eredményei		
Megfigyelési szempontok	Edukáció előtt	Edukáció után
Mesei elemek	Mesés karakterek, mesés helyszínek, mesés (szó) fordulatok/ formulák	Mesés karakterek, mesés helyszínek, mesés (szó) fordulatok/ formulák, átváltozás motívuma, mesei túlzás, mesei tárgyak
Mesekezdő és mesezáró formulák	Kezdő: Megjelent Záró: Megjelent	Kezdő: Nem jelent meg Záró: Megjelent
Dajkanyelvi elemek	Ismétlések, egyszerű mondatok és szavak használata, szemkontaktus	Intonáció, lassú beszédtempó, szemkontaktus felvétele és megtartása, ismétlések, hangutánzás, mimika alkalmazása, szünetek általi tagolás, illusztrációk alkalmazása
Mondatok száma	39	42
Illusztrációk alkalmazása	Megjelent	Megjelent
Mondatok száma egy képről	Négy mondat/ kép	Öt mondat/ kép

A 4. táblázat Sz1 szabadszavas meséléseit foglalja össze. Bal oldali oszlopban láthatjuk a kutatócsoportunk által összeállított megfigyelési szempontokat, középső oszlopban az edukáció előtti mesélés eredményeit, jobb oldalon pedig az az utáni részt. A táblázat alapján jól látható, hogy az edukáció előtt kevesebb mesei elemet alkalmazott, mint az edukáció után. A mesekezdő formula csak az edukáció előtti mesélésben jelent meg, azonban a mesezá-

ró formulát mindkét mesélése során alkalmazta. Dajkanyelvi elemek tekintetében is gazdagodott a mesélése az edukáció után. A videóelemzés és a mondatok száma alátámasztja, hogy színesebb mesét alkotott a második mesélésnél. Érdekes megfigyelés volt azonban, hogy gyermekének összetettebb mondatokban mesélt, mint az edukáció előtt az első vizsgálati részt vezetőnek. Illusztrációkat mind a két vizsgálati részben alkalmazott, azonban az edukáció után átlagosan több mondatot mesélt egy képről.

A 4. táblázatban Sz2 szabadszavas meséléseit hasonlítjuk össze az edukáció előtt és után.

#### 4. táblázat

*Az edukáció előtti és utáni mesélés eredményei Sz2 körében a független megfigyelők és kutatótársak megfigyelései alapján*

Sz2 meséléseinek eredményei		
Megfigyelési szempontok	Edukáció előtt	Edukáció után
Mesei elemek	Mesés karakterek, mesés helyszínek, mesés (szó) fordulatok/ formulák	Mesés karakterek, mesés helyszínek, mesés (szó) fordulatok/ formulák, mesei tárgyak
Mesekezdő és mesezáró formulák	Kezdő: Megjelent Záró: Megjelent	Kezdő: Megjelent Záró: Megjelent
Dajkanyelvi elemek	Ismétlések, szemkontaktus	Intonáció, lassú beszédtempó, szemkontaktus felvétele és megtartása, ismétlések, hangutánzás, mimika alkalmazása, szünetek általi tagolás
Mondatok száma	25	50
Illusztrációk alkalmazása	Megjelent	Megjelent
Mondatok száma egy képről	Három/ kép	Öt mondat/ kép

A 4. táblázat Sz2 meséléseit foglalja össze ugyanolyan felépítésben, ahogy az első táblázatnál kifejtettük. Sz2 esetében is megfigyelhető, hogy az edukáció előtt kevesebb mesei elemet alkalmazott, mint utána. A mesekezdő és mesezáró formulák mindkét vizsgálati részben egyaránt jelen voltak. Dajkanyelvi elemek tekintetében lényeges különbség figyelhető meg az edukáció utáni mesélés során. Megállapítható, hogy több dajkanyelvi elemet alkalmazott a második mesélésénél, mint az elsőnél. A mondatok számából, valamint a videóelemzések alapján megállapíthatjuk, hogy részletgazdagabban, színesebben mesélt gyermekének az edukáció után. Az illusztrációkat mindkét vizsgálati részben alkalmazta, azonban egy képről átlagosan több mondatot mondott a második mesélés során.

Mindezekből arra következtethetünk, hogy az edukáció mindkét szülő körében sikeresen elérte célját. Az eredmények igazolják, hogy Sz1 és Sz2

túlnyomó többségben beépítette azokat az osztenzív stimulusokat a mesélésébe, amelyeket a meseedukáció során alkalmaztunk. Az edukáció utáni meséléskor mesei és dajkanyelvi elemek közül lényegesen többet alkalmazott mindkét szülő, valamint az illusztrációkat is hangsúlyosabban alkalmazták. Elmondható, hogy ebben a vizsgálatban a szülők színesebb, eseménydúsabb meséket alkottak, amelyekben több párbeszédet alkalmaztak a szereplők között. Ezek az eredmények ugyanakkor körültekintően értelmezhetők.

A meseedukáció sikerességét feltételezhetően a szülők visszajelzései is igazolhatják, amelyeket a vizsgálat után kiküldött post kérdőív alapján állapíthatunk meg. Arra a kérdésre, hogy hasznosnak találták-e az edukációs vizsgálati részt vezető meséléseit, az alábbi válaszokat adták: „Igen, tetszett a nyelvezete, színes fordulatok voltak benne.”, illetve „Nagyon jó volt! Nagyon tetszett és hasznos volt. Tudtam tanulni abból, ahogyan meséltek.” A meseedukáció ajánlására kapott válaszok alapján mindkét szülő egyaránt ajánlaná más szülőknek is. A mesélések során alkalmazott illusztrációkat jól értelmezhetőnek, igényesnek, illetve megfelelő méretűnek találták. A válaszokból az is kiderül, hogy mindkét szülő zavarban érezte magát, amikor elsőnek kellett történetet alkotnia és mesélnie. A szituációból fakadóan nem feltétlen úgy meséltek, mint az otthoni környezetükben, ami a vizsgálat intézményes kontextusa okozhatott feltételezhetően. A szülőktől a meseedukációra irányulóan pozitív visszajelzések érkeztek és hasznosnak találták.

Kutatásunk eredményeit összevetve Harmati-Pap és munkatársai (2021) eredményeivel hasonlóságokat és eltéréseket is találtunk. Esetünkben a szülők a gyermeküknek való mesélése során több mondatot mondtak, nagyobb és gazdagabb szókinccset használtak, mint a felnőtteknek szóló beszédben. Ez azzal magyarázható, hogy valószínűsíthetően a szülők tanító szándéka érvényesülhet a gyermeküköz való beszéd során, feltételezhetően ezért jobban magyarázzák mondanivalójukat.

Harmati-Pap és munkatársai (2021) eredményeivel egybecseng, hogy a szülők a gyermekeknek szóló mesélés során több dajkanyelvi elemet – lassabb beszédtempót és ismétléseket – alkalmaznak, mint a felnőtteknek szóló mesélés alkalmával. Harmati-Pap és munkatársai (2021) kutatásában a gyermeküknek szóló mesélés alkalmával a szülők egyszerűbb mondatokat alkalmaztak, mint a felnőtthöz szóló mesélés során. Jelen kutatásunk során azonban a szülők gyermekeik felé sokkal összetettebb és hosszabb mondatokat mondtak.

## **Összegzés, következtetések**

Feltáró jellegű esettanulmányunkban két atipikus fejlődésmenetű gyermeket nevelő szülő szabadszavas mesemondását vizsgáltuk meseedukáció előtt és után. Pilotkutatásunk középpontjában egy olyan, szülők számára kidolgozott meseedukáció állt, ami a dajkanyelvi (IDS) elemek megjelenését vizsgálta saját fejlesztésű megfigyelési mérőssorral. Eredményeink alapján csak nagyon

körültekintő megállapításokat tehetünk. A szülők bevonása a pilot mintában megvalósíthatónak bizonyult, ami valószínűsíthetően annak köszönhető, hogy a meseoktatás felkészítése strukturált keretek között valósult meg (például előzetes konzultáció a szakemberekkel, megfigyelők felkészítése, feladatok elvégzése a vizsgálati protokoll alapján). Eredményeink alapján mindkét szülő szabadszavas mesélésében megjelentek dajkanyelvi elemek (mint például a magasabb frekvenciájú beszéd alkalmazása), illetve a mesei elemek is. A videófelvételek elemzése alapján megfigyelhető volt, hogy a jelen vizsgálati kontextusban – intenzív intervallum konduktív nevelési környezetben – a szülők nagyobb terjedelemben, több párbeszéddel, hangsúlyosabb osztrénv stimulusokkal meséltek. A megfigyelések alapján továbbá az is figyelmet érdemlő, hogy a mesélési helyzetekben szemkontaktus és közös figyelemi fókusz megjelenése volt tapasztalható, ami valószínűsíthetően a kötődés és az interakció megjelenésének kitapintható jeleire utalhat.

Annak ellenére, hogy pilotkutatásunk eredményeit csak vizsgálatunk kontextusán belül tudjuk értelmezni, mégis több kérdést is fölvethetnek. Az egyik kérdés Harmati-Papp és munkatársai (2021) kutatásaihoz kapcsolódik, akik az IDS egyszerűsödését hangsúlyozzák tipikus fejlődésmentű gyermekek esetében. Vizsgálatunkban ezzel szemben az derült ki, hogy a szülők gyermekük felé irányuló mesélésük során összetettebb mondatokat is alkalmaztak. Felmerül a kérdés tehát, vajon ez a jelenség a fejlesztő—tanító—magyarázó szándék következménye lehet-e az atipikus fejlődésmentű gyermekek kontextusában, esetlegesen lehetséges-e hogy az atipikus fejlődésmentű gyermekek szülei fokozott fejlesztő attitűddel fordulnak gyermekük felé, és ez a nyelvi komplexitás növekedésében is tükröződhet. Vagy feltételezhetően a mesélési helyzet – különösen a megfigyelt, videóval rögzített szituáció – válthat-e ki egy „teljesítményorientált” beszédmódot a szülőkben

További dilemmát jelent a mérőeszköz érzékenysége. A 0/1 alapú jelenlét–hiány jelölés alkalmas volt a dajkanyelvi elemek rögzítésére, ugyanakkor nem feltétlenül képes megragadni a minőségi különbségeket (például a mesék ismétlésének funkcióját, a prozódia finomságait vagy az interakció dinamikáját). Ebből fakadóan kérdéses, hogy a kimutatott „nyelvi gazdagodás” mennyiben mennyiségi és mennyiben valóban minőségi természetű.

### ***A kutatás korlátai és pedagógiai hasznosíthatósága***

Munkánk pilot jellegéből fakadóan csak kevés elemszámmal dolgoztunk, ami lehetővé teszi a feladatok és eljárások kipróbálását és elemzését, széles körű, messzemenő következtetések levonására azonban nem alkalmas, és nem is volt célunk. A feladathelyzetek kontextuális jellege ad választ a vizsgálati elrendezésünk felépítésére, és ez meghatározza az alkalmazhatóságot, a hasznosíthatóságot a maga korlátaival egyetemben. Egyes elemei értelmezhetők, mások nem különböző vizsgálati helyzetekben. A vizsgálatunk kon-

textusához hasonló élethelyzetekben feltételezhetően kaphatunk hasonló eredményeket, míg másokban eltérő eredmények szülehetnek.

A vizsgálatunk során számos tényező okozhatott torzítást. Ezek egy része az eszközök beállításából adódik, mint például az általunk használt kamerák beállításai, használata vagy a képek használatának apróbb eltérései a mesélés alatt. Ugyancsak torzító tényezőnek tekinthetők a megfigyelők, akik az intézményben különböző feladathelyzetekben vannak jelen (intézményben tanuló hallgatók és oktatók, gyermekekkel foglalkozó szakemberek, kutatók és szakfeladatot ellátók). Esetükben előfordulhat az intézményhez, feladathelyzethez társítható elfogultság különböző eshetősége, amit vizsgálatunkban igyekeztünk figyelembe venni, melyet a vizsgálati protokollunkban is szem előtt tartottunk.

Vizsgálati elrendezésükben számos tényezőt is azonosíthatunk, amelyek a mmesmondási helyzetet követező tényezőihez kapcsolódnak: a mesélő és a mesebefogadó különböző adottságai és attitűdje, a szabadszavas mesélés stratégiája, a meséléshez választott és társított képek és illusztrációk alkalmazása.

Torzító tényezőként tekinthetünk a szülők posztkérdőíves válaszára is. Kiderült ugyanis, hogy a szülők zavarban érezhették magukat az első mesélési helyzetben. Így nem zárható ki, hogy a meseedukáció utáni javulás valószínűsíthetően a helyzethez való alkalmazkodásnak, esetlegesen a szülői „teljesítménykényszernek” vagy az ismételt mérés hatásának tudható be. Módszertani korlátot jelent a pilotkutatásunkban alkalmazott mérősor, mivel ez csak a dajkanyelvi eszközök jelenlétét rögzíti 0/1 kóddal, így a szülők mesélésének az árnyaltabb tényezőit (például a mesélés expresszív érzései, a katarzis átélése), vagy ami az előbbi problémákat feltárni igyekezne, nem vizsgálja.

Feltáró jellegű pilotkutatásunk pedagógiai hasznosíthatósága ugyanakkor abban rejlik, hogy feltételezhetően modellértékűen mutatja be, miként illeszthető be a szabadszavas mesélés a konduktív nevelési programba anélkül, hogy megzavarná annak strukturált nevelési és tanulási kereteit.

### ***A kutatás további lehetőségei***

Jelen kutatásunk pilot jelleggel rámutatott arra, hogy a szabadszavas mesélésre épülő, strukturált szülőedukáció valószínűleg ígéretes eszköz lehet az atipikus fejlődésmenetű gyermekek nevelő családok támogatásában. Ugyanakkor az eredmények értelmezése nagyfokú körütekintést igényel, és további, módszertanilag megerősített vizsgálatok szükségesek a következtetések megalapozásához.

Eredményeink ugyanakkor több irányban nyitnak lehetőséget további vizsgálatok számára. Indokolt lenne például nagyobb elemszámú minta bevonása, valamint kontrollcsoport alkalmazása (pl. meseedukációban nem részesülő szülők), hogy pontosabban mérhető legyen az intervenció hatása.

A rövid intervallumú pre–post vizsgálat helyett hosszabb távú utánkövetés szükséges annak megértéséhez, hogy a dajkanyelvi és mesei elemek beépülése tartós változást eredményez-e a szülői kommunikációban. Jövőbeli kutatásokban érdemes lenne diskurzuselemzési, prozódiai vagy lexikai diverzitást mérő módszereket alkalmazni, amelyek árnyaltabban képesek megragadni a minőségi különbségeket. Figyelmet érdemlő kutatás lehet a szülői attitűd és szerepfelfogás vizsgálata, amelyre Pintér, Szilágyi & Gál (2025) kutatása is rávilágít. Fontos kérdés ugyanis az, hogy a szülők inkább fejlesztő szerepben, vagy inkább élménymegosztó, kapcsolódó szerepben élnek-e meg a mesélést, és ez vajon miként hat nyelvi mintázataikra.

### Köszönetnyilvánítás

Köszönjük az Egységes Konduktív Pedagógiai Módszertani Intézmény egyik vezetőjének, Gruber Mónikának a vizsgálat lefolytatásának támogatását, továbbá Jakab Rékának és Kiss Dávidnak a segítséget a szülők bevonásában és a vizsgálat lebonyolításában. Külön köszönjük a szülőknek hogy részt vettek a vizsgálatunkban, végül köszönjük azoknak hallgatóknak és szakembereknek a munkáját, akik segítettek a független megfigyelőket a videofelvételek elemzésében.

### Irodalom

- Dénes, G. (2016). Milyen a jó gyermekkönyv-illusztráció? *Magyar Közoktatás*, 12, 12.
- Fejes, J. B., Kelemen, V. & Szűcs, N. (2013). Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében. SZTE JGYPK. [https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/9009/1/Fejes\\_Kelemen\\_Szucs\\_hun.pdf](https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/9009/1/Fejes_Kelemen_Szucs_hun.pdf) (2025.08.16.)
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
- Harmati-Pap, V., Vadász, N., Kas, B. & Tóth, I. (2021). Anyai dajkanyelvi narratívák lexikai és szintaktikai jellemzőinek longitudinális vizsgálata. *Beszédtudomány–Speech Science*, 207–242. <https://doi.org/10.15775/Besztud.2021.207-242>
- Ivaskó, L. & Papp, M. (2017). A kulturálisan releváns információ átadása mint az emberi nyelvhasználat egy sajátos lehetősége. In Szecsényi T. & Németh T. E. (Eds.), *Stratégiák és kultúrák. Tanulmányok Kenesei István 70. születésnapjára* (pp. 21–35). JatePress. [https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/15093/1/KI70\\_Ivasko.pdf](https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/15093/1/KI70_Ivasko.pdf) (2025.08.16.)
- Juhász, V. (2021). A mesélés, képeskönyv-nézegetés szerepe a literációs nevelésben. In Basch, É., Erdei, T. & Juhász, V. (Eds.), *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben 2.* (pp. 11–25.). Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. <https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/27703/3/32464953.pdf> (2026. 02. 14.)
- Kádár, A. (2017). A mesélés rítusa. *Magiszter*, 15(1), 61–71. [https://epa.oszk.hu/03900/03976/00007/pdf/EPA03976\\_magiszter\\_2017\\_01\\_064-071.pdf](https://epa.oszk.hu/03900/03976/00007/pdf/EPA03976_magiszter_2017_01_064-071.pdf)

- Kállay, Zs. & Pásztoriné, T. I. (2023). A konduktív nevelési program és a nevelés kapcsolata, azaz a konduktív nevelési folyamat tartalma és időkerete. In: Földes, R., Kollega-Tarsoly, I. & Túri, I. (Eds.). *A konduktív pedagógia alapelvei és módszertana* (pp. 61–83). Semmelweis Egyetem Pető Ándrás Kar, Budapest.
- Mérei, F. & V. Binet, Á. (2006; 15. kiadás). *Gyermeklélektan*. Medicina Kiadó.
- Nyitrai, Á. (2015). A bölcsődés gyermek és a mese. *Autonomy and Responsibility, Journal of Educational Sciences, 1*(2), 47–51.
- Papp, M. & Ivaskó, L. (2017). Hogyan mesélünk? A mesemondás mint természetes pedagógiai eszköz. In Prax, L. & Hoss, A. (Eds.), *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3.* (pp. 65–173). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Tanszék . [https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/15095/13/talkk\\_v5\\_Papp-Ivasko.pdf](https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/15095/13/talkk_v5_Papp-Ivasko.pdf) (2025.08.16.)
- Pintér, H. & Molnár, P. (2019). A cerebralis paresis intervenció-kutatások kirajzolódó problématerületei a nemzetközi folyóiratokban publikált szisztematikus összegző tanulmányok és metaelemzések témamodelljével. *Tudomány és Hivatás, 3*, 11–37. [https://epa.hu/04100/04185/00004/pdf/EPA04185\\_tudomany\\_es\\_hivatas\\_2019\\_02.pdf#page=11](https://epa.hu/04100/04185/00004/pdf/EPA04185_tudomany_es_hivatas_2019_02.pdf#page=11) (2025.08.17.)
- Pintér, H. & Molnár, P. (2019). Írást segítő és gátló tényezők egyetemi hallgatók körében. *Iskolakultúra, 29*(10), 35–65. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.10.35>
- Pintér, H., Gál, F. & Molnár, P. (2022). The professional network underlying cerebral palsy intervention research based on systematic reviews and meta-analyses published in international journals: authors' communities, institutional networks, and international collaboration. *Heliyon, 8*(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09718>
- Pintér, H. (2023). A megfigyelés kutatási módszer alkalmazása a BA szintű szakdolgozati kutatásokban. *Tudomány és Hivatás, 7*(6), 91–105. [https://semmelweis.hu/pak/files/2023/07/Tudomany-es-Hivatas\\_2023\\_1.pdf#page=74](https://semmelweis.hu/pak/files/2023/07/Tudomany-es-Hivatas_2023_1.pdf#page=74) (2026. 02. 14)
- Pintér, H., Szentgyörgyi, N. & Gál, F. (2024). Illusztrációval és illusztráció nélkül közvetített mese befogadásának validitásvizsgálata óvodások körében. *Anyanyelv-pedagógia, 4*(2). <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.4.2>
- Pintér, H. (2019). A mesemondás és a mesebefogadás hatásai az óvodás gyermekekre és a halmozottan sérült cerebrális paresis-es gyermekek mesélési folyamatainak tipikustól eltérő vonásai (Összegző tanulmány). *Tudomány és Hivatás, 3*(1), 11–22. [https://semmelweis.hu/pak/files/2019/06/Tudom%C3%A1ny-%C3%A9s-Hivat%C3%A1s\\_2019\\_1.pdf#page=11](https://semmelweis.hu/pak/files/2019/06/Tudom%C3%A1ny-%C3%A9s-Hivat%C3%A1s_2019_1.pdf#page=11) (2025. 06.18.)
- Pintér, H., Szilágyi, D. & Gál, F. (2025). A mesélő szülő: Szülők ösztönzésére és bevonására irányuló meseolvasási program validitásvizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia, 18*(4.), 1–17. <https://doi.org/10.21030/anyp.2025.4.1>
- Phillips, J. (1973). Syntax and vocabulary of mother's speech to young children: Age and sex comparisons. *Child Development, 44*(1), 182–185. <https://doi.org/10.2307/1127699>

- Saint-Georges, C., Chetouani, M., Cassel, R., Apicella, F., Mahdhaoui, A., Muratori, F., Laznik, M.-C. & Cohen, D. (2013). Motherese in interaction: At the cross-road of emotion and cognition? (A systematic review). *Plos One*, 8(10), e78103. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078103>
- Svoboda, M., Chládková, K., Kocjančič Antolík, T., Paillereau, N., & Slížková, P. (2023). Vowel length in infant-directed speech: the realisation of short-long contrasts in Czech IDS. *Proceedings of the 20th ICPhS*. Prague, 2363-2367. [https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2023/full\\_papers/350.pdf](https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2023/full_papers/350.pdf) (2025. 08.18.)
- Szinger, V. (2008). Mese az óvodában. *Fordulópont*, 39, 64–72. [https://www.fordulopont.hu/\\_FP-39\\_szinger.pdf](https://www.fordulopont.hu/_FP-39_szinger.pdf) (2025. 08.18.)
- Szokolszky, Á. (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana*. Osiris Kiadó.
- Tass, I. P. (2018). Óvodás életkorú mozgássérült gyermekek fejlődési eredményei konduktív nevelés során. *Különleges Bánásmód-Interdiszciplináris folyóirat*, 4(3), 55–69. <https://doi.org/10.18458/KB.2018.3.55>
- Zóka, K. (2007). A meseválasztás kérdései az óvodában. *Könyv és Nevelés*, 2, 43-51. [https://efolyoirat.oszk.hu/01200/01245/00034/pdf/zk\\_0702.pdf](https://efolyoirat.oszk.hu/01200/01245/00034/pdf/zk_0702.pdf) (2025. 08.18.)
- Zsolnai, A. (2008). A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra*, 2, 119–140. [https://misc.bibl.u-szeged.hu/45532/1/iol\\_2008\\_001\\_119-140.pdf](https://misc.bibl.u-szeged.hu/45532/1/iol_2008_001_119-140.pdf) (2025. 08.18.)

