

GONDOLKODNI

- MÁŠ -

HOGY?

II.

Tanulmányok a gondolkodásfejlesztés
lehetőségeiről kisgyermekkorban

Szerkesztette:
LEHMANN MIKLÓS

ELTE TÓK

GONDOLKODNI-MÁS-HOGY?

II.

Tanulmányok a gondolkodásfejlesztés
lehetőségeiről kisgyermekkorban

Szerkesztette:
LEHMANN MIKLÓS

GONDOLKODNI-MÁS-HOGY? II.

Copyright © 2020

Szerzők: Dúzs Miklós, Fried Katalin, Géczi-Laskai Judit, Gombocz Eszter, Korándi József, Kovács Mónika, Lehmann Miklós, Nagyné Mandl Erika, Pallag Andrea, Sarlós Erzsébet, Szalai Gerda Margit, Tímár Borbála, Tóth Brigitta, Villányi Judit

Kapcsolat:

tarstud.tok@gmail.com

ISBN 978-963-489-293-9

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar
Budapest

TARTALOM

Szerzők	4
Előszó	5
FRIED KATALIN – KORÁNDI JÓZSEF: Törtműveletek játékosan.....	9
SARLÓS ERZSÉBET: Tanulási képességek fejlesztése másként: Sakk-logikaoktatás az általános iskolában	18
GÉCZI-LASKAI JUDIT: A vizuális gondolkodás képességei	32
SZALAI GERDA MARGIT: Együtt könnyebb. A társak szerepe a korai képi kompetencia fejlődésére	45
PALLAG ANDREA: A komplex művészeti nevelés iskolai lehetősége. Kutatás-fejlesztési tapasztalatok	68
LEHMANN MIKLÓS: Netfolklor – művészettel gondolkodva?	89
TÍMÁR BORBÁLA: A médiaszöveg-alkotás pedagógiája: emoji, képalakítás, mém, animált gif	102
NAGYNÉ MANDL ERIKA: Kognitív és érzelmi kompetencia-fejlesztés színházi eszközökkel.....	118
GOMBOCZ ESZTER: Mesélő édesanyák. Olvasásszocializációs utak a kisgyermekes korai fejlesztéséhez	141
VILLÁNYI JUDIT: Elvárások, módszerek, minták diszharmoníája a kisgyermekeskorai élettérben	155
KOVÁCS MÓNIKA: Aranykalapácsok és tündéregék – a tehetség szolgáltatásban. Baptista Talentum Program: coaching-szemléletű tehetségtámogatás óvodában és kisiskoláskorban	176
TÓTH BRIGITTA: A nők mind egyformák?	197
DÚZS MIKLÓS: Posztmodernről a preinformációs koron át a totális spektákulumig... és ebben a tanítás helye	210

SZERZŐK

DÚZS Miklós, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar, Budapest

FRIED Katalin, Eötvös Loránd Tudományegyetem Informatikai Kar, Budapest

GÉCZI-LASKAI Judit, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar, Budapest

GOMBOCZ Eszter, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

KORÁNDI József, Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar, Budapest

KOVÁCS Mónika, Baptista Tehetségsegítő Tanács

LEHMANN Miklós, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar, Budapest

NAGYNÉ MANDL Erika, Kaposvári Egyetem, Kaposvár

PALLAG Andrea, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Budapest

SZALAI Gerda Margit, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest

TÍMÁR Borbála, Televele Médiapedagógiai Műhely Egyesület

TÓTH Brigitta, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest

VILLÁNYI Judit, Magyar Pedagógiai Társaság

ELŐSZÓ

Második alkalommal rendezte meg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kara, a Móra Kiadó, valamint a Magyar Pedagógiai Társaság Pest megyei tagozata a kisgyerekkori gondolkodás fejlesztésének lehetőségeit vizsgáló *Gondolkodni-más-hogy?* konferenciát. Jelen kötetben válogatás található a konferencián elhangzott előadások szerkesztett anyagából.