### **Internetes hivatkozás**

Egységes Konduktív Pedagógiai Módszertani Intézmény (EKPMI): <https://semmelweis.hu/peto-ekpmi/szakszolgalat-2/intenziv-bentlako-mamas-csoportos-fejlesztos/>

## **Analysis of communication patterns of parents raising children with atypical development who participated in fairy tale education in a conductive educational environment: pilot study**

The present study aims to investigate the infant-directed speech (IDS) storytelling practices of primary caregivers of children with atypical developmental trajectories, with particular attention to the lexical and syntactic features of IDS. The research was conducted with parents of children attending the Intensive Interval Conductive Education Group, and was informed by the study of Harmati-Pap *et al.* (2021). A mixed-methods approach was applied, combining qualitative methods (observation, content analysis) with quantitative instruments (two semi-structured questionnaires). The study was carried out by a three-member research team. Our findings suggest that parent education based on free-form storytelling may contribute to the development of more effective parental storytelling practices. The measurement tool we designed proved to be appropriate for the implementation of the study. While part of our results

align with the conclusions of Harmati-Pap *et al.* (2021), our research also revealed that parents of children with atypical development tended to employ more complex sentence structures and a richer vocabulary, which distinguishes our findings from those of previous studies.

**Keywords:**

communication, freeform storytelling, infant-directed speech, parenting education, conductive education



# Szülőket ösztönző mesecsomag-készlet validitásvizsgálata konduktív nevelésben részesülő gyermeket nevelő családok körében – Második vizsgálatsorozat

Megyesi Villő Csenge<sup>1</sup> – Gál Franciska<sup>2</sup>

## Absztrakt:

Kutatásunkat az anyanyelvi nevelés területén végeztük, melyben egy szülőket ösztönző, otthoni alkalmazásra tervezett mesecsomag validitásvizsgálatát folytattuk le atipikus fejlődésű gyermeket nevelő családok körében. Ehhez alapul Haga (2023) és Szilágyi (2024) kutatását vettük, melyben jelen kutatásban is alkalmazott háromnapos meseprogramot próbálták ki. Fő célunk ezen kutatások kibővítése és eredményeik alátámasztása volt. Arra kerestük tehát a válaszokat, hogy valóban megfelelő eszköz-e a Mesecsomag a szülők ösztönzésére, segíti-e a szülő-gyermek között az együttes élmény kialakulását, pozitív hatással van-e a program a szülő gyermekkel való közös időtöltéshez való hozzáállásában, és sikerül-e a résztvevő párosoknak aktivizálni, motiválni egymást a mesélés során. Vizsgálatunkban csupán két szülő-gyermek páros vett részt, így a kevés esetszám okán számszerűsített adatokat elemeztünk és vontuk le belőlük a következtetéseinket. Legfőbb eredményünk, hogy a mesecsomag a résztvevők visszajelzései alapján valóban alkalmas a szülők ösztönzésére és gyermekükkel való minőségi időtöltésre, azonban a kezdeti motivációjuk rendkívül gyenge, így ebben még több támogatást kell számukra a jövőben biztosítani. Kutatási eredményeink segítenek abban, hogy minél relevánsabb képet kapjunk a szülői ösztönzés nehézségeiről és lehetőségeiről, továbbá következtetéseket tudjunk belőlük levonni egy későbbi meseprogram összeállításához.

## Kulcsszavak:

mesé, szülői motiváció, meseprogram, flow-élmény

<sup>1</sup> Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Humántudományi Intézet Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely; [megyesi.villo@gmail.com](mailto:megyesi.villo@gmail.com);

<sup>2</sup> Semmelweis Egyetem Pető András Kar Konduktívpedagógiai Intézet Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely; [gál.franciska@semmelweis.hu](mailto:gál.franciska@semmelweis.hu);

## Bevezetés

Kutatásunkat az anyanyelvi nevelés területén írtuk, azon is belül a szülői motivációt és annak tényezőit megcélözva. Vizsgálatunkat a Haga (2023) által megfogalmazott problémafelvetésből indítottuk, ami arra vonatkozott, hogy a COVID idején kialakult helyzet következtében a szülők gyermekük pedagógusává, fejlesztőjévé váltak. Ez a helyzet a szülők motivációjára is rendkívül negatív hatással volt, hiszen számukra ez rengeteg stresszel, kihívással és kudarcjal járt. Haga (2023) által összeállított meseprogram a szülői szerep visszaszerzését és a szülő gyermek párosok kapcsolatának elmélyülését célozza meg, egy olyan közösen folytatott programot kíván biztosítani, amelyben a szülő ösztönzi, motiválja gyermekét, de nem érzi magát gyermeke „oktatójának”. A program alapja, hogy meséken és közös mesélésen keresztül juttatja a gyermeket és a szülőt egyaránt élményhez, így támogatóan hatva ahhoz, hogy a szülő pozitívan élje meg az élményt, önmaga jól érezze magát a közös mesélésben, ami különösen otthon, családi környezetben lehet kedvező.

Vizsgálatunkban ezen tevékenység egy meseprogram volt, amelyhez egy korábban Haga (2023) által összeállított otthoni környezetben alkalmazható mesecsomagot alkalmaztunk. Jelen kutatásunk fő célja ezen program atipikus fejlődésmentű gyermekeket nevelő családok körében történő kipróbálása és validálása volt. A mesecsomag a szülők ösztönzésére készült: olyan program, melyben a bevonódás élményét, a flow-élmény (Csíkszentmihályi, 1997) kialakulását kívánjuk elősegíteni a szülő-gyermek párosok esetében.

Választásunk azért esett a mesélésre mint kapcsolatépítő programra, mert számos nemzetközi és hazai kutatás is alátámasztotta a mese fejlesztő hatását (Nyitrai, 2016; Papp, 2018), és a családi életben is meghatározó szerepet tölt be (Baksa, 2020). A mese a gyermek számára biztonságot nyújt, a mesélés közben kialakuló atmoszféra számos lehetőséget biztosít a szülő számára gyermekével való kapcsolata megszilárdítására (Molnár, 2019). Az általunk is alkalmazott mesecsomagot a korábbiakban, és jelenleg is többen kívánták validálni különböző mintán. Haga (2023) atipikus fejlődésmentű óvodás gyermekeket nevelő családok körében, Szilágyi (2024) atipikus fejlődésmentű kisiskolás gyermekeket nevelő családok körében. Ezen vizsgálatok eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a program valószínűsíthetően alkalmas lehet a szülők ösztönzésére, azonban a szülői motiváció támogatása még nagy mértékben megkívánja a figyelmet. A szülők mesére és mesélésre ösztönzése azért is fontos különös figyelmet fordítani, mert a mese fejlesztő hatásait már az iskola kezdete előtt érdemes tudatosítani, és ebben a szülő is tud a gyermeknek lehetőségeket biztosítani (Urbanik, 2020).

Jelen kutatásunk célja a már előzőleg kipróbált mesecsomag validálása atipikus fejlődésmentű gyermekeket nevelő családok körében. A vizsgálatsozrat folyó kutatásairól beszámoltak már konferenciákon (Haga et al., 2022a, 2022b, 2023) és tudományos diákköri dolgozatban (Haga, 2023) is. Azokra a

kérdésekre kerestük a választ, hogy valóban megfelelő-e a mérőeszközünk a szülők ösztönzésére, sikerül-e a résztvevő szülő-gyermek párosoknak megélni a flow-élményt, változtat-e a szülő, gyermekével együtt töltött időhöz való hozzáállásában a mesecsomag, és sikerül-e a résztvevő szülő-gyermek párosok tagjainak motiválni, aktivizálni egymást a program során.

Kutatásunk elsősorban azok számára hasznosítható, akik az anyanyelvi pedagógián belül kívánnak a szülők ösztönzésével, valamint otthon elvégezhető anyanyelvi programok összeállításával foglalkozni.

### **A szülők ösztönzésének lehetőségei**

A meseolvasás minden gyermek számára a gyermeki élet szerves részét szolgálja (Szinger, 2009): támogatja többek között a szociális viselkedés és az összefüggés-kezelés fejlődését (Nyitrai, 2017). A közös mesélés örömét a családokban is nagyon fontos lehet kihasználni, hiszen a közös mesélés élménye a szülő és gyermek kapcsolatát is elmélyítheti (Carney, 2003). Haga (2023) problémafelvetése alapján azonban a szülőknek az elmúlt években rengeteg feladatot kellett magukra vállalniuk, hiszen a COVID-járvány beköszöntével a szülőknek kellett helytállni gyermekeik nevelésében és a szülői szerep mellé hirtelen egy pedagógus szerepet is el kellett látniuk az online oktatás ideje alatt. Ez a szerep azonban a szülő és gyermeke kapcsolata szempontjából negatív hatással volt, hiszen a mindennapokban nem mint szülő vagy segítő tudott jelen lenni, hanem mint a gyermeke oktatásáért felelős szakember, ami egy sokkal formálisabb kapcsolatnak számít és még több kihívással jár a szülő számára, ami befolyásolja a rezilienciáját és a támogatói közeget is (lásd Kövesdi et al., 2020).

Kutatásunkat központi idegrendszeri sérült gyermekek családjában végezzük. A központi idegrendszeri sérülés olyan idegrendszeri rendellenesség, ami a motoros működés zavarával jár, például mozgáskoordináció, testtartás, egyensúly, az elváltozás az éretlen, fejlődő központi idegrendszert érinti (Feketéné, 2023, p. 5). Nagyon fontos figyelembe venni, hogy ez ilyen rendellenességű gyermekek számára a hétköznapiak önmagukban is rengeteg kérdést, nehézséget, megoldandó feladatot jelent. Ezek együttese pedig elvezethet oda, hogy a gyermek és szülő kapcsolata romlik, kevesebb idő jut a közös élményekre, mesélésre. A szülőket ösztönző meseprogramok célja, ennek értelmében a mi általunk összeállított program célja is az volt, hogy elősegítsük a program keretein belül és ideje alatt számukra a kapcsolódást, egy együttes élmény kialakulását.

### **A mese és a mesélés szerepe és jelentősége a családi nevelésben**

Ahogy a magyar nyelv értelmező kéziszótárában olvashatjuk, a mese a népkán szájról szájra terjedő, csodás és hihetetlen elemekkel íródott prózai, esetenként verses történetek (Bárczi, Ország, 1959). A mese az egyik legy-

gyakrabban alkalmazott eszköze a gyermekek nevelésének, fejlesztésének, hiszen közösség- és személyiségfejlesztő hatása mellett a gyermekek kognitív fejlődésére, anyanyelvi kompetenciák fejlesztésére is megfelelően szolgál (Nyitrai, 2009). A meséket tehát a pedagógiában egy holisztikus eszköznek is tekintik (Tancz, 2019). A mesének régre visszanyúló hagyománya van (Voigt, 1999, idézi Papp, 2018) amelynek elsődleges célja a szórakoztatás, gyönyörködtetés (Sándor, 2017). Azonban a gyermekek mesehallgatás közben nem csupán élvezik azt, hanem ebben a spontán kialakult tanulási helyzetben kognitív funkcióikat is aktívan használják és elsajátítanak mennyi új információt (Nádai, 1999, idézi Gátas, 2023). A mesék hatnak a gyermekek kreativitására, fantáziájukra (Baksa, 2020, idézi Farkas, 2024), továbbá általa kialakul a kettős tudatuk, amely segítségével képessé válnak a valóság és a fantázia ketté választására, elkülönítésére (Molnár, 2019). Ennek kialakulása mellett képes lesz magát csodás helyzetekbe beleképzelni, de egyúttal a mesében hallott valótlan helyzetektől el tud vonatkoztatni (Molnár, 2019). Nagy (1980) megfogalmazta, hogy azon gyermekek, akiknek napi szinten mesélnek, akár másfél évvel is megelőzhetik azon társaikat, akiknek nem olvasnak mesét, mind érzelmi, értelmi, erkölcsi és szociális fejlettségi szinten (Nyitrai, 2016).

Korábbi kutatásokban vizsgálták már azt, hogy az olvasóvá nevelésben a családnak milyen szerepe van, és melyek azok a tényezők, amik valóban hatást gyakorolnak a gyermekre ebben a folyamatban. Néma (2022) arra kereste a választ, hogy a családi literáció, valamint a szocioökonómiai háttér mennyiben befolyásolja a gyermek nevelését, a szülő részvételét és tudatos odafigyelését a tanítás támogatásban egy rurális közegben. A családi literáció alatt a család írásbeliségét, műveltségét és a család együttes olvasási tevékenységét értjük (Urbanik, 2020, idézi Néma, 2022). Ezek mind fontos szerepet játszanak a gyermekek olvasóvá nevelésében, hiszen a könyvek iránti szeretet kialakítása már az iskola előtt, kisgyermekkorban el kell, hogy kezdődjön a képeskönyvek, történet mesélések, mondókák, kifestők által (Néma, 2022). Tóth (2018) megfogalmazása által, az írásbeliség és olvasás egy tudatos tevékenység eredményeképp adható át az újabb és újabb generáció számára, ebben pedig igen nagy szerepe van a szülőknek (Néma, 2022). Vizsgálatban résztvevők válaszaik alátámasztják azon felvetést, hogy a magasabb szintű végzettséggel rendelkező szülők egy falusi környezetben is nagyobb figyelemmel követik nyomon gyermekük tanulását és tudatosabban figyelnek oda a gyermekük olvasóvá nevelésére (Néma, 2022). A megkérdezett édesanyák gyermekei szembetűnően kimagasló nyelvi kompetenciákkal rendelkeznek és az iskolai tanítás mellett otthon is rengeteg segítséget, útmutatást kapnak szüleiktől (Néma, 2022). A mese továbbá szerepet játszik a gyermeki lélek kibontakozásában és bizonyos lélektani folyamatok alakulásában (Bettelheim, 1985). Ilyen folyamatok lehetnek a családon belül kialakuló érzelmeik, konfliktusok (Bettelheim, 1985).

A gyermek olvasóvá nevelését és könyvszeretetének kialakítását már a születéstől kezdve érdemes tehát elkezdni, így az iskola mellett a családnak is fontos szerepe van az olvasóvá nevelésben (Frisch, 2023). A szülők feladata, hogy tudatosan a gyermek könyvekhez való viszonyát alakítsák a mesélés és mesekönyv ajándékozás által (Frisch, 2023). Az olvasás és a mesék a gyermek életében nem csupán a kompetenciák fejlesztésére szolgál, hanem az együttlétet, és annak örömét is szolgálja, különös tekintettel a családban (Havlikné Rácz & Pozsár, 2013). Ahogy Molnár (2019) is megfogalmazta, a mese többek között biztonságot ad a gyermek számára, így a mesehallgatás közben egy olyan szituáció alakul ki, melyben a szülő és a gyermek kapcsolódni tud, nincsenek külső tényezők, a gyermek képes átadni magát az élménynek.

### **Szülő ösztönzése gyermekével közösen töltött otthoni környezetben: eddigi vizsgálatok a Semmelweis Egyetem Pető András Karon**

A következőkben azokat a korábbi vizsgálatokat kívánjuk bemutatni, melyek jelen kutatásunkhoz is releváns alapként szolgálnak, és melyek hasonlóan a Semmelweis Egyetem Pető András Karán készültek.

Legkorábbi kutatásban Haga és Pintér (2022) óvodapedagógusokat kérdeztek meg írásbeli interjúk segítségével arról, mennyire ismerik a fonológiai tudatosság fogalmát, milyen módszereket alkalmaznak a beszédfejlődés támogatására, illetve mennyire tartják fontosnak a szülőkkel való együttműködést. Az eredmények szerint a pedagógusok részben tisztában vannak a fogalmak jelentésével, és előszeretettel használnak mondókákat, mozgásos és szókincsbővítő játékokat az otthoni alkalmazásra is alkalmas formában.

Az eredmények és szakirodalmak ismeretében Haga (2023) végzett egy esetelemzést szülő-gyermek párosokat körében, fókuszálva az otthoni mesejáték program hatékonyságára. A szülők pozitívan értékelték az együttműködést, a közös élményt és a tevékenységbe való belefeledkezést, azonban a kis elemszám miatt a kutatás eredményei korlátozottan általánosíthatók.

A mesecsomag hatékonyságának megállapítására szolgálóan Szilágyi (2024) szintén esetelemzést és tartalomelemzést alkalmazott, a mesecsomagkészleteket alkalmazva. Vizsgálatának célcsoportja iskolás korú, konduktív nevelésben részesülő gyermeket nevelő családok voltak. A szülők nyitottak voltak a közös minőségi időtöltésre, ám a részvételi arány alacsony maradt. Ez alapján a szerző javasolta, hogy a jövőbeni programokban hangsúlyosabb legyen a szülők támogatása és motiválása a tényleges részvétel érdekében.

Jelen kutatásunkban Szilágyi (2024) kutatását kívántuk megismételni és kiegészíteni további mérőeszközökkel (lásd részletesebben Haga & Szilágyi, megjelenés alatt). A korábbi kutatásokat az 1. táblázatban röviden összegeztük.

## 1. táblázat

*A szülők meselési ösztönzését feltáró kutatások a Semmelweis Egyetem Pető András Karon*

Forrás	A kutatás módszerei és kérdései	Minta	Eredmények
Haga & Pintér (2022)	<p><i>Módszerek:</i> írásbeli interjú</p> <p><i>Kérdések:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tisztában vannak-e a pedagógusok a fonológiai tudatosság fogalmával, és a beszédértés és beszédészlelés fogalmával?</li> <li>-Alkalmaznak-e az óvopedagógusok munkájuk során olyan módszereket, amelyek a tipikus fejlődésmentű gyermekek beszédfejlődését segítik?</li> <li>-Előszérrettel használnak és ajánlanak az óvopedagógusok olyan beszédfejlesztő programot, amelyet a szülő otthon a gyermekével is elvégezhet?</li> <li>-Milyen beszédfejlesztő módszereket alkalmaznak munkájuk során?</li> <li>-Az írásbeli kikérdezés problémakörei megfelelően működnek-e a kérdések alapján?</li> </ul>	Óvopedagógusok	A szakemberek részben ismerik és értelmezni képesek a fonológiai tudatosságot, fontosnak találják a szülővel való együttműködést és egyaránt az otthoni alkalmazásra és a fonológiai tudatosság fejlesztésére a mondóka és vers gyakorlását, illetve a mozgást és szókincset gyarapító játékok alkalmazását emelték ki.
Haga (2023)	<p><i>Módszer:</i> esetelemzés</p> <p><i>Kérdések:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Az otthoni mesejáték program során mennyire érezte a szülő az összehangoltságát és a program hatékonyságát a gyermekével?</li> <li>-Mennyire sikerült a program során a bevonódás élményt átélni és a tevékenységre koncentrálni?</li> <li>-Mennyire gyakorolt a mesejáték pozitív hatást, és motivációt a résztvevőkre?</li> <li>-Mennyire valósult meg a közös tanulás és a koordináció a gyermekkel a mesejáték során?</li> </ul>	Szülő-gyermek párosok	Mesejáték programot kiértékelve jól látható volt, hogy eredményes volt a szülő-gyermek együttműködésben, kommunikációban, tevékenységbe való belefeledkezésben, azonban az alacsony minta szám okán releváns adatokat a kutatás kibővítésével lehet szerezni.

Szilágyi (2024)	<p><i>Módszer:</i> esetelemzés, tartalomelemzés</p> <p><i>Kérdések:</i></p> <p>-Működik-e a szülők körében a mesecsomag készlet? Válaszoltak-e a szülők a mesét megelőző és az azt követő kérdésekre?</p> <p>-Mennyire sikerült a mesecsomag program során a bevonódás élményét átélni a résztvevőknek?</p> <p>-Mennyire érezték a szülők a gyermekükkel való közös együttműködést pozitívnak?</p> <p>-Mennyire voltak motiváltak, hogyan élték meg a szülők a gyermekükkel való közös időtöltést?</p>	Szülő-gyermek párosok	A résztvevő szülők lelkesedést mutattak aziránt, hogy a gyermekükkel minőségi és tartalmas időt töltsenek együtt, azonban a motivációjuk már jóval csekélyebb volt és a bevont szülők kis hányada vett valóban részt a programban. Ezek okán Szilágyi arra tett javaslatot, hogy a későbbiekben a szülők támogatása, programban való részvételének motivációja nagyobb figyelmet kapjon.
-----------------	--	-----------------------	--

### A kutatás célja

Kutatásunk célja egy – otthon, családi környezetben alkalmazható, szülőket ösztönző – mesecsomag program kipróbálása és validálása. Eddigi feltáró jellegű vizsgálataink arra engednek következtetni, hogy a mesecsomag feltételezhetően arra lehet alkalmas, hogy a szülőt (1) motivált helyzetbe hozza és (2) ennek következtében valószínűsíthetően a szülő-gyermek kapcsolat erősödhet. A mérőeszközünk alapjául Haga (2023) által összeállított mesecsomagot választottuk, amelyet Szilágyi (2024) már kipróbált kisiskoláskorú atipikus fejlődésmenetű, konduktív nevelésben részesülő gyermeket nevelő családok körében. Célcsoportnak mi is a hét-tíz éves korosztályt választottuk, hiszen a mese és a közös családi mesélés a kisiskolás gyermekek számára is az érzelmi kötődés egyik fontos eszköze lehet (lásd Mérei & V. Binet, 2006). A korábbi vizsgálatokat mi azonban ki szeretnénk volna egészíteni, egy a programot követő szülői reflexió és a program ideje alatt önkéntesen készíthető videófelvételek elemzésével.

### A kutatás kérdései

Kutatási kérdéseink megfogalmazásához előzetes kutatásokat (lásd Haga 2023, Szilágyi 2024) vettünk alapul: a szülői motiváció és a flow-élmény megvalósulásán keresztül, különböző szakirodalmi forrásokat is áttekintettünk kérdéseink megfogalmazását megelőzően (Csíkszentmihályi, 1997; Szokolcsy, 2020). Ezek alapján a kérdéseink az alábbiak voltak:

1. Megfelelő eszköz-e a szülők ösztönzésére a mesecsomag készlet?
2. A mesecsomag program során a flow-élmény egyes elemeit hogyan élte meg a szülő a gyermekével eltöltött mesélés alatt?

3. Változott-e a szülők hozzáállása a gyermekükkel való együttműködésben, minőségi időtöltésben a Mesecsomag során?
4. Sikerült-e a szülőnek a gyermekét aktivizálni, motivált állapotba hoznia?

### *A kutatás előzményei*

Kutatásunkba a Semmelweis Egyetem Pető András Egységes Konduktív Pedagógiai Módszertani Intézet (SEPA EKPMI) Konduktív Gyakorló Általános Iskola tanulóit és szüleiket kívántuk bevonni, amelyhez a Semmelweis Egyetem Kutatásetikai Bizottságától kaptunk engedélyt [engedélyszám: KEB/2024/015], ennek birtokában pedig egy intézményi befogadó nyilatkozatot. A kutatás megkezdéséhez szükséges engedélyeket megszerezve elsősorban az SE PA EKPMI Konduktív Gyakorló Általános Iskola 1. évfolyamba járó tanulókat és szüleiket kívántuk bevonni. A csoportban 7–10 éves atipikus fejlődésmentű gyermekek tanulnak. A gyermekek a csoporton belül a) és b) osztályra vannak bontva, és így az a) osztály normál tanmenet mentén (NAT 2020), míg a b) osztály eltérő tanmenet, az iskola pedagógiai programja szerint halad. A két osztályban tanuló összes gyermek szülőjének kiküldésre került a csoport konduktorai által a mérőeszközünk, avagy a mesecsomag.

A mesecsomagot a csoportvezetőnek adtuk ki, és megkértük, hogy lehetőség szerint a napközis gyermekek esetében személyesen történjen a mesecsomag átadása a szülők számára. A csoportban tanuló gyermekek száma 10, így összesen 10 mesecsomagot adtunk ki a szülők számára. Ebből kettő érkezett vissza, és egy szülő-gyermek páros töltötte ki a mesecsomag részét képező kérdőíveket és a meserészleteket követő kérdéseket.

A kevés önkéntes jelentkező okán második körben újabb csoportokat kívántunk bevonni, ahogyan Szilágyi (2024) is eljárta saját kutatásában. Így esett a választás az SE PA EKPMI Konduktív Gyakorló Általános Iskola további csoportjaira, mivel ezen csoportokban a célcsoportunknak megfelelő korosztályú osztályok találhatóak. Így tehát szintén a csoportok csoportvezetőit felkeresve második körben sikerült a mesecsomagot az egyik csoportban általános iskolai 2. évfolyamon tanuló további 10, és egy másik csoport előkészítő osztályában tanuló hat gyermek szülőjének kiosztani. Ebből a körből ugyancsak két mesecsomag érkezett vissza, amelyből egy teljes kitöltés volt, a másik szülő azonban csak az előzetes kérdőívig töltötte ki, így ezen páros hiányos adatait a későbbiekben nem tudtuk feldolgozni.

Harmadik körben felkerestünk egy az intézményen kívül dolgozó konduktort is, és az ő általa foglalkoztatott és a célcsoportnak megfelelő gyermekeket és szüleiket is bevonni kívántuk, azonban sajnos innen egyetlen kitöltés sem érkezett vissza. A háromkörös toborzás után végül két szülő-gyermek páros vett részt a vizsgálatban, akik alsó évfolyamos osztályokba járnak.

## *A minta és az adatfelvétel*

Jelen kutatásunkban tehát szülő-gyermek páros vett részt, akiket így vizsgálatunk szempontjából eseteknek tekinthetünk. Ennek értelmében többesetes vizsgálatot végeztünk. Következtetéseinket azonban a kevés esetszám miatt rendkívül óvatosan kell kezelni.

A 2. és a 3. táblázatban a résztvevők adatait foglaljuk össze a szülők által kitöltött kérdőívek és gyermekek konduktoraival való beszélgetések alapján. A gyermekekre A, illetve B gyermekként fogunk hivatkozni, szüleikre pedig 1. és 2. szülőként.

### **2. táblázat**

*A meseprogramban résztvevő gyermekek adatai*

Meseprogramban résztvevő gyermekek adatai		
Adatokra vonatkozó szempontok	„A” gyermek	„B” gyermek
Csoportja	VI.	IV.
Osztálya	előkészítő 1.b osztály	2.a
Születési dátuma	2017	2014
Életkora	7 éves	10 éves
GMFCS	III-IV. szint	-
Diagnózis	tetraparesis spastica, közepes mentális retardatio, anarthria	enyhe mentális retardatio, ADHD, autizmus spektrumzavar

### *Az A gyermek*

Az A gyermek 7 éves kislány. Az SEPA EKPMI Konduktív Gyakorló Általános Iskola előkészítő 1.b, tehát a tanulásban akadályozottak osztályában tanul. Fő diagnózisát tekintve tetraparesis spastica (GMFCS III-IV.), ezen kívül enyhe mentális retardatio és anarthria jellemzi. A gyermek kollégista, csak hétfévente találkozik családjával. Szüleivel és 2 testvérével él egy háztartásban. Egy kedves nyitott személyiség, rendkívül mozgékony és szereti felfedezni környezetét, új elfoglaltságokat találni. Felnőttekkel és kortársaival kapcsolatot könnyen kialakít, elsősorban a felnőttek társaságát keresi. Szeret babázni, mesét, zenét hallgatni. Anarthria diagnózisa miatt nonverbális kommunikációs eszközökkel fejezi ki magát, mint például bólintás, szemkontaktus, hangadás, tárgyért nyúlás. Iskolában és otthon egyaránt kooperatív, egyszerűbb utasításokat végrehajt, figyelme motiválás hatására rövidebb ideig fenntartható. Családjával a hétfégi hazalátogatáskor sokat programoznak, az otthoni életben kiveszi a részét, testvéreivel jó a kapcsolata. Olvasott mesével rendszeresen találkozik otthon és iskolában egyaránt, és szívesen is hallgatja azt, közben figyel. A programban édesanyjával közösen, önként vettek részt. Bármilyen típusú dokumentációt nem készítettek.

## A B gyermek

A B gyermek jelenleg 10 éves kislány. Az SEPA EKPMI Konduktív Gyakorló Általános Iskola 2.a osztályba integrálva tanul. Ép mozgású, diagnózisa enyhe mentális retardatio, ADHD, valamint autizmus spektrumzavar. Bejáró gyermek, mindkét szülőjével él egy háztartásban. Alapvetően egy lelkes gyermek, azonban a határait keresi egyaránt felnőttekkel és kortársakkal szemben, határozatlanabb irányításnál dominálni próbál. Osztálytársaival szívesen játszik, eközben heves érzelmi reakciók előfordulnak. Szülei rendkívül együttműködőek, gyermekük konduktoraival a kapcsolatot személyesen és e-mailben is egyaránt tartják. Gyermekükkel sokat foglalkoznak, fejlesztésekre és külön programokra is járnak vele. Olvasott szöveggel iskolában és otthon is egyaránt találkozik, ilyenkor rendszerint anyja, néha édesapja mesél. A mesét szívesen hallgatja és figyel közben, azonban előfordul, hogy feladathelyzetnek éli meg és ellenállást mutat.

A programban édesanyjával közösen, önként vettek részt. Bármilyen típusú dokumentációt nem készítettek.

### 3. táblázat

*Meseprogramban résztvevő szülők személyes adatai*

Meseprogramban résztvevő szülők személyes adatai		
Személyes adatokra vonatkozó kérdések	1. szülő	2. szülő
Résztvevő szülő életkora.	42	48
Hányan élnek egy háztartásban?	5	3
Hány gyermeket nevel(nek)?	3	1
Egyedül neveli gyermekét?	Nem	Nem
Legmagasabb iskolai végzettsége.	Egyetem	Főiskola
Milyen jellegű településen élnek (falu/város)?	Város	Város
Szoktak-e mesélni a gyermeknek?	Igen	Igen
Ki mesél a gyermeknek?	Szülei/testvérei	Anyja, néha apa
Rajzfilmet néznek-e?	Igen	Igen

Az 1. szülő 42 éves, öten élnek egy háztartásban, összesen három gyermeket nevelnek. Legmagasabb iskolai végzettséget tekintve egyetemet végzett. Városban élnek. Gyermeküknek testvérek, illetve szülei szoktak mesélni és rajzfilmet is szoktak nézni. A 2. szülő 48 éves, hárman élnek egy háztartásban, egy gyermeket nevelnek. Legmagasabb iskolai végzettségét tekintve főiskolai diplomát szerzett. Városban élnek. Gyermeküknek rendszerint anya, néha édesapa szokott mesélni, illetve rajzfilmet is szoktak nézni.

### ***A kutatás módszerei***

Kutatásunk módszereinek az esetelemzést (Szokolszky, 2020), valamint a tartalomelemzést (Falusi, 2000) választottuk. Az esetelemzés során külön esetnek értelmeztük mind a két szülő-gyermek párost, akik részvétele által kutatási kérdéseinkre választ kaphatunk és reprezentatív módon következtetéseket tudunk azokból levonni. Az esetelemzés során egyszerre alkalmazunk kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt. Ezek értelmében kvalitatív kutatási módszernek tekinthető a tartalomelemzés, kvantitatív kutatási módszernek pedig a szülői kérdőívek. A tartalomelemzés fontos sajátossága, hogy birtokunkban legyenek olyan tartalmak, amelyeket aztán adatok formájában fel tudunk használni, továbbá, hogy ezen adatokból releváns következtetéseket tudjunk levonni. Jelen kutatásunk esetében a megszerzett adatokat számszerűsítve elemeztük.

### ***A kutatás modellje***

A vizsgálat sajátossága miatt, miszerint ez egy otthoni környezetben alkalmazható meseprogram, a hagyományosan értelmezett modell kutatásunkban nem valósult meg. Annak érdekében azonban, hogy mégis nyomon tudjuk mi is követni a résztvevők program során megélt őszinte reakcióit és a szülő és gyermek között megvalósuló összhangot, együttműködést, motivációs levelünkben arra kértük és ösztönöztük a szülőket, hogy készítsenek a mesélés, valamint a mesélést követő kérdések megválaszolása során videófelveteleket, fényképeket. Így modellünknek azon felvételeket reméltük vélni, melyek jól bemutatják a mesélés színterét, a mesélő szülő és a mesét hallgató gyermek/gyermek bevonódását az élménybe. A videó készítésével egyik szülő sem élt és járult hozzá ezzel kutatásunk sokrétűbb elemzéséhez, így következtetéseinket csupán az írott válaszok alapján tudtuk megállapítani. Ugyanakkor Szilágyi (2024) előzetes vizsgálatában több szülő is élt a mesei élmény megörökítésével.

### ***A mérőeszközök***

Kutatásunk mérőeszköze a szülő-gyermek párosok számára összeállított mesecsomagok voltak, amelyek a következőket tartalmazták:

1. Motivációs levél: Ebben részletesen leírtuk kutatásunkat, és kiváltképp a mesecsomag lényegét, kitöltésének folyamatát. Ezeket ismertetve kívántuk a szülőket ösztönözni a részvételre és megindokolni nekik, miért is érdemes és hasznos ez a program a számukra is. Motivációs levelünkben biztosítottuk a szülőket arról, hogy kizárólag kutatási célból használjuk fel adataikat, válaszaikat és azok harmad kézre nem kerülnek. Feltüntettük a kutatást végző személy elérhetőségét is, melyet felmerülő kérdések esetén tudtak felkeresni.
2. Szülői beleegyező nyilatkozat: A motivációs levelet követő oldalon egyből csatoltuk a szülők számára a beleegyező nyilatkozat, hogy amennyiben szívesen vennének részt a programban, azt aláírásukkal is támasz-  
szák alá.
3. Személyes adatokra vonatkozó kérdőív: A program megkezdését megelőzően, a szülőknek egy Haga (2023) és Szilágyi (2024) által összeállított kérdőívet kellett kitölteniük, mely feleletalkotó, nyílt végű kérdéseket tartalmazott és a család, illetve családtagok szociokónómiai hátterére vonatkozottak.
4. Előzetes flow szinkronizációs kérdőív (Magyaródi & Oláh, 2015 alapján Haga, 2023 és Szilágyi, 2024 által szülőkre adaptálta): 28-tételes feladatmegoldáshoz kapcsolódó flow-élményre, a motivációs és koordinációs aspektusokra vonatkoznak: 1. Hatékonyság és összehangoltság a partnerrel (például A feladat végeztével több energiát éreztem magamban, mint a kezdetekor. /A gyermekem motivált a tevékenység végzése során.) 2. Bevonódás-élmény és koncentráció (például Jól tudtam reagálni a partnerem viselkedésére./ Belefeledkeztem a tevékenységbe.) 3. Motiváció és pozitív hatás a gyermekemre (például Szívesen lennék együtt máskor is a gyermekemmel./Motiváltam a gyermekemet a feladat végzése során.) 4. Motiváció és tanulás a személy számára (például: Tudtam tanulni a gyermekemtől./El tudtam fogadni a gyermekem képességeit.) 5. Koordináció a gyermekkel a tevékenység közben (például Azt éreztem, hogy szinte együtt rezdülünk a gyermekemmel./ Éreztem, hogy pozitív hatással vagyok a gyermekem teljesítményére.
5. Mese és ahhoz tartozó kérdések: A csomag egyik fő alkotó eleme a részletekre (három napra/estére) bontott mese volt, melyet minden esetben feleletalkotó, nyílt végű kérdések követtek. Ezek során külön válaszra voltunk kíváncsiak a gyermek és a szülő esetében is. A mese Móra Ferentől a Nagyhatalmú Sündisznócska című mű volt.
6. Utólagos flow szinkronizációs kérdőív (Haga, 2023): Az utólagos szülői kérdőív a meseprogramot követően azt kívánta felmérni, hogyan élte meg a szülő azt. 28 feleltválasztós, zárt végű kérdést tartalmazott, amelyek során az előzetes kérdőívhez hasonlóan egy ötfokú skálán kellett a szülőnek megadnia melyik a legjellemzőbb rá. A kérdőívet továbbá kiegészítettük egy 29. feleletalkotó, nyílt végű kérdéssel.

7. Videófelvételek: A motivációs levelünkben említett videófelvételek is a mesecsomag mint mérőeszköz részét képezték. Ez segíteni kívánta a szülő és gyermek közötti kapcsolatot, az őszinte reakciók és az együttműködés pontosabb megfigyelését, következtetések levonását.
8. Reflexió: Végezetül a program végén a szülőktől egy reflexiót kértünk, melyben saját szavaikkal írhatták le, hogyan élték meg a Mesecsomagot, milyen érzéseket váltott akár belőle, vagy gyermekéből ki és milyen esetleges nehézségekkel néztek szembe.

### **A kutatás eredményeinek bemutatása**

A kutatásunk eredményeit a kutatási kérdések mentén és megválaszolásával szeretnénk bemutatni.

#### ***A mesecsomag alkalmazása a vizsgálatba bevont szülők körében***

Az első kutatási kérdésünk a mesecsomag alkalmazására vonatkozott, amely megválaszolására adatnak a kiosztott, és kitöltött kérdőívek számszerűsített adatai szolgáltak, továbbá a mesecsomagon belüli válaszok. A mesecsomagot összesen három csoportba és 26 gyermek szüleinek adtuk ki. Ebből kettő érkezett vissza teljes kitöltéssel, egy pedig fél kitöltéssel. Feltételezhető, hogy a harmadik szülő a program során elvesztette motivációját, így csak az előzetes kérdőív kitöltéséig jutottak. A kettő önkéntesen résztvevő szülő-gyermek páros esetében azonban megfigyelhető volt, hogy minden kérdést megválaszoltak, a meserészleteket követő kérdéseknél a gyermek és a szülő is válaszolt, a program végén pedig mindkét szülő leírta pár mondatban, saját szavaival, összegzően a programmal kapcsolatos érzéseit, meglátásait. A csekélynek mutató részvételi hajlandóság mögött meghúzódó feltételezett ok lehet a szülők kimerültsége vagy fáradtsága lehet, például az egész napi munka után nem tud feltöltődni vagy pihenni. Erre világítottak rá a mesecsomag program korábbi kutatásai is. Pintér, Szilágyi & Gál (2025) feltáró jellegű pilotkutatásában a nyolc mesecsomag programba bevont szülőt ugyancsak több körben kellett megkeresni és felkínálni számukra az otthoni közös mesélést. Ugyanakkor két szülőt motivált, hogy videófelvételt készítsen a közös mesélésről. További vizsgálódásra van szükség ahhoz, hogy megismerjük a szülők bevonódási szándékait (például attitűdjét, társas kapcsolódásait), miért is szeretne vagy hajlandó részt venni egy otthoni, gyermekével közös programban.

#### ***A szülők által átélt pozitív élmények megítélése***

A második kutatási kérdésünk a flow-élmény megélésére vonatkozott, amelyhez az utólagos flow szinkronizációs kérdőív válaszait elemeztük. A kérdőív öt problémakört ölelt fel: motiváció és pozitív hatás a partnerre, alapvető kapcsolat a partnerrel, összehangolódás a partnerrel, bevonódás

élménye, a gyermekem elfogadása. Tekintettel arra, hogy a vizsgálatunkban két szülő-gyermek páros vett részt, így matematikai statisztikai eljárásokat nem tudunk elvégezni a kérdőív adataival. Ugyanakkor arra a kérdésre, hogy a mesecsomag program során a flow-élmény egyes elemeit hogyan élte meg a szülő a gyermekével eltöltött mesélés alatt, leíró, feltáró jellegű mintázatok tudtunk elemezni és magyarázni.

Az A gyermek – 1. szülő esetében a következők mondhatók el. A hatékonyság és összehangolódás a partnerrel tevékenység közben problémakörre vonatkozó kérdések esetében túlnyomóan a valamennyire (4) és semleges (3) válaszokat jelölte meg a szülő, azonban érdemes megemlíteni, hogy a „Éreztem, hogy jól teljesítünk.” és „Azt éreztem, hogy jobb a kapcsolatunk a gyermekemmel.” állítások esetén a szülő a teljes mértékben (5) választ jelölte. Ez a két szembetűnő eredmény arra ad következtetést, hogy sikerült a párosnak a program során az együttesség élményét átélni. A bevonódás élménye és koncentráció a partnerrel problémakörön belül minden állításhoz a valamennyire (4) lehetőséget jelölte meg a szülő, amely alapján szintén azt a következtetést tudjuk levonni, hogy a mesefoglalkozás idején, még ha nem is végig, de volt olyan pillanat, amelyben a flow-élményt át tudták élni a résztvevők. A partnerre gyakorolt pozitív hatás problémakörén belül rendkívül magas pontszámot ért el, csupán egy helyen választotta a szülő a valamennyire (4) lehetőséget, de összességében pozitív hatással tudott lenni gyermeke motiváltságára. Az utolsó problémakörben, a motiváció a közös tevékenységben, az állapítható meg, hogy a gyermek is ösztönző hatással tudott lenni édesanyjára.

Az A gyermek – 1. szülő esetében az előzetes kérdőív összesített átlaga 4,8/5 az utólagos flow szinkronizációs kérdőív összesített átlaga 4,0/5. Figyelmet érdemel az, hogy az A szülő esetében a magas induló attitűd után a tényleges élmény még mindig megmarad pozitívnak, csak a viszonyulása mutatkozik reálisabbnak. A bevonódás élmény és koncentráció esetében az előzetes kérdőív összesített átlaga 4,5/5, az utólagos kérdőív összesített átlaga 4,0/5. A bevonódás élménye stabilan jónak mutatkozott, kis visszaeséssel. Az utólagos bevonódás szórása: az 1. szülő itt egységesen 4-eseket jelölt (szórás  $\approx 0$ ), vagyis konzisztens élményként élte meg a közös mesélést. Az A szülő – 1. szülőpárosnál a mesecsomag program után is megbízhatóan pozitívnak tűnt a bevonódás és az együttesség élménye.

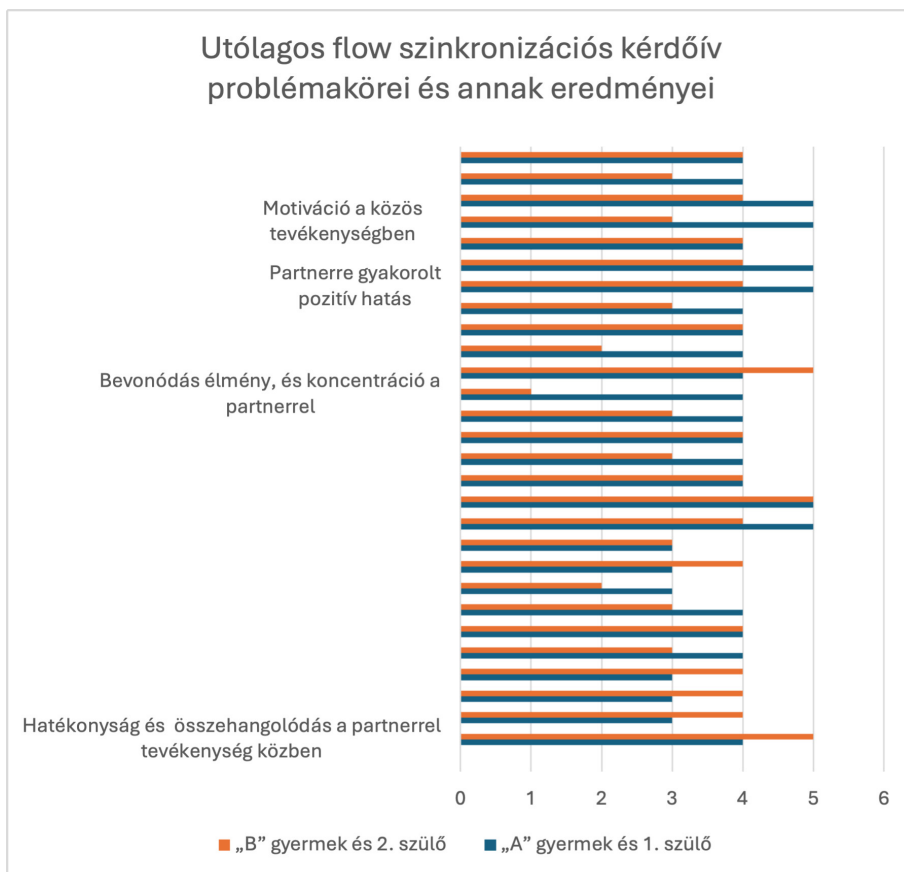
A B gyermek és 2. szülő esetében pedig az alábbiak mondhatók el. A hatékonyság és összehangolódás a partnerrel tevékenység közben problémakörre vonatkozó kérdések esetében túlnyomóan a valamennyire (4) és semleges (3) válaszokat jelölte meg a szülő, szembetűnő eredmény azonban, hogy a „Jól tudtunk együttműködni.” és „Azt éreztem, hogy jobb a kapcsolatunk a gyermekemmel.” állítások esetén a szülő a teljes mértékben (5) választ jelölt, az „Automatikusan együtt tudtunk működni a gyermekemmel.” állításnál nem (2) választ adott. Ez a gyermek diagnózisainak ismeretében, az autizmus spektrumzavarból adódó heves érzelmi reakciók, a gyermek türelmetlenség-

ge okán lehetett így. A gyermekével való kapcsolatára vonatkozó kérdésre adott magas válasz azonban ezen páros esetében is arra ad következtetést, hogy sikerült a párosnak a program során az együttesség élményét átélni. A bevonódás élmény és koncentráció a partnerrel problémakörön belül rendkívül sokszínű válaszok érkeztek a szülőtől. A „Teljesen kikapcsolódtam.” állításra egyáltalán nem (1), a „Belefeledkeztem a tevékenységbe.” állításra teljes mértékben (5), a „Feladat végzése feltöltött.” állításra nem (2), az „A feladat végeztével több energiát éreztem magamban, mint a kezdetekor.” állításra valamennyire (4), és végül a „Csak a közös tevékenységre koncentráltam.” állításra semleges (3) választ jelölt. Ezen változatos válaszokon belül is fellelünk eltéréseket, hiszen először úgy nyilatkozott a szülő, hogy teljesen belefeledkezett a tevékenységbe, azonban a későbbiekben arra vonatkozóan, hogy csak a tevékenységre koncentrált már csak semleges választ adott. A válaszokat elemezve ezen páros esetében már kevésbé mondható el az, hogy sikerült a program során a flow-élményt átélniük, erre azonban a gyermek diagnózisai lehetnek magyarázattal. A partnerre gyakorolt pozitív hatás problémakörön belül megannyi állításra valamennyire (4) lehetőséget jelölt, tehát részben megvalósult az, hogy a gyermekére pozitív hatást gyakorolt a szülő. Az utolsó problémakörben, a motiváció a közös tevékenységben az figyelhető meg, hogy a gyermek kisebb mértékben, de valamilyen szinten ő is motiválta édesanyját.

A B gyermek – 2. szülő előzetes kérdőívének összesített átlaga 4/0/5, utólagos kérdőív összesített átlaga 3,57/5. A 2. szülő megítélésében a mérsékelt pozitív indulás után az utólagos értékelés közelebb kerül a semlegeshez. Megfigyelhető, hogy a 2. szülő kevésbé élte meg elmerült élményként a közös mesélést a gyermekével. Az utólagos kérdőív adatai alapján a bevonódás élmény szórása nagyon ingadozónak mutatkozik, mivel 1-5-ig minden érték megjelenik. Feltételezhetően ennek az lehet az oka, hogy a 2. szülő úgy élhette meg a közös mesélést, hogy egyszer sikerült, máskor nem bevonódnia a mesélés élményébe. Semlegesnek ítélte meg a B szülő a közös mesélés előtt a motivációját (3,5/5), viszont a közös mesélés megélésében kismértékű javulás mutatkozott (3,75/5). Mindezen eredmények arról informálnak, hogy miközben a flow-szerű elmélyülés-belefeledkezés gyengébbnek mutatkozik, mégis tud a szülő motivált lenni a közös mesélésben. A B gyermek – 2. gyermek szülőpár esetében a mesecsomag inkább változó sikert hozott a bevonódásban, viszont a szülői motiváló impulzus feltételezésünk szerint megmaradhat, esetlegesen enyhén erősödhet. Az 1. ábra az utólagos flow szinkronizációs kérdőív adatainak mintázatait mutatja a problémakörök mentén.

**1. ábra**

*Utólagos flow szinkronizációs kérdőív adatainak mintázata a problémakörök mentén*



A rendelkezésünkre álló adatok alapján, azt tapasztaltuk, hogy a szülő-gyermek párosoknak részben sikerült bevonódniuk a tevékenységbe, átszellemlülni, azonban a B gyermek – 2. szülő esetében a reflexióban leírtak alapján az egész program sokkal inkább hatott feladathelyzetnek, mintsem közös, minőségi időtöltésnek, egyfajta kapcsolatépítésnek: „nehezen viselte, hogy „feladat” lesz ezt a mesét végigolvasni.”

### ***A szülői hozzáállás, közös időtöltés megítélése***

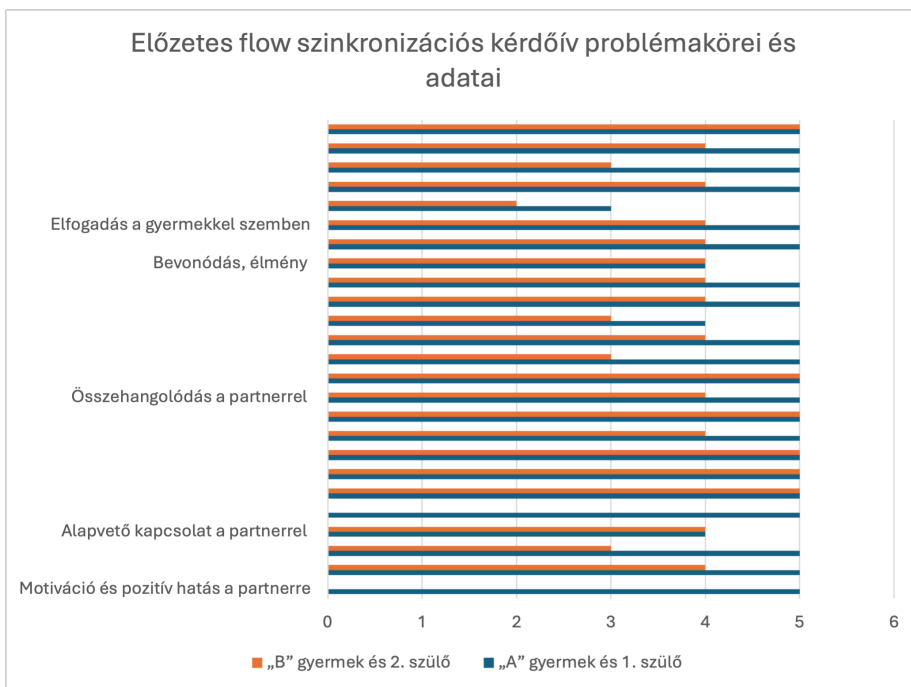
Harmadik kutatási kérdésünk során a szülők programhoz való viszonyának alakulását és az együtt töltött idő megélését vizsgáltuk, melyhez egyaránt az előzetes és az utólagos flow szinkronizációs kérdőív adatait is kellett elemeznünk, továbbá a szülők által írt reflexiókat.

Ezek alapján az A gyermek – 1. szülőről az állapítható meg, hogy rendkívül lelkesen és motiváltan kezd nekik a programnak és már korábban is gyakran előfordult, hogy a mindennapokban együttműködtek, közösen töltötték időt. A partnerrel való kapcsolatra vonatkozó állítások során az édesanya valamennyire (4) választ adott „A mindennapokban jól kommunikálok a gyermekemmel.” állításnál, azonban ez annak tudható be, hogy a gyermek nonverbális kommunikációs eszközökkel kommunikál és így a szülő esetében is előfordulhat, hogy gyermeke mondanivalóját nehezebben érti meg. Az utólagos flow szinkronizációs kérdőív válaszai alapján elmondható, hogy ebben a programban is jól sikerült az együttműködés, sikerült a program során kikapcsolniuk és egymásra is motiváló hatással voltak. A szülő a reflexióban a következőt fogalmazta meg: „A mese jó volt, tetszett nekem. Mivel a kislányom nem beszél, így nehezebb volt „megbeszélni” a feladatokat.” A programban tehát nehézséget a gyermek anarthriája okozott, azonban ezt leszámítva élvezték a mesecsomagot és a szülő hozzáállása továbbra is pozitív maradt a gyermekével való közös időtöltés szempontjából.

A B gyermek – 2. szülő adatait elemezve, az állapítható meg, hogy a program kezdetekor motiváltságuk még nem volt erős, hiszen annak ellenére, hogy csapatban jól tudnak együttműködni, kettesben nem szoktak olyan gyakran közös, minőségi időt tölteni, együtt gondolkodni, mivel a gyermek és vélhetően a szülő is az utólagos reflexió alapján, egyaránt a mesecsomaghoz hasonló helyzeteket irányított feladathelyzetnek élik meg, amiben a gyermek ellenállóbbá, türelmetlenebbé válik. A páros esetében az utólagos flow szinkronizációs kérdőív eredményei alapján elmondható, hogy sikerült egymást motiválniuk (elsősorban a szülőnek a gyermeket), azonban az együttműködés és összehangolódás nem ment zökkenőmentesen, ezt az édesanya által írt reflexió is alátámasztja: „...Az utolsó nap már B gyermek is partnerként viselkedett, amúgy nehezen viselte, hogy „feladat” lesz ezt a mesét végigolvasni...”/”...Összességében ez az irányított helyzet váltott ki ellenállást a gyerekből.” Ezen nehézségek a gyermek diagnózisaira vezethetők vissza, amelyek hatással vannak szociális és motivációs tényezőire. A szülő mindezek mellett megosztotta a reflexióban saját véleményét is: „Ez a mese csomag nagyon kedves volt...”/A mesélés része az estéinknek ... nagyon szereti, amikor én mesélek, ahol „színészi” hajlamaimat is megélem.” Ezek alapján feltételezhetjük, hogy a mesélés önmagában egy meghitt, szeretetteljes mozzanata a mindennapjaiknak és csak a program kötöttsége és a kérdések váltottak ki a gyermekből a mesével szemben ellenállást. A 2. ábra az előzetes flow szinkronizációs kérdőív mintázatait szemlélteti.

## 2. ábra

*Előzetes flow szinkronizációs kérdőív problémakörei és adatai és mintázatai*



Az eredményeket összegezve megfigyelhetjük, hogy azt, hogy a mesecsomag esetlegesen alkalmas lehet a közös élmény támogatására, mivel mind az A gyermek – 1. szülő, mind a B gyermek – 2. szülő páros esetében megfigyelhető volt a közös élmény támogatása (az utólagos kérdőív összesített átlagában 3,5–4,7 közötti tartományban), viszont a bevonódás különösen érzékenynek tűnhet, feltételezhetően amiatt, hogy a szülők feladatként tekinthettek a mesecsomag programra, és nem önmagukat ösztönző élményre.

### **Szülői motiválás sikeressége**

Negyedik kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy mennyire sikerült a szülőnek a program során a gyermekét ösztönöznie. Ennek megválaszolására a meserészleteket követő kérdésekre adott válaszokat, rajzolási lehetőségeket és utólagos flow szinkronizációs kérdőívet kellett megvizsgálnunk. A mese részleteket követő kérdések esetében mindkét szülő-gyermek párosról elmondható, hogy egyaránt a szülő és a gyermek is válaszolt minden alkalommal. A második meserészletet követően lehetőséget biztosítottunk a gyermekek számára a rajzolásra is, azonban ezzel a lehetőséggel egyik gyermek sem élt. Ennek oka feltételezhetően az lehetett, hogy közrejátszott

benne a mesélés ideje, hiszen amennyiben a mesélés az esti mese formájában történt, előfordulhatott, hogy a gyermekek utána már aludni készültek és nem volt lehetőség a rajzolásra. Továbbá az A gyermek esetében a diagnózisát figyelembe véve is következtethetünk arra, hogy felső végtagjának érinthetősége miatt nem sikerülhetett neki a rajzolás. Az utólagos flow szinkronizációs kérdőív esetében a 'partnerre gyakorolt pozitív hatás' problémakörön belül jól meg tudtuk figyelni, mennyire tudta a szülő ösztönözni, motivált helyzetbe hozni gyermekét. Ez mindkét szülő-gyermek páros esetében valószínűsíthetően megvalósulni látszott, illetve vélhetően a szülő hozzáállása, lelkesedése is közrejátszott abban, hogy a gyermekét aktivizálni tudta a közös mesélés során.

### Összegzés és következtetések

Kutatásunkban egy otthon alkalmazható, szülőket ösztönző mesecsomag validitásvizsgálatát kívántuk bemutatni. Eredményeinkből a következő megállapításokat tehetjük. A résztvevő szülők esetében az alábbiak állapíthatók meg: a válaszok és visszajelzések alapján a szülők a mesecsomag programot kapcsolatépítés helyett inkább élték meg feladathelyzetben, ez különösen igaz a 2. szülő esetében, aki a program végi reflexióban is feladathelyzetként utalt a mesélésre. Ennek ellenére azonban elmondható, hogy sikerült a szülő-gyermek párosoknak a három nap során elmélyedni a mesében és kapcsolódni egymással. Kiugró eredményeket és nehézségeket a B gyermek – 2. szülő esetében figyelhettünk meg, de ezeket mind a gyermek diagnózisára tudtuk visszavezetni. A szakirodalomból ismeretes, hogy a családok életében fontos szerepet játszik a mesélés (Nyitrai, 2009; Rácz & Pozsár, 2013), amelyben többnyire az anya vesz részt, továbbá, hogy a meseválasztást leginkább a gyermek választása határozza meg. Ezen megállapításokat mi is alá tudtuk támasztani, hiszen a programban résztvevő szülők mind édesanyák voltak és a programot megelőző, személyes adatokra vonatkozó kérdőívek válaszai alapján is az édesanya szokott legtöbbször részt venni a rendszeres mesélésben.

Jelen mesélés egy általunk választott mesével zajlott, azonban a továbbiakban, kifejezetten a B gyermek esetében kialakuló ellenállás miatt javasoljuk, hogy a programban szereplő mesét személyre szabva válassza meg a vizsgálatvezető, hiszen az egyénileg választott történet a gyermeket biztonságos érdekelni fogja és megalapozza vele a gyermek aktivitását a programban. A szakirodalmi források is megállapítják, hogy a mesélés gyakorisága nem mutat összefüggést a szülők iskolai végzettségével (lásd Havlikné & Pozsár, 2013), azonban ezen megállapítást mi magunk, a kevés esetszám miatt nem tudtuk alátámasztani.

Ahogy korábban Haga (2023) és Szilágyi (2024) kutatásában is, úgy a mi vizsgálatunk esetében is megállapítható, hogy a szülők ösztönzése, motiválása feltételezhetően nehéz folyamat, amelyre a jövőben végzett kutatások so-

rán sokkal nagyobb hangsúlyt és esetleges új megoldásmódokat kell találni, hiszen sejthető, hogy a motiváltság hiányának ellenére az igényük megvan a szülőknek a gyermekükkel való közös időöltésre.

Kis esetszámú kutatásunk lévén eredményeinket óvatosan kell kezelni és érdemes a korábbi és folyamatban lévő kutatási eredményekkel összefogva kezelni. A két gyermek (eset) kapcsán felmerülnek olyan kérdések, amelyek arra vonatkoznak, hogyan tudjuk az egyes diagnózissal rendelkező gyermekek aktivizálást, bevonódását segíteni. Elsősorban a jövőben érdemes a mesecsomag kiküldése előtt egy felmérést végezni, amiből a kutatást végző személy teljes képet kaphat arról, milyen diagnózisú gyermekek fognak a vizsgálatban részt venni és számukra egyénre szabottan megtervezni a mesecsomagot, hogy azok valóban adekvátak legyenek, például a gyermek és a szülő szabadon választhassa meg a mesét.

A szülők által megélt nehézségek ellenére összességében elmondható, hogy a résztvevők körében feltételezhetően működhet a mesecsomag a szülők motiválásának szempontjából, a szülő-gyermek kapcsolatok erősítéséből, hiszen a résztvevő szülőktől kapott írásos visszajelzések ezt támasztották alá a jelen vizsgálatban.

### ***A kutatás korlátai és pedagógiai hasznosíthatósága***

Ahogy tanulmányunk első felében is említettük, a szülők motivációjának helyreállítására irányuló programok, lehetőségek igen csekély számban fellelhetők, azonban annál nagyobb szükség lenne rájuk. A jelen kutatást a kevés esetszám ellenére is érdemes volna azt tovább vinni és még több mintán elvégezni, hogy azok által releváns eredményeket kaphassunk. Az eredményeket a későbbiekben pedig további otthoni anyanyelvi programok megalkotására lehetne felhasználni. Továbbá úgy véljük, a kutatást végző személynek érdemes lenne a bevonni kívánt gyermekekkel előzetesen már kapcsolatot kialakítani, a programot megelőzően egy mesekört szervezni, akár több alkalommal, ahol a gyermekek meséket hallgatnak, valamint a mesecsomag programban is előforduló helyzetek jelenhetnek meg a tevékenység során. Ez szolgálhatná feltételezésünk szerint azt, hogy a gyermekeket aktivizálja, motivációjukat felkeltse, a kutatást végző személykapcsolatot tudjon velük a mesén keresztül teremteni és ezt a motiváltságot aztán a szülők számára is át tudja adni egy otthoni alkalmazáson alapuló mesecsomag további feltáró kutatásának érdekében.

### **Köszönetnyilvánítás**

Köszönjük az önkéntes részvételt a családoknak, akik kitöltéseikkel és válaszaikkal hozzájárultak a kutatáshoz, a Semmelweis Egyetem Pető András Konduktív Gyakorló Iskola szakembereinek és a kutatásba bevont csoportok konduktorainak.

## Irodalom

- A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete (1959–1962). Mese. In *A magyar nyelv értelmező szótára*. (pp. 1.). Budapest, Akadémia Kiadó. <https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/kereses.php?kereses=mese> (2025.08.15.)
- Baksa, N. (2020). *A verselés és mesélés szerepe az óvodás gyermekek fejlődésében a Csonkapapi és Beregsomi óvodákban*. Szakdolgozat. Ukrajna Oktatásügyi Minisztérium II. Rákóczi Ferenc Magyar Főiskola Pedagógia és Pszichológia Tanszék. [https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/bitstream/123456789/514/1/Baksa\\_N\\_A\\_verseles\\_es\\_meseles\\_szerepe\\_2020.pdf](https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/bitstream/123456789/514/1/Baksa_N_A_verseles_es_meseles_szerepe_2020.pdf) (2025.08.14.)
- Bettelheim, B. (1985). *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Kiadó.
- Cairney, T., H. (2003): Literacy within family life. In: Hall, N., Larson, J. & Marsh, J. (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 85–98). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781848608207.n8>
- Csíkszentmihályi, M. (1997). *Flow–Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Falusi, I. (2000). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó.
- Farkas, S. (2024). *A gondolkodási műveletek fejlesztése meséken keresztül atipikus és tipikus fejlődésmentű gyermekek körében*. Szakdolgozat. Semmelweis Egyetem Pető András Kar.
- Feketéné, Sz. É. (2023). Miért éppen a konduktív nevelés? In: Földes, R., Kollegatársoly, I. & Túri, I. (Eds.). *A konduktív pedagógia alapelvei és módszertana* (pp. 5–32). Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Budapest.
- Frisch, D. (2023). A fiatalok olvasási szokásai a 21. században. In Laki, I. & Schottner, K. (Eds.), *Tudományos élet a Milton Friedman Egyetem falai között 2* (pp. 72–103). Milton Friedman Egyetem.
- Gátas, E. (2023). *Elemi tapasztalati következtetés longitudinális vizsgálata mesén keresztül (A mesemondás minősége és a következtetés feladat összefüggései atipikus fejlődésmentű óvodások körében)*. Szakdolgozat. Semmelweis Egyetem Pető András Kar. [https://semmelweis.hu/pak/files/2023/07/Tudomany-es-Hivatas\\_2023\\_1.pdf#page=129](https://semmelweis.hu/pak/files/2023/07/Tudomany-es-Hivatas_2023_1.pdf#page=129) (2025.08.15.)
- Haga, O. & Pintér, H. (2022). Pedagógusok véleménye a fonológiai tudatosságról, a szülő-gyermek beszédfoglalkozásokról írásbeli kikérdezés alapján. In Molnár, Gy. & Tóth, E. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2021.; A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira* (pp. 30–40). Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet – MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. [http://acta.bibl.u-szeged.hu/78904/1/ukn\\_2021\\_030-040.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/78904/1/ukn_2021_030-040.pdf) (2025.08.15.)
- Haga, O., Gál, F. & Pintér, H. (2022a). Szülőket ösztönző tényezők vizsgálata: egy otthoni anyanyelvi foglalkozás validitásvizsgálata. In Kasik, L. & Gál, Z. (Eds.) *XIX. Pedagógiai Értékelési Konferencia = 19th Conference on Educational Assessment: PÉK 2023 = CEA 2023*, Szeged, 2022. április 20–22. <https://www.edu.u-szeged>.

- hu/pek2023/download/PEK\_2023\_CEA\_2023\_absztraktkotet.pdf#page=42 (2025.08.15.)
- Haga, O. Gál, F. & Pintér, H. (2022b). Szülők véleménye a gyermekükkel otthon, közösen folytatott foglalkozásokba való saját bevonódásuk ösztönzőiről. In Steklács, J. & Molnár-Kovács, Zs. (Eds.), *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet*. [https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK\\_absztraktkotet\\_2022.pdf#page=362](https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK_absztraktkotet_2022.pdf#page=362) (2025.08.15.)
- Haga, O. (2023). *Tipikus és atipikus gyermekek szülei számára alkalmazható, szülőket ösztönző, otthon, családi környezetben végezhető anyanyelvi foglalkozások adaptálása*. Tudományos Diákköri dolgozat. Semmelweis Egyetem, Pető András Kar, Budapest.
- Haga, O. & Szilágyi, D. (megjelenés alatt). Szülő-gyermek kapcsolatot támogató Mesecsomag program kipróbálása szegregált intézményben tanuló gyermekek és elsődleges gondozóik körében: pilotvizsgálat. Várható megjelenés: Iskolakultúra.
- Havlikné, R. A. & Pozsár, É. (2013). Otthoni mesélési szokások vizsgálata öthat éves szegedi óvodások körében. *Módszertani Közlemények*, 53(2), 12–20. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/download/35549/34588> (2025.08.23.)
- Kövesdi, A., Soltész-Várhelyi, K., Törő, K., Csikós, G., Hadházi, É., Takács, Sz., Rózsa, S. & Földi, R. (2020). Reziliencia változása és támogató szerepe a szülő-gyermek kapcsolatban – longitudinális vizsgálat COVID-19. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 8(3), 7–29.
- Magyaródi, T. & Oláh, A. (2015). Flow Szinkronizáció Kérdőív: az optimális élmény mechanizmusának mérése társas interakciós helyzetekben. In *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 16(3), 271–296. <https://doi.org/10.1556/0406.16.2015.34>
- Mérei, F. & V. Binet, Á. (2006; 15. kiadás). *Gyermeklélektan*. Medicina Kiadó.
- Molnár, E. (2019). Mese vagy rajzfilm? = Tale or cartoon? *Gradus*, 6(3), 11–15. <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/d63c9c9a-f531-48b1-bf4c-06d530d1b0c2/content> (2025. 08.15.)
- Nádai, P. (1999). A mesélésről. In Szávai I. (Ed.), *Fordulópont* (pp. 5–12). Pont Kiadó.
- Nagy, J. (1980). *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémia Kiadó.
- Néma, J. E. (2022). A családi literáció szerepe rurális közegben élő diplomás családok olvasóvá nevelői habitusában. *Iskolakultúra*, 32(12), 89–109. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/44175/43239> (2025. 08.15.)
- Nyitrai, Á. (2009). Mesék és fejlődéssegítő feladatok az 1. és a 2. osztályos olvasókönyvekben. *Iskolakultúra* 19(11), 3–18. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/download/20921/20711> (2025.08.15.)
- Nyitrai, Á. (2016). Mese és mesélés. *Iskolakultúra*, 26(4), 75–83. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.75>

- Nyitrai, Á. (2017). Az összefüggés-kezelés fejlesztésének segítése. In Nagy, J. (Ed.), *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves korban* (pp. 53–79). Mozaik Kiadó.
- Papp, M. (2018). Az osztenzív stimulusok szerepe a mesék átadásában és megértésében. *Anyanyelv-pedagógia*, 11(4), 24–36. <https://doi.org/10.21030/anyp.2018.4.2>
- Pintér, H., Szilágyi, D. & Gál, F. (2025). A mesélő szülő (Szülők ösztönzésére és bevonására irányuló meseolvasási program validitásvizsgálata). *Anyanyelv-pedagógia*, 8(4), <https://doi.org/10.21030/anyp.2025.4.1>
- Sándor, I. (2017). A mesemondás három aranyalmája. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 26(12), 45–49. [https://www.epa.hu/01300/01367/00297/pdf/EPA01367\\_3K\\_2017\\_12\\_045-049.pdf](https://www.epa.hu/01300/01367/00297/pdf/EPA01367_3K_2017_12_045-049.pdf) (2025.08.19.)
- Szilágyi, D. (2024). *Szülőket ösztönző Mesecsomag-készlet validitásvizsgálata konduktív nevelésben részesülő gyermeket nevelő családok körében*. Szakdolgozat. Semmelweis Egyetem, Pető András Kar, Budapest.
- Szinger, V. (2009). Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia*, 3(1). <https://doi.org/10.21030/anyp.2009.3.4>
- Szokolszky, Á. (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana*. Osiris Kiadó.
- Tancz, T. (2019). Mesemorzsa: Élményalapú módszerek a mesék óvodai feldolgozásában. In Bordás S. *Módszerek, művek, teóriák* (pp. 391–400). Eötvös József Főiskolai Kiadó. <https://pea.lib.pte.hu/server/api/core/bitstreams/f14ce85a-ca21-46b3-a3db-31bbe14d49c4/content> (2025.08.02.)
- Tóth, M. (2018). Olvasás és médiahasználat. *Könyvtári Figyelő*, 64(1), 45–60. [http://epa.niif.hu/00100/00143/00351/pdf/EPA00143\\_konyvtari\\_figyelo\\_2018\\_2\\_188-200.pdf](http://epa.niif.hu/00100/00143/00351/pdf/EPA00143_konyvtari_figyelo_2018_2_188-200.pdf) (2025.08.12.)
- Urbanik, T. (2020). Az óvodáskori olvasóvá nevelés kommunikációs módjai. In Juhász, V. & Sulyok, H. (Eds.), *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. (pp. 196–210). SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. [https://real.mtak.hu/119923/3/198\\_urbanik\\_timea\\_Az\\_ovodaakori\\_olvasova\\_neveles\\_kommunikacios\\_modjaiKommunikacio-es-beszedfejlesztes-a-gyakorlatban.pdf](https://real.mtak.hu/119923/3/198_urbanik_timea_Az_ovodaakori_olvasova_neveles_kommunikacios_modjaiKommunikacio-es-beszedfejlesztes-a-gyakorlatban.pdf) (2025.08.11.)
- Vakula, T. (2015). Óvodások hallás utáni szövegértésének fejlesztése mesetréninggel. *Anyanyelv-pedagógia*, 8(4). <https://doi.org/10.21030/anyp.2015.4.3>
- Voigt, V. (1999). A mese neve. In Szávai, I. (Ed.), *Fordulópont* (pp. 5–12). Pont Kiadó.

### **Kormányrendelet**

- 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 17. (2020. 01 31.), 290–446. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megttekintes> (2026.02.15.)

---

## **Validation study of a story-based intervention toolkit for parents raising children in conductive education – a second series of studies**

We conducted a validity study of a three-day story play programme, which encourages parents and can be completed at home. We involved in our study families raising special needs children receiving conductive education. We based our work on the research of Haga (2023) and Szilágyi (2024), who tested the same three-day storytelling program earlier on different families. Our main goal was to expand and support these studies. We sought to answer whether the programme is indeed an appropriate tool for motivating parents, whether it helps create shared experiences between parents and children, whether the program positively affects the parents' attitude toward spending quality time with their children, and whether the participating pairs succeed in motivating and activating each other during storytelling. Our study included only two parent-child pairs, so due to the low number of cases, we analysed the data quantitatively and drew conclusions from them. Our key finding, based on participant feedback, is that the programme is indeed suitable for encouraging parents and facilitating quality time with their children. However, the initial motivation of parents is very weak, so they need still more support in this area. Our research results contribute to gaining a more relevant understanding of the difficulties and possibilities of parental encouragement, and they offer conclusions for designing a future storytelling program.

**Keywords:**

story, parental motivation, story-based program, flow experience



# A gondolkodási műveletek fejlesztése meséken keresztül atipikus fejlődésmenetű gyermekek körében

*Kiss Kíra Laura<sup>1</sup>*

## Absztrakt:

A mese szerepe a gyermekek fejlődésében kulcsfontosságú, hiszen nemcsak szórakoztat, hanem fejleszti a nyelvi, az érzelmi és a szociális készségeket is. A mese hatékony fejlesztőeszköz, amely lehetőséget ad a gyermeknek, hogy átgondolhassa döntése következményeit. Az osztenzív stimulusok hatékony eszköznek bizonyulnak a mese közvetítésében, ugyanis az osztenzív kulcsingerek, mint a szemkontaktus és a dallamintázat, segítik a mesék megértését. Az elmúlt öt évben erre irányulóan széles körben foglalkoztak a mesék innovatív hatásaival (például Papp, 2023; Pintér & Gál 2024) ugyanakkor atipikus fejlődésmenetű, konduktív nevelésben részesülő gyermekek körében – néhány szakdolgozati kutatás kivételével – alig születtek empirikus vizsgálatok.

## Kulcsszavak:

atipikus fejlődésmenet, mesemondás, gondolkodási műveletek, osztenzív stimulusok

## Bevezetés

A mese szerepe a gyermekek fejlődésében kiemelkedő, hiszen nemcsak a szórakoztatás és a gyönyörködtetés eszköze, hanem meghatározó szerepet játszik az anyanyelv fejlesztésében (Dankóné, 2004), a kognitív (Nyitrai, 2017a), illetve a szociális készségek (ÓNOAP, 2018) kialakulásában. A tipikus fejlődésmenetű gyermekek körében több olyan korábbi kutatás áll rendelkezésre, amelyekben a vizsgálatok során a mesék spontán fejlesztőhatásával, hatékonyságával (lásd például Nyitrai, 2016), illetve a jó mesélés eszközeivel (lásd például Zóka, 2017) foglalkoztak. Ivaskó és Papp (2017b) kutatása felhívja a figyelmet arra, hogy a mese közvetítésében kulcsfontosságú szerepet töltenek be az osztenzív stimulusok, a szemkontaktus és a dajkanyelvi prozódia használata, ezek alkalmazása ugyanis fenntartja a gyermekek figyelmét és

<sup>1</sup> Semmelweis Egyetem Pető András Kar Anyanyelvi Nevelést és Kommunikációt Támogató Kutatási Műhely; laurakirakiss@gmail.com; 

elősegíti a mese tartalmi elemeinek felidézését (Papp, 2018). A megértéshez az óvodapedagógusok kommunikációs stratégiája is hozzájárulhat, mivel a mesemondási folyamatban alkalmazkodik az adott gyermekcsoport kognitív és nyelvi érettségéhez (Papp, 2023). A mesélés a gondolkodás spontán fejlesztője is, ami támogatja a gyermekek narratív és értelmező gondolkodásának kialakulását (Nyitrai, 2009, p. 24), ráadásul az írásbeli szövegalkotás értelmező-érvelő képességeinek fejlődéséhez is hozzájárulhat mind a tipikus fejlődésmentű (lásd Pintér, 2009a,b), mind az atipikus fejlődésmentű gyermekeknél (lásd Pintér, 2013). A szemkontaktussal kísért dajkanyelvi mesemondás (Ivaskó & Papp 2017), valamint a mesei tartalomról folytatott csoportos beszélgetés (Nyitrai, 2009) különösen támogatja a gyermekek hallás utáni meseértését.

Atipikus fejlődésmentű, konduktív nevelésben részesülő, különösen központi idegrendszeri sérült gyermekek körében végzett kutatásokról szinte alig számoltak be tanulmányokban (rendszerező munkákban lásd például Pintér & Molnár, 2019; Pintér, 2020; Pintér, et al., 2022). A mesék átadására és a mesék befogadására irányulóan Pintér & Gál (2023) számolt be három, atipikus fejlődésmentű óvodás körében alkalmazott meseintervenció validitásvizsgálatáról. A konduktív nevelésben zajló mesekutatások eredményeiről konferenciákon Pintér & Gál (2024), valamint Pintér, Kovács & Gál (2025) számoltak be. Tülk (2020) szakdolgozati kutatásában az ítéletalkotást, Horváth (2022) az elemi tapasztalati következtetés alkalmazását próbálta ki, Gátas (2023) a mesemondás minőségének eszközeire kereste a választ. Így a korábbi szakdolgozók mérősorát adaptálva és bővítve Németh (2024) nagyobb létszámú csoportban, tipikus fejlődésmentű gyermekekkel végezte el a vizsgálatot.

Jelen tanulmányunk korábbi mesekutatásokra és konduktív óvodai nevelési környezetben folyó validitásvizsgálatokra épül, amelyben kiemelten a mesék innovatív lehetőségeit szeretnénk feltérképezni, kipróbálni atipikus fejlődésmentű gyermekek körében. Jelen kutatásunk célja (1) a mesék közvetítésének módján keresztül vizsgálni a közvetített mesékben megjelenő következtetések igazságának vagy hamisságának felismerését és azok javítását, (2) a mesekövetkeztetés-feladat validitásának további vizsgálata, valamint annak értékelése, hogy a mesék mennyire alkalmasak az eddig alkalmazott vizsgálati modell keretein belül más óvodáskorú, atipikus fejlődésmentű gyermekek csoportos vizsgálatára.

Eddigi eredményeink azt mutatják, hogy a mesemondás minősége és az osztrénv stimulusok használata valószínűsíthetően segítheti a gyermekek figyelmét a mesék hallgatása során, azonban a szemkontaktus felvétele jelen vizsgálatunkban kevésbé támogatta a mesék befogadását (megfigyelések és saját tapasztalat alapján elmondható, hogy a hibát észreévő gyermekek egy része nem tartotta velem a szemkontaktust, azonban érdeklődését a mese felolvasásának milyensége sokkal jobban befolyásolta).

Munkánk hozzáadott értéke elsősorban abban rejlik, hogy speciális nevelési környezetben – konduktív nevelésben – atipikus fejlődésmentű gyermekek körében végzett mesekutatásról számol be, amelyről idáig – eddigi ismereteink szerint – szakdolgozati kutatásokon kívül csupán Pintér & Gál (2023) számolt be hazai viszonylatban. Vizsgálatunk igyekszik hozzájárulni azokhoz az anyanyelv-pedagógiai kutatásokhoz, amelyek (1) a mesék kognitív képességekre gyakorolt hatásait (mint például Nyitrai, 2009; 2017b), valamint (2) a mese megértését segítő dajkanyelvi eszközök eredményességét (Ivaskó & Papp, 2017; Papp, 2018) tárják fel.

## Elméleti háttér

### *A mese és a mesélés hatása az óvodás gyermekek anyanyelvi képességének fejlődésére: hazai kutatások*

A meséket a szakirodalomban a gyönyörködtetés eszközeként jelenítik meg, amire nem pusztán csak szöveggként tekintenek, elbűvölő világuk varázslatos hatása megragadja a gyermeki fantáziát (Nyitrai, 2017a). A mese az óvodáskorú gyermekek számára nemcsak élményt nyújt, hanem komplex módon fejleszti a kognitív, a nyelvi, az érzelmi és a szociális készségeiket is (Nyitrai, 2017a). A rendszeres mesehallgatás elősegíti a gondolkodási műveletek, különösen az ítéletalkotás, az összefüggés-kezelés (Nyitrai, 2009), a relációszókincs (Nagy, 2009) és a következtetés fejlődését (Vidákovich, 2009).

Nyitrai (2017a,b) rámutatott arra, hogy a mesék lehetőséget biztosítanak a gyermekek számára, hogy megismerkedjenek a mindennapi élet történéseivel, napjainkban felmerülő problémákkal, tapasztalatokkal, kapcsolatokkal és a mindennapi élet alakulását befolyásoló összefüggésekkel. Azonban ahhoz, hogy a mesében rejlő fejlesztőhatásokat ki tudjuk használni, számos tényezőt figyelembe kell vennünk, mint például az életkor, a fejlettségi szint vagy a mese tartalma. Napjainkban az életkort és a fejlettségi szinteket tekintve az óvodai csoportok összetétele vegyes. Ezért is kihívás a mesék megfelelő megválasztása, hiszen célunk a fejlődés segítése, amelyhez különböző feltételekre van szükség. Az óvodáskorú gyermekek életkori sajátosságaiból adódóan általában még nem tudnak olvasni, így a pedagógus, vagyis a mesélő feladata, hogy élmények közvetítésével létrehozza a hidat, a mesélő és a mesehallgató között és megteremtse a fókuszált figyelmi transzállapotot (Boldizsár, 2010). Ezen keresztül válik a mesélő feladatává a mesélés olyan feltételeinek megteremtése, mint a mesék többszöri felolvasása, a mesélő és a mesék megfelelő megválasztása, a nyugodt környezet megteremtése, illetve a történetmondás módszertanának használata. Ivaskó és Papp (2017a) vizsgálata megállapította, hogy a meghallgatott mese feldolgozását olyan kommunikatív jegek segítik, mint például a dajkanyelv, a szemkontaktus és az osztrénív stimulások. Ezek a hatékony mesemondás alapjai, amelyek hozzásegítik a gyermekeket a transzállapot eléréséhez (Boldizsár, 2010; Pintér, 2019), a történetek feldolgozásához és a magasabb szintű gondolkodási műveletek elvégzéséhez (lásd Nagy, 2009).

Számos hazai szakirodalom (Papp, 2018; Ivaskó & Papp, 2017b; Nyitrai (2017c); Pintér & Gál, 2023) összegzése szolgált bizonyítékalapú eredményként arra, hogy a mesék mind a tipikus, illetve mind az atipikus fejlődésmentű gyermekek körében jelentősen pozitív irányba befolyásolják a beszédértést, az általános és relációs szókinccset, illetve az információk megértését. A kutatások azt is kimutatták, hogy a mesék átadásában és megértésében kiemelkedő szerepe van az osztenzív stimulusoknak (Ivaskó & Papp, 2017a; Papp, 2018).

### **A történetmesélés alatti osztenzív stimulusok szerepe a mese és a figyelem fenntartásában**

A mesemondás hatékonyságát nemcsak a mesélő és a mesehallgató személyes viszonya, hanem annak tartalma és előadásmódja is befolyásolja, amelylyel a gyermekek figyelve felkelhető, megfogható és meg is tartható. A mese élményének közvetítéséhez, a közös kalandra való invitáláshoz a beszéd megfelelő hangzó eszközeinek alkalmazására is szükség van. A mesélő szerepkörében a mese tolmácsolásának módjával és a használt kommunikatív jegyekkel sok információt közlünk magunkról a gyermekekkel (lásd Papp, 2023). A történetmondás hatékonyságát elősegítő tényezők vizsgálatáról különböző tanulmányok születtek, amelyek megerősítették (Ivaskó & Papp, 2017a; Papp, 2018; Pintér, 2019), hogy az osztenzív stimulusok alkalmazása fenntartja a fókuszált figyelmet és elősegíti a mesélés folyamatának sikeres lefolytatását, miközben támogatja a kognitív erőfeszítést és a mélyebb megértést.

Pintér (2019) hazai kutatásokat és elméleti alapvetéseket összegző tanulmányában mutatott rá arra, hogy a mesehallgatás minősége és a kommunikációs technikák alkalmazása jelentősen befolyásolhatja a gyermekek nyelvi és kognitív fejlődését. A megfelelő stimulációk alkalmazása nemcsak a mese élményét gazdagítja, hanem hozzájárul a gyermekek figyelmi koncentrációjának és az információk feldolgozási képességének javításához is. Ennek következtében kutatásunkban a dajkanyelvi előadásmód során osztenzív stimulusokat alkalmaztunk, hogy megvizsgáljuk, melyek azok a stimulációk, amelyek jelentősen befolyásolják a gyermekek figyelmét.

Papp és Ivaskó (2017b) empirikus vizsgálata tipikus fejlődésmentű óvodáskorú gyermekek körében végzett vizsgálata szintén megerősítette az osztenzív stimulusok kulcsfontosságú szerepét. A mesemondás során kommunikációs folyamat megy végbe, amelynek során egymásra kölcsönösen hat a két fél. A mesehallgató a történet megértéséhez kognitív erőfeszítéseket végez, ami éberségi állapotot hoz létre és készenlétben tartja az idegrendszer aktivitását a feladat végrehajtására (Séra, 2017). Az 1. táblázatban összefoglaltuk a mesemondás során alkalmazott dajkanyelvi eszközöket, illetve azok jelentését és jellemzőit.

## 1. táblázat

*A vizsgálat során alkalmazott osztenzív stimulusok bemutatása*

A dajkanyelv eszközei (Kohári, 2021)	Jelentése és dajkanyelvi jellemzői
temporális szerveződés	A beszéd időbeli szerveződése. A gyermekekhez szóló dajkanyelvi beszéd lassabb.
nagyobb hangterjedelem	Legmélyebb hang és a legmagasabb közti intervallum. Jellemzően magasabb.
beszédtempó	A gyermekekhez szóló dajkanyelvi beszédnek mind az artikulációs, mind a beszédtempója is lassabb, illetve a hosszabbak a beszédszünetek.
frázisvégi nyúlás	A prozódiai egységek végén lévő hangzók és szótagok hosszabbak, mint az egységek belsejében lévő megfelelőik.
beszédritmus	Beszédtempó. Nyelvfüggő. Magánhangzós szakaszok és mássalhangzós szakaszok időtartamának variabilitása nagyobb dajkanyelvi beszédkor, mint a felnőttekhez szóló.
dallamhangsúly	Dallamhangsúlyos szótag alapprofrendenciája meredekebb. A mesében új, megtanítandó elemenként szereplő, ismeretlen neveket jobban.
prozódia	Szöveg helyes illeszkedése. Beszédritmusa, hangsúlyozása, hanglejtése, folyamatossága. A beszédritmus váltakozó, általában lassú tempó és hosszabb szünetek jellemzik, az intonáció erősebben ingadozik.
magasabb alapprofrendencia (hangszín)	Magánhangzók kiejtésekör hangszalagjaink rezegnek, a periodikus rezgés eredményeképpen létrejön a zönghang. Ez egy összetett hang, amelynek van alapprofrendenciája. Ez jellemzően magasabb a dajkanyelv használatakor.

## Az atipikus fejlődésmentű gyermekek gondolkodási műveleteire vonatkozó korábbi szakdolgozati kutatások bemutatása

Mesekutatásunk Nyitrai (2009; 2017a,b) kutatásaiból és elméleti alapvetéseiből indultak ki. Ezek a kutatások a mesék esztétikai és anyanyelvi fejlesztésén túl a gondolkodás fejlődéssegítésének feltárására irányultak 4–8 éves tipikus fejlődésmentűek körében. A Semmelweis Egyetem Pető András Karán (SEPAK) atipikus fejlődésmentű, konduktív nevelésben részesülő gyermekek körében 2020-óta folynak a mese és a gondolkodás kapcsolatában szakdolgozati kutatások, valamint a mese és a beszédértés összefüggésében is folyamatosan zajlanak vizsgálatok (mindezek eredményeiről lásd Pintér & Gál 2024; Pintér et al., 2025). A jelen tanulmányunkban bemutatott vizsgálat előzményét képezik a 2. táblázatban látható, atipikus fejlődésmentű gyermekek körében folytatott korábbi longitudinális mesekutatásaink.

## 2. táblázat

*A mesekövetkeztetés-feladatra irányuló, atipikus fejlődésmenetű gyermekek körében végzett szakdolgozati vizsgálatok eredményei*

Vizsgálatok	A vizsgálatban résztvevők	Vizsgálat tárgya	Vizsgálat körülményei	Eredmények
Tülk (2020)	Három spina bifida diagnózisú gyermek	Ítéletalkotás és az ok-okozati összefüggések vizsgálata	Csoportos (3 fő)	A vizsgálat során kimutathatóvá vált a mérősor alkalmazhatósága
Horváth (2022)	Három hemiparesis spastica diagnózisú gyermek	Elemi tapasztalati következtetés vizsgálata	Csoportos (3 fő)	Az eredmények során kimutathatóvá vált a mérősor alkalmazhatósága a következtetés fejlesztésére.
Gátas (2023)	Három központi idegrendszeri sérült gyermek	Mesemondás minősége és az elemi következtetés közötti összefüggés vizsgálata	Egyéni	Az eredmények során kimutathatóvá vált a mérősor alkalmazhatósága atipikus fejlődésmenetű gyermekeknél, illetve, hogy befolyásolja a gyermekek fejlődését a mesemondás minősége.

A korábbi és a jelen vizsgálatok konduktív óvodai környezetben, a Semmelweis Egyetem Pető András (SEPA) Gyakorló Óvodában zajlottak. A 2. táblázatban látható, hogy jelen kutatás Tülk (2020) vizsgálatán alapszik, amely az ítéletalkotást vizsgálta, ezt folytatta atipikus fejlődésmenetű gyermekek körében Horváth (2022), aki az elemi tapasztalati következtetés fejlesztésének módját kívánta vizsgálni. Gátas (2023) kutatása során átvette, illetve adaptálta Tülk (2020) mérősorát és Horváth (2022) meséit, majd a mesékben valódi következtetésfeladatokat helyezett el. Ezek kijelentéspredikátum-logikai következtetések voltak, melyek alkalmazásával a mesemondás minősége és az elemi tapasztalati következtetés között kimutatható összefüggéseket vizsgálta már hangsúlyosabb szerepet fordítva a mesemondás minőségének hatásaira, illetve a szemkontaktus használatára. Azonban jelen kutatásunkban annak vizsgálatát tűztük ki célul, hogy a dajkanyelvi elemeket részletezve az egyes stimulusok, hogyan módosítják a gyermekek figyelmét és befolyásolják a mese megértését, illetve a következtetés feladatban elért teljesítményüket.

## **Konduktív nevelésben részesülő, atipikus fejlődésmenetű gyermekeket érintő mesevizsgálatok vizsgálati körülményeit meghatározó tényezők**

Kutatásunkban három *atipikus fejlődésmenetű*, központi idegrendszeri sérült, eltérő diagnózisú óvodáskorú, *konduktív nevelésben* részesülő gyermek vett részt, akik fejlődése eltér a normál fejlődésmentű társaikétól. A cerebrális parézis vagyis központi idegrendszeri sérülés, a mozgás és a tartás zavarát okozó, de nem progrediáló tünetcsoport, amely az éretlen agyat érinti (Hollódy, 2019; Pintér et al., 2022). Az idegrendszer károsodása következtében a gyermekek fejlődése elmarad, vagy megváltozik, tehát a normálistól eltérően alakul. Az idő előrehaladtával viszont a tünetek egyre szembetűnőbbé válhatnak és másodlagos diszfunkciók kialakulását idézhetik elő (Kozma & Horváth, 1991; Feketéné, 2023). Az atipikus fejlődésment olyan fejlődési zavar, melynek hátterében az idegrendszer fejlődési zavara áll (Györkő, 2020a,b), amely a gyermekek kognitív, szociális, kommunikációs és motoros képességeinek eltérő működését eredményezheti (Hales, 2016; Györkő, 2020a,b), ezáltal jelentős hatással van tanulási és mesehallgatási folyamataikra. A mesebefogadás komplex nyelvi, figyelemi és memóriaműködést igényel, mely képességek sérülése következtében a nyelvfeldolgozási folyamatok akadályozottá válnak (Pintér, 2019).

A konduktív pedagógia pedig holisztikus szemlélettel és a gyermekek egyéni szükségleteinek kielégítésével (lásd Hári & Ákos, 1971; Benyovszky, 2016; Kállay & Pásztorné, 2023) törekszik az általános pedagógiai és konduktív pedagógiai alapvetések összességével biztosítani a gyermekek komplex fejlesztését, melyben a vers-mese tevékenység, mint az Óvodai nevelés alapprogramjában (lásd ÓNOAP, 2012; 2018) műveltségterület kiemelkedő szerepet tölt be az óvodás korosztály nevelésében.

Vizsgálatunkban részt vevő gyermekek kiválasztásakor a korábbi szakdolgozók (Tülek, 2020) kritériumait vettük figyelembe. Mintánkban így a fejlődési lapok alapján három gyermek vett részt, akik iskola kezdés előtt egy évvel állnak, jól beszélők, beszédértésük életkoruknak megfelelő, illetve szívesen vesznek részt vers-mese tevékenységekben.

Jelen kutatásban alkalmazott vizsgálati körülmények a résztvevő gyermekek számára ismerősek és megszokottak voltak, mivel azok a SEPA Gyakorló Óvodájában zajló, iskolára felkészítő foglalkozások rendjéhez igazodtak, így a környezet, az elrendezés, valamint a gyermekeket megfigyelő személyek sem jelentettek számukra újdonságot. A vizsgálat során a gyermekek asztaloknál ültek, a foglalkozást vezető személy pedig számukra jól látható helyen helyezkedett el. A független megfigyelők és a helyszín kiválasztásakor pedig arra törekedtünk, hogy a gyermekek számára ismert személyeket és helyszínt válasszunk, ezzel is megfogadva a korábbi kutatások során tett javaslatokat. Mindezek figyelembevételével a vizsgálat a gyermekek számára jól ismert személyeket, illetve a csoportszokásokat szem előtt tartva a csoport külső termében került megvalósításra.

Kutatásunk kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálat volt (Pintér & Molnár, 2021), amelyben három gyermek teljesítményét figyeltük meg csoportos körülmények között, egyénileg értékelve. A beavatkozás hatékonyságát a DIFER elemi- és tapasztalatkövetkeztetés-tesztjeivel vizsgáltuk, a mérési periódusokban a mesekövetkeztetés-feladat pontszámainak összehasonlításával, melyet a gyermekek számára biztonságos, ismerős vizsgálati környezetben végeztünk el.

### **Az empirikus kutatás bemutatása**

Jelen kutatásunkat a Semmelweis Egyetem Kutatásetikai Bizottsága engedélyezte (engedélyszám: KEB/2024/017). Vizsgálatunkhoz a kutatóesetikai kritériumok betartásához a következő dokumentumok tartoznak: intézményi befogadó nyilatkozat, titoktartási nyilatkozat, szülői hozzájárulási nyilatkozat.

#### ***A kutatás célja***

Kutatásunk célja egy korábban többször alkalmazott vizsgálati modell és mérősor (Gátas, 2023; Németh, 2024) további validitásvizsgálata volt. Vizsgálatunk fókuszában azt szerettük volna feltárni, hogy a mesemondás közvetítésének módja milyen mértékben befolyásolja a figyelmüket, viselkedésüket, továbbá a mesék megértését, így a mesekövetkeztetés-feladatokban elért teljesítményüket. A kutatás fókuszában az iskolakezdés előtt álló, atipikus fejlődésmenetű, konduktív nevelésben részesülő gyermekek álltak. Hosszútávú célunk, hogy a vizsgálat beilleszthető legyen a konduktív óvodai csoportok anyanyelvi-nevelés tevékenységei közé, illetve, hogy hozzájáruljunk az anyanyelvi-pedagógiai kutatások további bizonyítékalapú alátámasztásához (Pintér & Gál, 2023).

#### ***A kutatás kérdései***

Jelen kutatásunk kérdéseinek megállapításához segítségül szolgáltak a már korábban, ebben a témában folytatott kutatási eljárások (lásd Tülek, 2020; Horváth, 2022; Gátas, 2023; Németh, 2024), melyek alapján 4 kérdést fogalmaztunk meg:

K1. A mesemondás minősége semleges/neutrális hangvétellű vagy dajkanyelvi eszközökkel kísérve segíti-e a gyermekek következtetés feladatban elért teljesítményét?

K2. Milyen változtatások szükségesek a mérőeszközben a mesekövetkeztetés feladat csoportos körülmények között történő lebonyolításához konduktív óvodai nevelésben részesülő gyermekek körében?

K3. A kutatási elrendezés megfelelően működik-e a vizsgálatban részt vevő gyermekek számára?

K4. A megfelelően kiválasztott-tudományosan megalapozott-mesék a megfelelő mondat- és szövegfonetikai eszközök közvetítésén keresztül alkalmazható-e ok-okozati összefüggések megállapítására?

A kutatás lefolytatása során további kérdések merültek fel, illetve kerültek megfogalmazásra, mint:

K5. A két meseközvetítés között mutatkozik-e viselkedésváltozás a gyermeknél, ahogyan hallgatja a mesét?

K6. A gyermekek felveszik-e a mesemondóval a szemkontaktust a mesekövetkeztetés feladat elhangzásakor, ekkor milyen viselkedés mutatkozik a részükről?

K7. Milyen volt a mesemondás stílusa, illetve elkülöníthető-e a két mesemondási mód egymástól?

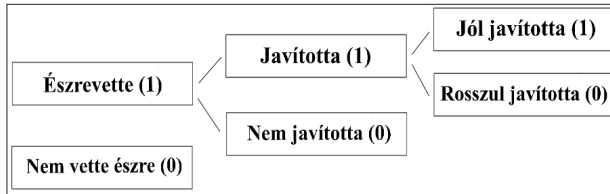
### ***A kutatás módszerei***

A gyermekek mesékben fellelhető hamisságait, Gátas (2023) szakdolgozata alapján „tökfejségeknek” neveztük el, melyeket két meseközvetítési módon keresztül, következtetésfeladatba bújtatva jelenítettünk meg. Vizsgálatunkban elsősorban a kvalitatív megfigyelés módszerét alkalmaztuk, melyet videófelvételeken keresztül tartalomelemzéssel végeztünk el, ehhez jegyzőkönyvet és megfigyelési szempontsört készítettünk. Továbbá a gyermekek teljesítményét és az egyéb viselkedésváltozásokat számszerűsített adatokkal, statisztikai elemzéssel, kvantitatív vizsgálati módszerrel értékeltük.

Az adatokat a független megfigyelők által rögzített jegyzőkönyvekből nyertük, melyhez értékelési pontrendszert alkalmaztunk. A következtetés feladatban elért eredmények értékelésének pontrendszerét az 1. ábra szemlélteti. Egy mesében öt mesekövetkeztetés-feladatot rejtettünk el. Ha a gyermek észrevette: 1 pontot, amennyiben javította, további 1 pontot és ha jól javította, még 1 pontot, tehát összesen 3 pontot kaphatott. Így összességében egyetlen mesélés során maximálisan 15 pont volt kapható. Ezeket az eredményeket először az alábbi pontrendszer alapján számszerűsítettük, majd szövegesen összefoglaltuk. A kvalitatív adatok elemzésére a továbbiakban reliabilitásvizsgálatot végeztünk, ahol két független megfigyelő egyező értékelése és véleménye alapján a vizsgálat során alkalmazott mérőeszköz megbízhatóságát mértük fel. Ebben a pszichometriai mérőeszközben egyetlen pontrendszerben azt összesítettük, hogy hány egyet, és hány egyet nem értés van a megfigyelők között. Az általuk kitöltött mérősort összehasonlítottuk, majd amennyiben a dajkanyelvi előadásmódban elhangzott mesékben megvalósultnak tekintették az adott dajkanyelvi eszköz alkalmazását a mesélő által, akkor 1-1 pontot, vagy 0-0 pontot adtak. Így teljesen egyezett a véleményük, azonban, ha az egyikük 0 pontot adott, másikuk pedig 1 pontot, akkor egyet nem értés alakult ki közöttük.

**1. ábra**

*Következtetés feladatban elért eredmények értékelésének pontrendszere (Gátas, 2023 alapján)*

**A minta és az adatfelvétel**

Kutatásunkban három, központi idegrendszeri sérüléssel élő, iskola előtt álló, konduktív nevelésben részesülő gyermek vett részt, akik értelmi képességeikben nem vagy csak enyhén érintettek, így megfeleltek a beválasztás kritériumainak, melyeket a 3. táblázatban szempontoknak megfelelően rendszerezünk. A vizsgálat két héten át zajlott a külső csoportszobában, összesen hat meseolvasási alkalommal: az első héten semleges, a második héten dajkanyelvi előadásmódban. A gyermekek részvétele eltért: D gyermek négy mesélési alkalomról és egy szintfelmérőről hiányzott, így két neutralizált mesehallgatáson és három teszten vett részt, míg E és F gyermek minden meseolvasáson és szintfelmérőn jelen volt.

**3. táblázat**

*A vizsgálatban résztvevő gyermekek bemutatása a korábbi szakdolgozók által meghatározott kritériumok alapján*

	Életkor	Diagnózis	Beszédképesség	Motiválhatóság, figyelem
D gyermek	7 éves	Meningomyelocele, Hydrocephalus, Paraparesis, Arnold Chiari II, Syringomyelia	Jól beszélő gyermek, aki szívesen kezdeményez kapcsolatot. Közlékeny, afeltett kérdésekre, utasításokra adekvátan válaszol. Összetett mondatokban kommunikál, beszédmegértése életkorának megfelelő de beszéde diszfóniás, artikulációja érintett.	Figyelme könnyen felkelthető de terjedelme és annak tartósága, megosztottsága életkorától elmaradott. Feladattudata kialakult.
E gyermek	5 éves	Spasticus tetraplégia (G8240), Agyi rendellenesség k.m.n. (G9390)	Jól beszélő gyermek. Beszéde fluens, beszédértése jó, szókincse életkorának megfelelő. Bővített mondatokban, minimális pöszeséggel beszél.	Figyelme felkelthető de könnyen elterelődik. Egyszerűbb feladatokat megérti, az feladattudata kialakulóban.

F gyer- mek	6 éves	Spastikus hemiparesis jobb oldali túlsúllyal (G8020), társtünete strabizmus convergens	Jól beszélő gyermek. Összetett mondatok- ban beszél, közlékeny. A feltett kérdésekre életkorának megfele- lően válaszol, de nem mindig adekvátan.	Figyelme felkelthető de rövid ideig tartható fenn. A különböző és sok környezeti inger hatására figyelme ha- mar szóródik, igényli a folyamatos motiválást. Szabálytudata kialaku- lóban.
-------------------	--------	---	---	---

### *A kutatás mérőeszközei*

Jelen vizsgálatunkban a következő mérőeszközöket használtuk: (1) a gyermekek számára kidolgozott mesekövetkeztetés-feladat, (2) következtetés feladatok során alkalmazott megfigyelési táblázat, (3) a szemkontaktushelyzeteket elemző táblázat, (4) a DIFER és GMP12 szintfelmérő tesztek és a (5) viselkedés változásának megfigyelésére, illetve a (6) dajkanyelv eszközeinek alkalmazására irányuló megfigyelési táblázatok.

Kutatásunk során Tülk (2020) által megalkotott és Gátas (2023) által továbbfejlesztett mérőeszközöket alkalmaztuk, illetve a kutatási láncban először került kidolgozásra és alkalmazásra a gyermekek viselkedésváltozásainak, valamint a mesélő által használt dajkanyelvi eszközök vizsgálatára készített megfigyelési táblázat.

Horváth (2022) Tülk (2020) ítéletalkotásra készített mérőeszközét adaptálta atipikus fejlődésmentű gyermekek elemi következtetés vizsgálatára, melyet Gátas (2023) a következő évben továbbfejlesztett. Így a mesékbe kijelentéslogikai, és prédikátumlogikai következtetés fajtákat tett, melyekben a “lépés” típust alkalmazta.

A mesekövetkeztetés-feladatok során, a gyermekek feladatban nyújtott teljesítményének megfigyeléséhez egy, a korábbi szakdolgozók által elkészített és megbízhatónak bizonyult megfigyelési táblázatot alkalmaztunk (2. ábra).

### **2. ábra**

*A következtetés feladatok során alkalmazott megfigyelési táblázat (Gátas, 2023, p. 36 táblázata)*

	1. hiba	2. hiba	3. hiba	4. hiba	5. hiba
Pontos válasz	“bement”	“elmentek sétálni”	“leesett a székről”	“ebédelni kezdtek”	“elmenekült”
Értékelés	✓✓ R	✓✓ R	✓	✓✓ H	✓✓ R

x: Nem vette észre

✓✓ : Azonnal észrevette, jól javította

✓ :Azonnal észrevette, de rosszul javította

Ha a gyermekek észrevették a hibát és jól javították (✓✓), ha a hibát észrevették, de rosszul vagy nem javították (✓), illetve ha a hibát nem vették észre, (X) értékelést kaphattak (a mérőeszköz validitásvizsgálatáról lásd Pintér & Gál, 2023). A Gátas (2023) által alkalmazott plusz sort (ahol a megfigyelők a gyermekek válaszait tudták rögzíteni) megtartottuk, így lehetőségünk volt a gyermekek válaszait később is megtekinteni. Az eredmények összegzésekor a gyermekek válaszait felhasználtuk és kétfajta válaszvარიációval feltüntetve jelöltük: az R betű a rövid, H betű pedig hosszú válaszok kidolgozottságát jelölte (Gátas, 2023), melyet példaként szemléltet a 4. táblázat, ahol megfigyelhető, miként ágyazódik a három felolvasott mese egyikének részlete a mesekövetkeztetés-feladatba.

A mesekövetkeztetéshez Gátas (2023) feladatait adaptáltuk, amelyben a „Ha..., akkor...” predikátumlogikai következtetést alkalmaztuk. A 4. táblázat szemlélteti az egyik meséhez alkalmazott következtetésfeladatot, amelyben láthatók a helyesnek elfogadott válaszvარიációk. Ezek a független megfigyelők számára elfogadható válaszok voltak.

#### 4. táblázat

Részlet Gátas (2023) mesékben elrejtett következtetés feladatai a válaszvარიációkkal feltüntetve (Gátas, 2023, pp.25–26 adaptált táblázata)



Mese	Kijelentés-logikai következtetés, lépés, implikáció (Nyitrai, 2009; Vidákovich, 2009)	Predikátumlogikai következtetés, lépés, implikáció (Nyitrai, 2009; Vidákovich, 2009)
Jékely Zoltán: A három pillangó	<p><i>Ha beborul az ég, akkor közeledik a vihar. Az ég bizony beborult, tehát kisértőtt a nap/ közeledett a vihar.</i></p> <p><b>Elfogadható válaszok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “közeledett a vihar” (H)</li> <li>• “jött a vihar” (R)</li> </ul>	<p><i>Ha egy ajtó nem nyílik ki, akkor nem lehet bemenni rajta. A három pillangó házának ajtaja nem nyílt ki, tehát bemettek rajta/ nem lehet bemenni rajta.</i></p> <p><b>Elfogadható válaszok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “nem lehet bemenni rajta” (H)</li> <li>• “nem lehet bemenni” (R)</li> <li>• “nem tudnak bemenni rajta” (H)</li> <li>• “nem tudtak bemenni” (R)</li> </ul>
	<p><i>Ha a tulipán nem engedi be a fehér pillangó testvéreit, akkor inkább ő is kint marad az esőben. A szívtelen tulipán nem engedte be a fehér pillangó testvéreit, tehát bebújt a tulipán kelyhébe/inkább ő is kint maradt az esőben.</i></p> <p><b>Elfogadható válaszok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “inkább ő is kint maradt az esőben” (H)</li> <li>• “inkább ő is kint maradt” (R)</li> <li>• “ő is kint maradt az esőben” (H)</li> <li>• “ő is kint maradt” (R)</li> </ul>	<p><i>Ha az állatok testrészei megszáradnak, akkor újra elkezdenek táncolni és játszani. A pillangók szárnya megszáradt, tehát leültek egy lapulevél alá/újra elkezdtek táncolni és játszani.</i></p> <p><b>Elfogadható válaszok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “újra táncoltak és játszottak” (H)</li> <li>• “újra táncoltak” (R)</li> <li>• “újra játszottak” (R)</li> </ul>

	<p><i>Ha a három pillangónak elázik a szárnya, akkor nem tudnak tovább repülni. A három pillangónak bizony elázott a szárnya, tehát tovább táncoltak a réten/nem tudtak tovább repülni.</i></p> <p><b>Elfogadható válaszok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “nem tudtak tovább repülni” (H)</li> <li>• “nem tudtak repülni” (R)</li> <li>• “nem tudnak tovább repülni” (H)</li> <li>• “nem tudnak repülni” (R)</li> </ul>	
--	--	--

A továbbiakban a vizsgálatban megjelenő szemkontaktushelyzeteket a Gátas (2023) által kidolgozott és validált táblázattal jelöltük, mely során két helyzetet különböztettünk meg: az elsőnél mindkét fél felveszi a szemkontaktust a másik félel, a másodiknál pedig a felnőtt, vagy a gyermek keresi a szemkontaktust a másik félel (3. ábra).

### 3. ábra

*Szemkontaktus helyzeteket elemző táblázat*  
(Forrás: Gátas, 2023, p.31)

	Jelentés	Első mese hallgatás	Második mesehallgatás	Következtetés feladatok közben				
				1	2	3	4	5
	Mind a két fél felvette a szemkontaktust a másik félel.							
	A felnőtt keresi a gyermekkel a szemkontaktust, de ez fordítva nem igaz.							

✓ : Ha valamelyik szituáció megvalósult, annak a jelölése:

(rubrika üresen hagyása): A szituáció nem valósult meg

Gátas (2023) korábban megfogalmazott szempontjait megtartva, mint, hogy befolyásolja-e a gyermekek eredményeit, figyelmi állapotát és viselkedését, ha felveszik vagy keresik a vizsgálat vezetőjével a szemkontaktust, melyet kibővítettünk a gyermekek egymásra tekintésének számával. Mindezek mellett szintfelmérő tesztek is alkalmaztunk, mint a DIFER tapasztalatkövetkezés teszt és a GMP-12, szövegértést vizsgáló mérősor, melyet a 4. és az 5. ábra szemléltet.

**4. ábra**

A DIFER tapasztalati következtetéshez készített értékelési táblázat  
(Gátas, 2023, p. 30 táblázatának adaptált változata)

Alkalmom										
Mondatok	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Válasz										
Értékelés	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	X	✓

✓: Helyes megoldás-1 pont

X: Helytelen megoldás-0 pont

-: nem adott választ-0 pont

**5. ábra**

GMP12-szövegértéstezteszthez készített értékelési táblázat  
(Forrás: Gátas, 2023, p. 30)

Kérdések	Válasz	Értékelés
1.		-
2.		-
3.		-
4.		-
5.		-
6.		-
7.		-
8.		-
9.		-
10.		-

✓: Helyes válasz-1 pont

-: Helytelen válasz vagy nem tudta-0 pont

Mindkét tesztnél helyes válaszadás esetén a gyermekek (✓) kaptak. A DIFER-tesztnél helytelen válasz esetén Németh (2024) által alkalmazott (X) jellel alkalmaztuk, melyet kibővítettünk azzal a lehetőséggel, hogy amennyiben a gyermekek nem adnak választ, akkor azt (-) jellel jelöljük. A GMP12-es tesztnél pedig helytelen válasz esetén (-) értékelést kaptak. A longitudinális kutatás során először alkalmaztuk a viselkedés változásának megfigyelésére, illetve a dajkanyelv eszközeinek alkalmazására irányuló megfigyelési szempontsorokat, melyeket az 5. és 6. táblázatban mutatunk be.

## 5. táblázat

*A viselkedés változásának megfigyelésének szempontjai*

A megfigyelés szempontjai	D gyermek	E gyermek	F gyermek
A két meseközvetítés között mutatkozik-e viselkedésváltozás a gyermeknél, ahogyan hallgatja a mesét?			
A gyermekek felveszik-e a mesemondóval a szemkontaktust a meseközvetítés feladat elhangzásakor, ekkor milyen viselkedés mutatkozik a részükről?			
Milyen volt a mesemondás stílusa, illetve elkülöníthető-e a két mesemondási mód egymástól?			
Egyéb, a vizsgálat közben tapasztalt viselkedés			

## 6. táblázat

*A dajkanyelv eszközei, illetve azok alkalmazása a mesemondó általi dajkanyelvi felolvasásokkor*

A dajkanyelv eszközei (Kohári, 2021)	Mit jelent?	Alkalmazta-e a mesélő? (0/1)	Hogyan reagált a gyermek? (Felemelte a fejét, mosolygott, szemkontaktust vett fel stb.)
Temporális szerveződés	A beszéd időbeli szerveződése. A gyermekekhez szóló dajkanyelvi beszéd lassabb.	1.	
		2.	
Nagyobb hangterjedelem	Legmélyebb hang és a legmagasabb közti intervallum. Jellemzően magasabb.	1.	
		2.	
Beszédtempó	A gyermekekhez szóló dajkanyelvi beszédnek mind az artikulációs, mind a beszédtempója is lassabb, illetve a hosszabbak a beszéd-szünetek.	1.	
		2.	
Frázisvégi nyúlás	A prozódiai egységek végén lévő hangzók és szótagok hosszabbak, mint az egységek belsejében lévő megfelelőik.	1.	
		2.	

A dajkanyelv eszközei (Kohári, 2021)	Mit jelent?	Alkalmazta-e a mesélő? (0/1)	Hogyan reagált a gyermek? (Felemelte a fejét, mosolygott, szemkontaktust vett fel stb.)
Magasabb alapfrekvencia (hangszín)	Magánhangzók kiejtésekor, hangszalagjaink rezegnek, ennek a periodikus rezgésnek az eredményeképpen létrejön a zöngéhang.	1.	
	Ez egy összetett hang, aminek van alapfrekvenciája.	2.	
Beszédrítmus	Beszédtempó. Nyelvfüggő. Magánhangzós szakaszok és mássalhangzós szakaszok időtartamának variabilitása nagyobb dajkanyelvi beszédkor, mint a felnőttekhez szóló beszédben.	1.	
		2.	
Dallamhangsúly	Dallamhangsúlyos szótag alapfrekvenciája meredekebb.	1.	
	A mesében új, megtanítandó elemként szereplő, ismeretlen neveket jobban hangsúlyoznak.	2.	
Prozódia	Szöveg helyes illeszkedése.	1.	
	Beszédrítmusa, hangsúlyozása, hanglejtése, folyamatossága.	2.	

## ***A kutatás modellje***

Gátas (2023) vizsgálati modelljét alapul véve a következőképpen építettük fel vizsgálatunkat: a gyermekek három mesét hallgattak meg semleges előadás-módban, a másodikban ugyanazokat a történeteket dajkanyelvi stílusban, osztenzív stimulusokkal kiegészítve, melyekből csak 1-1 szakaszt mértünk fel. A vizsgálat lebonyolítása során a gyermekek először a mesék hibátlan változatát hallgatták meg, majd a hibákkal, „hamisságokkal” ellátott változatát, melyben a hibákat játék „tökök” megérintésével jelezték. Amennyiben felismerték a hibákat, abban az esetben a független megfigyelőknek fülbesúgás útján tudták jelezni a mese hibás részét. A gyermekek előzetes tudásának felméréséhez azonban Gátas (2023) vizsgálatához hasonlóan szintfelmérő teszteket alkalmaztunk, mint a DIFER tapasztalati következtetés és a GMP12, szövegértést vizsgáló mérősor. Ezen tesztek eredményei bemeneti, közép és kimeneti értékként szolgáltak, és egyénileg, szakemberek közreműködésével kerültek elvégzésre. A korábbi kutatásokat tanulmányozva figyelembe vettük az abban tett további javaslatokat, illetve a gyermekek jelenlegi napirendjét és a gyermekek diagnózisát, életkorát. A vizsgálati alkalmak lebonyolítására ebédidő után kerítettünk sort a csoport külső termében, melyek körülményei megegyeztek a csoportban tartott iskolára való felkészítő foglalkozásokhoz. A gyermekek U alakban, külön asztaloknál ültek a mesélővel szemben, míg a független megfigyelők kissé hátrébb helyezkedtek el mint az adott foglalkozásokkor a segítők, hogy ne zavarják meg a gyermekeket önálló feladatvégzés közben, azonban szükség esetén megfelelően tudják őket segíteni. Fontos szempont volt számunkra, hogy a kutatás során olyan helyszínt és három olyan független megfigyelőt válasszunk, akik a gyermekek számára nem idegenek, a környezet általuk jól ismert, így mind ezek a tényezők is hozzá tudtak járulni a biztonságos légkör kialakításához.

## **Eredmények**

### ***A meseközvetítés-feladat eredményei az elemi tapasztalati következtetéseszt (DIFER) és a hallgatási szövegértéseszt (GMP12) teljesítményének függvényében***

Vizsgálatunk elsődleges célja annak feltárása volt, hogy a mesemondás stílusa miként befolyásolja a gyermekek következtetési teljesítményét (K1). Az adatokat a mesekövetkeztetés-feladatok és a szintfelmérő tesztek (DIFER, GMP12) eredményeiből nyertük, melyek összességében jelentős egyéni variabilitást jeleztek, amely arra utal, hogy a mesefeldolgozási és következtetési teljesítmény nem értelmezhető egységes mintázatként ebben a populációban.

*A D, az E és az F gyermek válaszai*

A 7. táblázatban mutatjuk a D, az E és az F gyermekek teljesítményét.

**7. táblázat**

*A gyermekek teljesítménye az elemi tapasztalati következtetés, a hallás utáni szövegértés és a mesekövetkeztetés-feladatokban*

Gyer- mek	DIFER: beme- net	GMP 12	Mesekövetkeztetés-fel- adat: semleges hangvé- telletel			DIFER: folya- mat	Mesekövetkeztetés-fel- adat: dajkanyelvi hangvé- telletel			DIFER: kime- net
			Három medve	Az alma	A három pillan- gó		Három medve	Az alma	A három pillan- gó	
D	4	2	0	0	-	-	-	-	-	6
E	3	4	0	0	0	1	0	0	0	2
F	3	1	3	3	0	2	0	3	2	2

D gyermek a semleges hangvételi mesehallgatás során nem észlelt hibát, figyelme könnyen elterelődött, és nehezen volt bevonható a mesélési helyzetbe. A DIFER-teszteken mindkét mérési alkalommal négy mondatot javított helyesen, valamint további két kiegészítése tartalmilag megfelelő volt, míg a GMP12-ben két helyes választ adott. A dajkanyelvi mesélésből betegség miatt kimaradt, így esetében a mesemondás stílusának hatása nem volt vizsgálható.

E gyermek sem a semleges, sem a dajkanyelvi mesék során nem észlelt hibákat. Figyelme mindkét helyzetben gyorsan elkalandozott, külső ingerekre érzékenyen reagált, és viselkedésében csak minimális különbség mutatkozott a két mesélési mód között. A DIFER-mérések során változó, de összességében alacsony számú helyes javítást adott: 3, majd 1 ismételt, végül 2, míg a GMP12-ben négy helyes választ ért el.

D és E gyermek esetében a mesekövetkeztetés-feladatokban nyújtott alacsony teljesítmény és a figyelmi ingadozások egyaránt megjelentek, ami felveti, hogy náluk a feladatmegoldás sikeressége szorosan kapcsolódhatott az aktuális figyelmi állapottal és a bevonódás mértékével. Esetükben a mesemondás stílusa nem járt kimutatható teljesítménybeli különbséggel, ami arra utalhat, hogy számukra a nyelvi-stilisztikai támogatás önmagában nem elegendő a következtetési műveletek elvégzéséhez.

F gyermek azonban eltérő teljesítményt mutatott. Ő volt az egyetlen, aki a mesekövetkeztetés-feladatokban hibákat észlelt és javított, sőt többféle logikai hibát is felismert. A semleges mesehallgatás során figyelme ingadozott, a dajkanyelvi előadáskor viszont fókuszáltabb volt és aktívan reagált. A DIFER-teszteken először 3, majd 2–2 helyes választ adott, a GMP12-ben viszont csak 1 helyes válasza volt. Ugyanakkor a standardizált mérésekben

mérsékeltőbb eredményt ért el, mint társai, így a mesefeladatokban mutatott relatív erőssége nem tükröződött a szintfelmérő tesztek eredményein.

E megállapítások F gyermek esetében arra engednek következtetni, hogy a dajkanyelvi elemek használatával együtt, a narratív kontextusba ágyazottság is támogató tényezővé válhat.

Összességében az eredmények jelentős egyéni különbségeket mutatnak, mivel D és E gyermek nem érzékelt hibákat és teljesítményük közepes maradt, addig F gyermek kiemelkedett a hibajavításban, de a szintfelmérő teszteken alacsonyabb eredményt ért el. Ez a mintázat megerősíti, hogy az atipikus fejlődésű gyermekek következtetési teljesítménye erősen kontextusfüggő, ami a pedagógiai gyakorlatban differenciált és egyéni sajátosságokat figyelembe vevő megközelítést indokol.

### ***A mesebefogadást befolyásoló tényezők összegzése a független értékelők véleménye alapján***

A két független megfigyelő észrevételeinek összegzése alapján a vizsgálati környezet alapvetően megfelelőnek bizonyult, mivel a szobában kevés olyan eszköz volt, ami elvonhatta a gyermekek figyelmét, ugyanakkor a szobán áthaladó személyek zavaróan hathattak a gyermekekre, illetve befolyásolhatták figyelmük fókuszáltságát. A megfigyelők dajkanyelvi eszközökre vonatkozó értékeléseit pedig a 8. táblázatban rendszereztük.

#### **8. táblázat**

*A két független megfigyelő értékelésének eredményei a dajkanyelvi eszközök alkalmazására*

D. ny. e. (%)	T.sz.	N. hang. terj.	Besz. temp.	F.ny.	Besz. rit.	D. hang.	Proz.	M. a. frek.
Mesék								
M4D1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
M4D2	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
M5D1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
M5D2	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
M6D1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
M6D2	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

*D. ny. e. = Dajkanyelvi eszközök:*

*T.sz. = Temporális szerveződés*

*N.hang.terj. = Nagyobb hangterjedelem*

*Besz.temp. = Beszédtempó*

*F.ny. = Frázisvégi nyúlás*

*Besz.rit. = Beszédrítmus*

*D.hang. = Dallamhangsúly*

Proz.= *Prozódia*

M.a.frek.= *Magasabb alaphfrekvencia*

Mesék:

M4D1: *Lev Tolsztoj: A három medve dajkanyelvi stílusban*

M4D2: *Lev Tolsztoj: A három medve dajkanyelvi stílusban hamisságokkal elrejtve*

M5D1: *Vlagyimir Szutyajev: Az alma dajkanyelvi stílusban*

M5D2: *Vlagyimir Szutyajev: Az alma dajkanyelvi stílusban hamisságokkal elrejtve*

M6D1: *Jékely Zoltán: A három pillangó dajkanyelvi stílusban*

M6D2: *Jékely Zoltán: A három pillangó dajkanyelvi stílusban hamisságokkal elrejtve*

A mesekövetkeztetés-feladatok során a szemkontaktus szerepére vonatkozóan a megfigyelők nem tapasztaltak összefüggést a gyermekek teljesítményében, sokkal inkább volt szerintük szerepe elsősorban a figyelem fenntartásában, különösen a dajkanyelvi felolvasások során. A megfigyelői vélemények összegzéséből levonható konklúzió az, hogy a szemkontaktus inkább a figyelem fenntartásában segített és nem bizonyult döntőnek a feladatok megoldásában (lásd Ivaskó & Papp, 2017a).

### Összegzés és következtetések

Tanulmányunkban egy meseintervenciós kutatás került bemutatásra, melyben három óvaskorú konduktív nevelésben részesülő gyermek vett részt. A vizsgálat során korábbi szakdolgozók által alkalmazott és továbbfejlesztett mérőeszközöket használtunk, melyet kibővítettünk újabb megfigyelési szempontsorokkal.

Kutatásunk fő célja az volt, hogy az alábbi kérdésekre válaszokat adjunk: Segíti-e a gyermekek következtetés-feladatban elért teljesítményét a dajkanyelvi mesélés (K1), valamint miféle változtatások szükségesek a mérőeszközben a mesekövetkeztetés-feladatnál ahhoz, hogy csoportos körülmények között is eredményes legyen a meseintervenció (K2).

Vizsgálatunk megfigyelés alapú eredményei hozzájárulhatnak a dajkanyelvi eszközök tudatosabb alkalmazásához atipikus fejlődésmentű gyermekek esetében, különösen a mesék hallgatása közbeni viselkedés és a fókuszált figyelem kialakításának, illetve fenntartásának támogatásában. A szemkontaktus szerepére vonatkozó tapasztalataink arra utalnak, hogy a gyermekek teljesítményében a szemkontaktus megléte vagy hiánya között nem mutatható ki szignifikáns különbség a mese megértésében, ahogyan ezt Ivaskó és Papp (2017a) kutatása is alátámasztja.

A Gátas (2023) által alkalmazott mérőeszköz csoportos körülmények között történő alkalmazása, jelen kutatásunkban, tehát a csoport külső szobájában, délutáni alkalommal, a „tök” eszköz alkalmazásával és három gyermekkel, a fent bemutatott eredményeket tudtuk elérni.

### ***A kutatás korlátai és hasznosíthatósága***

A vizsgálat lebonyolításában az olyan tényezők jelentettek nehézséget, mint a bonyolult szervezési és előkészítési folyamatok, a csoportos foglalkoztatási forma, a helyszín és a megfelelő idő megválasztása, az óvodai környezet zavaró tényezői, valamint a választott eszköz nem szokás szintű ismerete. Így a vizsgálat további folytatásához és megvalósításához javasoljuk a korábban említett tényezők kiküszöbölését, az egyénfókuszú feladatalkalmazást, illetve a választott eszköz szokás szintű használatává tételét kifejezetten a mesekövetkeztetés feladatokra irányulóan. Ezen szempontok figyelembevételével és megoldásával a jövőben még több konduktív nevelésben részesülő gyermek számára válhat alkalmazhatóvá a mérősor.

Kutatásunk hasznosíthatósága abban áll, hogy az ebben a témában folytatott kutatások jelentős mértékben hozzájárulnak a pedagógusok és szülők munkájához, mivel rávilágítanak arra, hogyan alkalmazhatóak hatékonyabban a mesehallgatás és a mesemondás során a kommunikációs technikák és osztrénv stimulációk, ezáltal támogatva a gyermekek nyelvi és kognitív fejlődését, valamint elősegítve a figyelmi koncentráció és információfeldolgozási képességek fejlődését.

### **Köszönetnyilvánítás**

A kutatás a Semmelweis Egyetem – Pető András Kar, Anyanyelvi Nevelés és Kommunikációt Támogató Műhely keretein belül valósulhatott meg. Köszönetet mondok a műhely vezetőjének, Pintér Henriettnek és Gál Franciskának, illetve Ispánki Ágnesnek és Somogyi Blankának, valamint a csoportban dolgozó többi konduktornak és szakembereknek, Borsos Adriennek és Kovács-Beszedics Zitának, akik készségesen álltak rendelkezésemre bármilyen kérdéssel fordultam hozzájuk. Továbbá halálával tartozom a vizsgálatban résztvevő független megfigyelőknek és videóelemzőknek, Gál Dorottyának, László Noéminek, Ujhelyi Borókának, Kriston Noéminek, Juhász Kristófnak, Kolos Sárának és Farkas Simonnak, akik segítették a kutatás létrejöttét és megvalósulását.

### **Irodalom**

- Benyovszky, A. (2016). *A konduktív pedagógia jelenléte az Egyesült Államokban*. Doktori értekezés. ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Boldizsár, I. (2010). *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó.
- Dankó, E. (2004). *Irodalmi nevelés az óvodában*. OKKER Kiadó.
- Feketéné, Sz. É. (2023). Miért éppen a konduktív nevelés? In Földesi, R., Kollega-Tarsoly, I. & Túri, I. (Eds.), *A konduktív pedagógiai alapelvei és módszertana* (pp. 5–15). Semmelweis Egyetem, Pető András Kar.

- Gátas, E. (2023). *Elemi tapasztalati következtetés longitudinális vizsgálata meséken keresztül*. Szakdolgozat. Semmelweis Egyetem Pető András Kar
- Györkő, E. (2020a). Az atipikus fejlődés alapvető kérdései: (1. rész). *Iskolakultúra*, 30(10), 83–96. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31868/33225>
- Györkő, E. (2020b). Az atipikus fejlődés alapvető kérdései: (2. rész). *Iskolakultúra*, 30(10), 95–107. [https://epa.oszk.hu/00000/00011/00238/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2020\\_11\\_095-107.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00011/00238/pdf/EPA00011_iskolakultura_2020_11_095-107.pdf)
- Hales, R. E. (2016). *Neurodevelopmental Disorders*. DSM-5 selection. American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9781585629879>
- Hári, M. & Ákos, K. (1971). *A konduktív pedagógia*. Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete.
- Hollódy, K. (2019). Cerebralis paresis. In Hollódy K., *Gyermekneurológia* (p.103). Medicina Könyvkiadó.
- Horváth, H. (2022). *A következtetés fejlesztése ismert meséken keresztül*. Szakdolgozat. Semmelweis Egyetem Pető András Kar.
- Ivaskó, L. & Papp, M. (2017a). A kulturálisan releváns információk átadása, mint az emberi nyelvhasználat egy sajátos lehetősége. In Szécsényi, T. & Németh, T. E. (Eds.), *Stratégiák és kultúrák* (pp. 21–35), (Tanulmányok Kenesei István 70. születésnapjára). JatePress.
- Ivaskó, L. & Papp, M. (2017b). Hogyan meséljünk? A mesemondás mint természetes pedagógiai eszköz. In Prax, L. & Hoss, A. (Eds.), *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3. Szabályok és/vagy kivételek* (pp. 163–174). PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék – Film-Virage Kulturális Egyesület. [https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/15095/13/talkk\\_v5\\_Papp-Ivasko.pdf](https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/15095/13/talkk_v5_Papp-Ivasko.pdf)
- Kállay, Zs. & Pásztoriné, T. I. (2023). A konduktív nevelési program és a napirend kapcsolata, azaz a konduktív nevelési folyamat tartalma és időkerete. In: Földesi, R., Kollega-Tarsoly, I. & Túri, I. (Eds.), *A konduktív pedagógiai alapelvei és módszertana* (pp. 61–83). Semmelweis Egyetem, Pető András Kar.
- Kohári, A. (2021). Hogyan beszélünk a gyerekekhez? In Markó A. (Ed.), *Tanulmányok a beszédtudomány alkalmazásának köréből* (pp. 175–199). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kozma, I. & Horváth, J. (1991). Óvodáskorú csoportok konduktív nevelése: A nevelési programok tartalma, szervezése, megvalósulása. In Hári, M., Kozma, I., Horváth, J. & Kóközi, M. (Eds.), *A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata* (pp. 93–97). Nemzetközi Pető Intézet.
- Nagy, J. (2009). A relációszókincs fejlődésének segítése. In Nagy, J. (Ed.), *Fejlesztés mesékkel* (pp. 32–50). Mozaik Kiadó.
- Németh, E. (2024). *Elemi tapasztalati következtetés longitudinális vizsgálata mesén keresztül*. Szakdolgozat. Egyetem Pető András Kar.

- Nyitrai, Á. (2009). A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In Nagy, J. (Ed.), *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4–8 éves életkorban* (9–31). Mozaik Kiadó.
- Nyitrai, Á. (2016). *Mese és mesélés. Iskolakultúra*, 26(4), 75–83. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.75>
- Nyitrai, Á. (2017a). A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In Nagy, J. (Ed.), *Fejlesztés mesékkel*. (pp. 9–29). Mozaik Kiadó.
- Nyitrai, Á. (2017b). Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése. In Nagy, J. (Ed.), *Fejlesztés mesékkel* (pp. 58–65). Mozaik kiadó.
- Nyitrai, Á. (2017c). Csoportos beszélgetésre elkészített mesék. In Nagy, J. (Ed.), *Fejlesztés mesékkel* (pp. 105–109). Mozaik Kiadó.
- Óvodai nevelés országos alapprogramja 2012. évi 363/2012 (XII.17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés dátuma: 2024.09.03., forrás: Jogszabálykereső: 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról – Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye
- Óvodai nevelés országos alapprogramja 2018. évi 137/2018. (VII. 25.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. 363/2012. (XII. 17.) kormányrendelet módosításáról. Magyar Közlöny 2018(118): 27346–27349. Letöltés dátuma: 2024.09.03. Jogszabálykereső: 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról - Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye
- Papp, M. (2018). *Az osztrénzív stimulusok szerepe a mesék átadásában és megértésében. Anyanyelv pedagógia*, 11(4), 24–36. <https://doi.org/1021030/anyp.2018.4.2>
- Papp, M. (2023). *Hogyan meséljünk az óvodás korosztálynak? A mesemondás hatékony módszerei óvodáskorban. Anyanyelv-pedagógia*, 16(3), 5–26. <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.3.1>
- Pintér, H. (2009a). Erkölcsei gondolkodás 9–10 évesek írásbeli szövegalkotásában. *Iskolakultúra*, 19(10), 109–116. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20914>
- Pintér, H. (2009b). Téma és motivációs lehetőség fogalmazásórán. *Tanító*, 47(8), 20–23.
- Pintér, H. (2013a). Az írásbeli kommunikáció fejlesztése a konduktív nevelésben. *Gyógypedagógiai szemle*, 41(2), 140–153. [https://epa.oszk.hu/03000/03047/00060/pdf/EPA03047\\_gyosze\\_2013\\_2\\_140-153.pdf](https://epa.oszk.hu/03000/03047/00060/pdf/EPA03047_gyosze_2013_2_140-153.pdf)
- Pintér, H. (2019). A mesemondás és a mesebefogadás hatásai az óvodás gyermekekre és a halmozottan sérült cerebrális paresises gyermekek mesélési folyamatainak tipikustól eltérő vonásai. Összegző tanulmány. *Tudomány és Hivatás*, 2, 9–11.
- Pintér, H. & Molnár, P. (2019). A cerebrális paresis intervenció-kutatások kirajzolódó problématerületei a nemzetközi folyóiratokban publikált szisztematikus összegző tanulmányok és metaelemzések témamodelljével. *Tudomány és Hivatás*, 4(2), 11–36. [https://semmelweis.hu/pak/files/2019/06/Tudomány-és-Hivatás\\_2019\\_1.pdf#page=11](https://semmelweis.hu/pak/files/2019/06/Tudomány-és-Hivatás_2019_1.pdf#page=11)

- Pintér, H. (2020b). Research of evidence based practice in conductive education. *Tudomány és Hivatás*, 5(1), 21–23.
- Pintér, H. & Molnár, P. (2021). Kevés elemszámú, egyénfókuszú vizsgálatok a pedagógiában. *Tudomány és Hivatás*, 6(1), 21–34. [https://epa.oszk.hu/04100/04185/00007/pdf/EPA04185\\_tudomany\\_hivatas\\_2021\\_01\\_021-034.pdf](https://epa.oszk.hu/04100/04185/00007/pdf/EPA04185_tudomany_hivatas_2021_01_021-034.pdf)
- Pintér, H., Gál, F. & Molnár, P. (2022). *The professional network underlying cerebral palsy intervention research based on systematic reviews and meta-analyses published in international journals: authors' communities, institutional networks, and international collaboration*. *Heliyon*, 8(6), e09718. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09718>
- Pintér, H. & Gál, F. (2023). Meseintervenció vizsgálat konduktív nevelésben részesülő atipikus fejlődésmentű gyermekek körében. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(4), 19–38. <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.4.2>
- Pintér, H. & Gál, F. (2024). Nyelvfeldolgozási nehézségekkel küzdő gyermekek számára alkalmazható beszéd- és meseintervenció validitásvizsgálata. In Bocsi, V. & Csók, C. (Eds.), *XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet: Oktatás és nevelés a társadalmi jóllét szolgálatában. A nevelés és az oktatás kihívásai a válságok korában: Debreceni Egyetem 2024. október 24-26. Debrecen, Magyarország* (p. 185). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. [https://onk2024.hu/doc/absztraktkotet\\_v7.pdf](https://onk2024.hu/doc/absztraktkotet_v7.pdf)
- Pintér, H., Kovács, J. & Gál, F. (2025). Mese és beszédintervenció vizsgálat ismételt kipróbálása atipikus fejlődésmentű gyermekek körében. In Kinyó, L. & Dancs, K. (Eds.) *XXI. Pedagógiai Értékelési Konferencia = 21th Conference on Educational Assessment: PÉK 2025 = CEA 2025: Program és összefoglalók: Program and Abstract* (p. 58). Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. [https://www.edu.uszeged.hu/pek2025/download/CEA\\_2025\\_Book\\_of\\_abstracts.pdf](https://www.edu.uszeged.hu/pek2025/download/CEA_2025_Book_of_abstracts.pdf)
- Séra, L. (2017). Percepció és figyelem. In Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve* (pp. 376–385). Osiris Kiadó.
- Tülk, B. (2020). *Az ítéletalkotás segítése mesén keresztül spina bifida diagnózisú óvodáskorú gyermekeknél*. Szakdolgozat. Semmelweis Egyetem Pető András Kar.
- Vidákovich, T. (2009). A következtetés fejlődésének segítése. In Nagy, J. (Ed.), *Fejlesztés mesékkel* (pp. 81–103). Mozaik Kiadó.

## **Developing thinking skills through fairy tales among children with atypical development**

Tales play a key role in children's development, as they not only entertain, but also develop linguistic, emotional, and social skills. Fairy tales are also an effective developmental tool, giving children the opportunity to think through the consequences of their decisions. Overt stimuli prove to be an effective tool in the communication of fairy tales, as overt key stimuli such as eye contact and melody patterns aid the understanding of fairy tales. Over the past five years there has been widespread interest in the innovative effects of stories, but with the exception of a few thesis, there have been almost no empirical studies among children with atypical development receiving conductive education.

Keywords:

atypical development, storytelling, cognitive operations, ostensive stimuli

# Szemle



## Kapcsolatok a középpontban

Nagyné Nagy Edina<sup>1</sup>

**Pusztai Gabriella (2025, szerk.). *A család-iskola partnerség szülői nézőpontból. Vizsgálatok három országban.* Debrecen, CHERD-Hungary, pp. 252, ISBN 978-615-6012-32-6 (PDF)**

Mi történik, amikor a család és az iskola kéz a kézben dolgozik?

Már a borító is kiemeli a választ. A képek harmóniát, szeretetet, nyugalmat tükröznek, hiszen a szülőket és gyerekeket közös tevékenység közben ábrázolja. Kiemeli a család és iskola partnerségének fontosságát, vizuálisan is megjelenítve a bizalomra és együttműködésre épülő közös élményeket.

A szerkesztő Pusztai Gabriella, a Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi Intézetének vezetője. Kutatói munkája során főként a család-iskola kapcsolatok és pedagógiai innováció területén. Nevéhez olyan meghatározó művek fűződnek, mint az *Iskola és közösség* (2004), amelynek gondolati íve a most ismertetett könyvben is megjelenik.

A kötet a család és iskola közötti partnerség sokszínűségét tárja fel, bemutatva a szülői bevonódás formáit és hatásait. Tizenöt oktatáskutató dolgozott együtt, hogy a témát átfogóan vizsgálják és elemezzék. A kutatást a Debreceni Egyetem MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoportja támogatta. A mű 2025-ben jelent meg a Debreceni Egyetem CHERD Oktatáskutatók Könyvtára sorozat 24. köteteként, így biztosítva a tudományos alaposság és a gyakorlati relevancia együttes megjelenését.

A család és az iskola együttese minden gyermek életében kulcsfontosságú, hiszen a család teremti meg azt a biztonságos és támogató környezetet, amelyben a gyermek motiváltan tud tanulni. Pusztai Gabriella könyve egy olyan kutatási program eredményeit foglalja össze, amely nem csupán a szülők és pedagógusok együttműködésének és kapcsolattartásának új formáit kívánta feltárni, hanem azt is, hogyan hat mindez a tanulói sikerességre és a társadalmi mobilitásra. A kutatás mögött az a felismerés áll, hogy Magyarországon a közoktatásban a család és iskola kapcsolata sokszor inkább formális, mint valódi partnerség: szülői értekezletek, aláírások, ellenőrzők, de kevés igazi párbeszéd és közös felelősségvállalás. Empirikus vizsgálatok pontosan ezt mérték fel, hogy a szülők mit gondolnak a kapcsolattartási formákról, és az együttműködés lehetőségeiről, illetve a kérdőívek során már

<sup>1</sup> Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet MA-hallgató;  
nagye990706@gmail.com

korábban több kutató is felhívta a figyelmet erre a problémára: így például Csapó Benő, aki *Az iskolai tudás* című munkájában az iskolai teljesítmény és a társadalmi háttér összefüggéseit vizsgálta. Fontos azt is megjegyezni, hogy számos nemzetközi kutatás már korábban kimutatta, hogy az iskola és a család közötti bizalmon alapuló együttműködés nem csupán jobb tanulmányi eredményhez vezet, hanem hozzájárul a gyermek önbizalmának, szociális kompetenciáinak fejlődéséhez is. (például: *The Relationship between Family-School-Community Collaboration and Students' Academic Achievement*, 2025 vagy Witte, Schumacher & Napoli, 2021). A Pusztai Gabriella szerkesztésében megjelent kötet ennek hazai vonatkozásait mutatja be, arra keresi a választ, hogy a gyermek megfelelő fejlődése érdekében hogyan működjön együtt az iskola és a család.

A kötet tudományos alaposággal mutatja be a család és az iskola együttműködésének társadalmi, pedagógiai és pszichológiai dimenzióit. A kötet felépítése logikus, ugyanis az első nyolc fejezet az Epstein-modell egyes dimenzióit mutatja be, majd a 9–12. fejezet az együttműködést akadályozó tényezőket tárgyalja. Az első fejezet (*Kutatás a család iskola partnerségről*, 9–17. o.), bemutatja a kutatás célját, módszertanát, valamint a szülői perspektíva vizsgálatának elméleti hátterét. A könyv szakszerű kérdőíves kutatás adatait dolgozza fel (a kérdőívet a szerzők korábbi kutatásaik, illetve számos nemzetközi kutatás mérőeszköze alapján állították össze).

*Az otthoni szülői tevékenységek* című fejezet (19–51 o.) a szülők otthoni nevelési, tanulást támogató és társadalmi tőkét építő szerepét elemzi. A *család és az iskola kommunikációja* című részben (53–75. o.) jut szerep a kapcsolattartás formáira, az aktivitásra és a kezdeményezőkézségre. Az *önkéntesség és a szülői bevonódás* (77–90 o.) bemutatja a szülők önkéntes részvételének formáit, motivációit és az iskolai közösségépítésben betöltött szerepét. Az ötödik fejezet, *Az iskolai döntéshozatalban való szülői részvétel* (91–112. o.) című fejezet vizsgálatai különös figyelmet fordítanak arra, hogy a szülők miként vesznek részt különféle iskolai szervezetekben és intézményi döntési folyamatokban. A hatodik rész *Az iskolai bevonódás intenzitása* (113–118 o.) címet kapta, mely elemzi azt, hogy a szülők milyen mértékben és milyen területeken kapcsolódnak be az iskola életébe. *Az iskolai rendezvényeken való részvétel* (119–125 o.) című fejezet bemutatja a szülők különböző eseményeken való jelenlétét, aktivitását, így például művészeti és sportprogramokon. Ezt követően *A szülői közösségekre* (127–141 o.) koncentrálnak, ismertetve ezek formálódását, szerepét és az iskolai közösségbe való bekapcsolódás lehetőségeit. A kilencedik fejezet *A szülői bevonódást akadályozó tényezőket* (143–167 o.), vagyis azokat a nehézségeket és körülményeket azonosítja, amelyek gátolják a szülők aktív iskolai részvételét. A tizedik fejezet az *Alulreprezentált szereplők az iskolai részvételben* címet kapta (169–207 o.) amely vizsgálja a hátrányos helyzetű, roma, illetve speciális nevelési igényű tanulók szüleinek részvételét vizsgálja, valamint bemutatja intézményes szerepvállalásuk sajátosságait. Ezután a szerzők az *Iskolai segítőmunkatár-*

*sak hozzájárulása szülői bevonódás erősítéséhez* (209–221 o.) című részben bemutatják, hogy az iskolai szakemberek, pedagógusok és segítők miként erősíthetik a szülői részvételt. Végül *Az iskola által ösztönzött szülői részvétel jelentőségét* (223–237 o.) vizsgálja, elemzi, hogyan tudja maga az iskola aktívan elősegíteni és fenntartani a szülők tanulást támogató együttműködését.

Pusztai Gabriella *Család–iskola partnerség szülői nézőpontból* című művének szakirodalmi háttere széles körű és tudatosan válogatott, amely a hazai és nemzetközi kutatások közötti egyensúlyra törekszik – megbízható forrásként használható további kutatásokra, illetve tájékozódásra. A hivatkozások jelentős része olyan magyar szerzőkhöz kapcsolódik (például Lannert Judit, 2021 és Imre Anna, 2017), akik az oktatás társadalmi háttérét, a szülők szerepét és az iskolai együttműködés kérdéseit elemzik. Ezek a források a magyar oktatási rendszer sajátosságait és problémáit világítják meg. Ugyanakkor a nemzetközi szakirodalom, különösen Joyce L. Epstein, Susan L. Dauber 1989 munkái elméleti keretet adnak a család és iskola kapcsolatának értelmezéséhez, valamint lehetőséget biztosít az összehasonlító elemzésre. A hivatkozások arányát tekintve a hazai források dominálnak, ugyanakkor a nemzetközi irodalom jól kiegészíti azokat, biztosítva, hogy a mű egyszerre legyen hazai és nemzetközi kitekintésű.

A recenzált könyv nyelvezete érthető és világos, így nemcsak kutatók és pedagógusok, hanem a téma iránt érdeklődő szülők számára is könnyen befogadható. A szerzők a szakmai kifejezéseket úgy használják, hogy az a „laikusok”, szülők számára is érthető legyen. A stílus tárgyyszerű, de a szerzők szövege mögött érződik a téma iránti személyes elkötelezettség és pedagógiai érzékenység.

A vizsgálat eredményeit összesen 147 táblázat és 12 ábra szemlélteti, amelyek világosan és áttekinthetően mutatják be az adatokat, segítve mélyebb megértést. Véleményem szerint vonzóbb lenne az olvasók számára, ha több ábra szerepelne a műben, például összegző és összehasonlító ábrák, hiszen azok még szemléletesebbé tennék azt. Az eredményességi mutatók kialakítása során a kötet szerzői figyelembe vették, hogy a mennyiségi mutatók (például tanulmányi eredmények vagy a hiányzások száma) mellett minőségi mutatók (akár a szülők iskola iránti bizalma, az együttműködés minőségének megítélése) is szerepeljenek az elemzésben. Ezáltal a kutatás nemcsak a mérhető teljesítményre, hanem a kapcsolatok és az együttműködés minőségére is fókuszál, komplex képet adva az iskola és család partnerség eredményességéről. Mindez egy jól szerkesztett, szakmailag megalapozott és közérthető munkát eredményez.

A mű tudományos újdonsága abban rejlik, hogy egy nehezen elérhető célpopulációt, a szülők megközelítéseit vizsgálja. A hazai pedagógiai kutatások tekintetében jelzetős, 1000 fős mintaelemszámmal dolgozik, mely három országból (Magyarország, Románia és Ukrajna) származik. Ez lehetőséget teremtett a korlátozott mértékű nemzetközi összehasonlításra is. Ez a komparatív szemlélet különösen értékes, mivel rávilágít arra, hogyan befolyásolják a kulturális, társadalmi és intézményi sajátosságok a család és az iskola közötti partnerség alakulását és minőségét.

Óvodapedagógusként a könyv témája különösen közel áll hozzám, hiszen a család és az intézmény közötti partnerség már a koragyermekkori nevelésben is meghatározó. A Pusztai Gabriella által szerkesztett kötetben bemutatott kutatási eredmények és gyakorlati tapasztalatok sokat segíthetnek abban, hogy tudatosabban építsük a kapcsolatot a szülővel, és még inkább bevonjuk őket a nevelési folyamatba. A pedagógusok és szülők egyaránt hasznosítani tudják a kötetben bemutatott elveket és szemléletet a közös programok szervezésében és a gyermekek fejlődésének támogatásában. A könyvet minden pedagógusnak és szülőnek ajánlom, akik fontosnak tartják az együttnevelés és a partnerség megvalósítását a mindennapi gyakorlatban. Hiszen az olvasó megtudhatja, milyen módszerek és eszközök segítik a partnerség kialakítását, valamint milyen tényezők növelik az együttműködés sikerességét.

A jövő óvodáinak és iskoláinak sikerét éppen a családokkal való partnerség mélysége fogja meghatározni. A könyvet elolvasva bizonyára ez a felismerés minden olvasóban megfogalmazódik.

### Irodalom

- Csapó, B. (1998). *Az iskolai tudás*, 1998. Osiris Kiadó.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1989). Parents' attitudes and practices of involvement in innercity elementary and middle schools (CREMS Rep. No.33). Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools. *International Journal of Educational Research*, 134, 102774, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102774>
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség: felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó.
- Pusztai, G. (2025, Ed.). *A család-iskola partnerség szülői nézőpontból. Vizsgálatok három országban* CHERD-HUNGARY.
- Witte, A. L., Schumacher, R. E., & Napoli, A. R. (2021). Family-School Partnerships in Elementary SchoolFamily-school partnerships research overview. *Nebraska Extension* (2025). University of Nebraska–Lincoln Extension Publications. 2021 April, <https://extensionpubs.unl.edu/publication/g2330/2021/html/view>
- Xinlei, L., Ru, Y., & Shutao, W. (2025). The relationship between family-school-community collaboration and students' academic achievement: A Moderated Mediation Model, The Relationship between Family-School-Community Collaboration and Students' Academic Achievement. (2025). *International Journal of Educational Research*, 120, 102123. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102774>



## Könyvismertetés

Lukács-Somos Júlia<sup>1</sup>

**Vermeki Boglárka & Kaşıkçı Katalin (2025). *Magyar felfedező 1. Magyar nyelvkönyv 10–14 éves gyerekeknek. A Modellalapú Nyelvoktatás Intézete, ISBN 987-615-02-3893-7, pp. 199***

Hazánkban folyamatosan nő a külföldi háttérű gyermekek száma a köznevelésben: az Oktatási Hivatal statisztikái szerint a 2024/25-ös tanévben több, mint háromezer gyerek járt óvodába, és közel tízezer tanuló járt általános iskolába (Alter et al., 2025). Szükség van a különböző korosztályok számára készült, modern, magyartanulást segítő tananyagokra. A magyar mint idegen nyelv tanárok közössége és a magyarul tanuló külföldiek hiánypótló munkával lettek gazdagabbak, hiszen 2025-ben megjelent a *Magyar felfedező* című nyelvkönyv Vermeki Boglárka és Kaşıkçı Katalin tollából.

A *Magyar felfedező* a 11–14 éves korosztály számára készült, akik a magyart idegen nyelvként vagy származásnyelvként tanulják itthon, illetve külföldön. A nyelvkönyv újdonságot jelent a szakmában és a tankönyvpiacra, hiszen a magyarul tanuló külföldi iskolás gyerekek számára viszonylag kevés tananyag áll rendelkezésre. Bevett gyakorlat, hogy az általános iskolák felső tagozatán általános tankönyveket alkalmaztak a magyar mint idegen nyelv tanárok (Schmidt & Nagyházi, 2020), hiszen a legismertebb gyerekeknek szóló kurzuskönyv, a *Kiliki a Földön* (Varga et al., 2007) koncepcióját tekintve inkább alsó tagozatos tanulók számára lehet motiváló. Emellett az utóbbi időben megjelentek további kiadványok, amelyek a külföldi gyerekekkel foglalkozók munkáját segítik, például a 2018-ban napvilágot látott *Zahra és Zia az Eperfa Iskolában* (Lukács-Somos et al., 2018) című tananyagcsomag első része.

A *Magyar felfedező* szerzői előszava részletesen tárgyalja a tankönyv célcsoportjának jellemzőit. A tankönyv felső tagozatos diákoknak szól, akik számára továbbra is fontos a játékos szemlélet és az élményszerűség, ugyanakkor már más témák, szituációk iránt érdeklődnek, mint fiatalabb társaik. Gondolkodásuk összetettebb, képesek elvontabb tartalmak befogadására, figyelmük hosszabb ideig fenntartható, komplexebb tanulási stratégiákkal rendelkeznek. A *Magyar felfedező* témái hasonlóak más, általános magyar

<sup>1</sup> Orchidea Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (magyar mint idegen nyelv tanár), ELTE BTK Nyelvi Közvetítés Intézete, Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék (óraadó); somos.julia@ohebs.hu; 

mint idegen nyelv tankönyvek témáihoz (pl. ismerkedés, család, étkezés), ugyanakkor megjelennek kifejezetten ezt a korosztályt motiváló altémák is (pl. állatok, saját szoba, edzés vagy klub, táborok).

A szerzői előszóból az is kiderül, hogy a könyv projekt- és feladatalapú nyelvoktatási módszertanra épül. A feladatközpontú nyelvoktatás (*task-based learning*) szemléletének kulcsfogalma a feladat: egy jelentésre összpontosító, kommunikatív kimenettel rendelkező egység, amely valamilyen hiányra épül (pl. információ, vélemény stb.) Ezt a hiányt kell kitölteniük a tanulóknak különböző nyelvi és nem-nyelvi források segítségével (Ellis et al., 2020; Vermekei, 2020). A *Magyar felfedező* minden fejezetében megjelennek feladatok: például jelentkezési lap kitöltése egy horgászklubba vagy egy piknikkosár tartalmának megtervezése.

A projektalapú nyelvoktatás (*project-based learning*) középpontjában a tanuló áll, aki a saját nyelvtanulási folyamatáért felelős, a pedagógus pedig támogató szerepben lép fel. A diákok motiváló, kihívást jelentő feladatokon dolgoznak közösen, fejlesztve ezzel együttműködési, problémamegoldó kompetenciáikat és kreativitásukat. A *Magyar felfedező* minden fejezetének egyik fontos célja egy projekt kidolgozása: például egy ételautomata megtervezése, vlog készítése egy közösen eltöltött napról vagy éppen reklámvideó forgatása egy állatkert számára.

A tankönyv tematikus felépítésű, szerkezete egységes. A vizuálisan is jól strukturált tartalomjegyzék bemutatja, hogy a tíz, tematikusan felépített fejezet hét részből áll, amelyek a következő címeket kapták: *Alfejezetek*, *Iskolai szókincs*, *Szemelvények a magyar kultúrából*, *Projekt*, *Nyelvtani összefoglaló*, *Gyakorló feladatok* és *Hasznos kifejezések*. Külön oldalon található az ikonokkal ábrázolt tankönyvi instrukciók, és további olyan hasznos kifejezések, amelyek a tanár-diák kommunikációt segítik.

Minden fejezet egy témabevezető, ráhangoló oldallal kezdődik. Ezután öt alfejezeten keresztül ismerkednek meg a tanulók a témához tartozó szövegtípusokkal, szókinccsel és nyelvtani szerkezetekkel, különböző készségeket fejlesztő feladatok segítségével gyakorolnak, szövegeket olvasnak és hallgatnak. A negyedik fejezet (*A szobám*) első alfejezetének szövegéből például megismerhetjük Panni szobáját, aki egy Room Tour segítségével mutatja be a személyes tárgyait. Ezután a saját és mások szobájának leírására kerül a hangsúly. Fontos szerepet játszik a fejezetben a beszédképesség-fejlesztés véleményalkotással egybekötve.

Az alfejezeteket követi az iskolai szókincs fejlesztését szolgáló rész. Ehhez a témához a digitális kultúra tantárgy kapcsolódik: számítógéppel, technológiával kapcsolatos szavakkal ismerkedhet meg a diák. A negyedik fejezetben szerepel magyar kulturális tartalomként az órarend: az általános iskolai tantárgyak neve és egy magyar diák órarendjének megismerése. A tanulási folyamatot lezáró projekt feladata egy álomszoba tervezése: a tanulóknak le kell rajzolniuk vagy mesterséges intelligencia segítségével el kell készíttetniük az álomszobájukat, majd be kell mutatniuk csoporttársaiknak. A nyelvta-

ni összefoglaló után a gyakorló feladatok következnek, amelyek főként a szókincs megszilárdítását célozzák, végül pedig azokat a hasznos kifejezéseket ismételtetik át a diákok, amelyek a fejezet dialógusaiban megjelentek.

A szerzői előszóból megtudhatjuk, hogy a készítés során a szerzők a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport Gyermeknyelvi Spontánbeszéd-korpuszának anyagait és gyerekek fogalmazásait is alapul vették, ami újdonságot jelent az eddigi megjelent magyar mint idegen nyelv tananyagok körében. A tankönyv felépítésén, szövegein, feladatain látszik, hogy az élő, valós nyelvhasználati minták közvetítése a munka kiindulópontja, ami ténylegesen felkészíti a diákokat az autentikus nyelvi produkcióra, emellett fenntartja az érdeklődést a tanulási folyamat során.

A tankönyvi feladatok jellege és típusainak aránya azt sugallja, hogy azok elsődleges célja a szókincsfejlesztés. Ezzel párhuzamosan a kommunikációs célok megvalósítását nyelvileg egyenlő mértékben szolgáló nyelvtani szerkezetek bemutatása és azok készségi szintű begyakorlása némileg háttérbe szorul. Bár egyes szerkezeteket elég lehet formulaszerűen (Dóla, 2006), adott lexikai egységként bemutatni, hiszen a fiatalabb korosztály gyorsan és hatékonyan sajátítja el azokat, a tankönyvet az ilyen típusú feldolgozás túlsúlya jellemzi, kevesebb teret engedve annak, hogy a diákok a tanulás folyamatában, részleteiben is felfedezzék a magyar nyelv grammatikáját és produktívan, új helyzetekben használják a tanult szerkezeteket. Úgy gondolom, hogy megjelennek a könyvben olyan feladatok, amelyek sikeres teljesítéséhez mélyebb nyelvi alapozásra lenne szükség (például egy személy és családjának bemutatása a 3. fejezetben, vagy érdeklődés az órarendi órák iránt a hét napjaihoz illeszkedő időhatározóragok ismerete nélkül a 4. fejezetben).

A *Magyar felfedező* nyelvi tartalma a KER A1–B1 nyelvi szintjéhez igazodik, így alkalmas nyelvileg heterogén csoportok tanítására is: a legtöbb szöveg, pragmatikai információ vagy feladat a lineáris haladást segíti, ugyanakkor az iskolai szókincs vagy éppen egy projektfeladat magasabb nyelvi szint birtoklását feltételezi. Ez a magyar közoktatásban tanítók számára hasznos segítség lehet, hiszen az iskolákban nem egységes a külföldi tanulók magyar nyelv-tudása, sokszor problémát jelent a szintek szerinti csoportokba sorolás különböző okok miatt (szervezési nehézségek, szakemberhiány, nyelvi integráció problematikája). A nyelvileg vegyes csoportokban szükség van differenciálásra, amelynek megkönnyítésében segítséget nyújt a tankönyv és a hozzá tartozó kiegészítő anyagok teljessége.

A papíralapú kiadványhoz kapcsolódó kiegészítő tartalmak két weboldalon érhetők el. A [www.magyarfelfedezo.hu](http://www.magyarfelfedezo.hu) digitális, interaktív gyakorlatokat kínál a tanárok és a diákok számára az órai munkához, a differenciáláshoz, illetve tantermen kívüli gyakorláshoz. A <https://mnyi.eu/oktatasi-anyagok/tananyagok-gyerekeknek> oldalon emellett számos ingyenes, nyomtatható kiegészítő anyag áll a magyar mint idegen nyelv tanárok rendelkezésére: munkalapok minden fejezethez, a tankönyvben szereplő instrukciók magyarul és angolul, megoldókulcs, szerkeszthető tanmenet és a mérleg, amely a diákok

sámára egy önreflexiók kérdőív saját tanulási folyamatokkal kapcsolatban. Itt találjuk továbbá a tartalomjegyzéket, az előszót, egy mintafejezetet és a tankönyvhöz tartozó hangfelvételeket.

A *Magyar felfedező* modern szemléletével és színes megjelenésével, a célzott korosztály számára motiváló témáival, feladataival, projektjeivel, számos, ingyenesen elérhető kiegészítő anyagával hiánypótló segítséget nyújt az általános iskolák felső tagozatán, illetve a középiskolákban tanító magyar mint idegen nyelv szakos tanárok és tanulók számára.

## Irodalom

- Alter, E., Ignác, J. & Dr. Kajdi A. (2025). *Társadalmi kisebbségek inklúziója az oktatásban*. Egyetemi jegyzet. <https://hatter.hu/sites/default/files/dokumentum/kiadvany/tarsadalmi-kisebbségek-inkluzioja-az-oktatásban-jegyzet-1.pdf> (2026.01.21.)
- Dóla, M. (2006). Formulaszerű nyelvhasználat és következményei a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv*, 7, 20–32. [https://epa.oszk.hu/02200/02287/00007/pdf/Hungarologiai\\_Evkönyv\\_07\\_020-032.pdf](https://epa.oszk.hu/02200/02287/00007/pdf/Hungarologiai_Evkönyv_07_020-032.pdf) (2026.01.21.)
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. & Lambert, C. (2020). *Task-Based Language Teaching – Theory and Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
- Közös *Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002). Az Európa Tanács Közoktatási Bizottsága. A Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Strasbourg. Kiadja az OM megbízásából a Pedagógustovábbképzési és Módszertani információs Központ Kht. [https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp) (2026.01.21.)
- Lukács-Somos, J., Ottucsák, M. & Székely, O. (2018). *Zahra és Zia az Eperfa Iskolában*. Jezsuita Menekültszolgálat. [https://jmsz.hu/zahraesia/zahra\\_es\\_zia\\_munkafuzet.pdf](https://jmsz.hu/zahraesia/zahra_es_zia_munkafuzet.pdf) (2026.01.21.)
- Schmidt, I., & Nagyházi, B. (2020). *Magyarnyelv-tanítás gyermekeknek*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. <https://doi.org/10.56037/978-963-414-632-2>
- Varga, Cs., Gróf, A., Szende, V. & Vidéki, E. (2007). *Kiliki a Földön 1. Magyar nyelvkönyv gyerekeknek*. Akadémiai Kiadó.
- Vermeki, B. (2020). A feladatközpontú nyelvtanítás (Task-Based Language Teaching, TBLT) alkalmazása a magyar mint idegen nyelv órákon. *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, 1 (2), 51–62. [https://epa.oszk.hu/01400/01467/00018/pdf/EPA01467\\_thl2\\_2020\\_01-02\\_051-062.pdf](https://epa.oszk.hu/01400/01467/00018/pdf/EPA01467_thl2_2020_01-02_051-062.pdf) (2026.01.21.)