Az első két konferencia óta eltelt idő igazolta, hogy a 21. század pedagógiai kihívásainak egyik leginkább lényeges területe a gondolkodás fejlesztése. Az intézményes oktatás és nevelés izgalmas feladata, hogy a jelenkorban még nem is látható problémák leküzdésére készítse fel a tanulókat – ez pedig leginkább olyan univerzális és transzverzális ismeretek átadásával, kreatív gondolkodási képességek kialakításával lehetséges, amelyek a problémák elemzésével, strukturális sajátosságainak felderítésével, lényegi összetevők kiemelésével, kontextuális és kontextustól független interpretációjával, modellezésével, analógiák felderítésével, valamint a digitális környezetben biztosított újabb és újabb eszközök alkalmazásával segítenek a megoldáskeresésben. A kötetben megjelenő tanulmányok mindegyike ennek különféle aspektusait emeli ki és mutatja be elméleti és gyakorlati eszköztárával.

Természetesnek tekinthető, hogy a gondolkodás fejlesztésében jelentős szerepet kap a matematikai-logikai megközelítés, amely az első konferencia egyik fő témája is volt. A kérdésről szóló tanulmányok e kötetben is bizonyítják, hogy az életkorhoz illeszkedő módszerek, játékos eszközök hatékonyan járulnak hozzá a fejlesztéshez, és megalapozzák a több szaktárgyhoz is nélkülözhetetlen természettudományos gondolkodást. De hasonló értékelés mondható el a látszólag vele ellentétes művészeti nevelésről, vagy még inkább: művészettel nevelésről is. Akár irodalomról vagy színházról, akár képzőművészetekről legyen szó, a művészeti tevékenységek aktív gondolkodásra és alkotásra sarkallnak, melynek során a gyermekek számára a jelenségek mélyebb megismerése és megértése tárulhat fel. Hasonlóan fontos, hogy a tevékenységek az együttműködést kívánó feladatokban is segítséget nyújtanak, kialakítva a kooperáció és a közös gondolkodás képességeit, melyek éppannyira fontosak a digitális kor tudományában, mint a mindennapi társas életben. Mindennek pedig pozitív következménye lehet, hogy a jelenségek új értelmezése, tudományos és társas-mindennapi problémáink vizsgálatának is új horizontjai válnak láthatóvá. A kutatásokat bemutató tanulmányok elméleti eredményei, következtetései, valamint a megújított pedagógiai gyakorlatokat ismertető tanulmányok tapasztalatai egyaránt hozzájárulnak ehhez.

Valójában, ha röviden kellene jellemezni a jelenkor pedagógiájának lényegét, azt lehetne mondani, hogy a gyerekeknek meg kell tanulniuk túllépni mindazon, amit az intézményekben elsajátítanak. Túllépni azon, amit ma pedagógusként képesek lehetünk nyújtani számukra. Ahogy a gondolkodási folyamatokat filozófiai problémaként

megfogalmazó Ludwig Wittgenstein saját munkájáról írta: annak, aki elsajátította az ismereteket, „úgyszólván el kell hajítania a létrát, miután felmászott rajta”. E kötet tanulmányai is létrákat kínálnak – a továbblépéshez.

Budapest, 2020. november

Lehmann Miklós

FRIED KATALIN – KORÁNDI JÓZSEF
Törtműveletek játékosan

ABSZTRAKT

A matematikában nagyon fontos szerepe van a játéknak, különösen az első néhány évben. A matematikatanároknak viszonylag kevés támpontja van arra, hogy mikor miilyen matematikai játékokat lehet beiktatni. Ehhez szeretnénk egy-két ötletet adni.

Kulcsszavak: játék, fejtörő, aritmetika

BEVEZETÉS

A játék fogalma sokféle szempontból megközelíthető. Nekünk nem tisztünk ezekkel részletesen foglalkozni, azonban fontos néhány dolgot összegyűjtöttünk róla.

A gyerekek ösztönösen tudják, mi a játék. Egészen pontosan azt lehetne mondani, hogy játék az, amit a gyerekek annak tekintenek.

A pszichológia szerint a játék „szabad cselekvés”. A játék önként, szabadon választott tevékenység, amelyben nincs kényszer.

A játék a kisgyermek elsődleges tevékenysége, szabadon választott, külső céltől mentes, önmagáért a tevékenységért folytatott, örömszerzéssel kísért cselekvéssor.

A társasjáték két vagy több játékos által játszott játékot jelent, a kellékei között lehet tábla, kártyák, lapkák, dobókocka, bábuk stb. (A matematikai játék szokásos eszközei a matematika szemléltetőeszközei, kártyák, korongok stb.) Jellemzője, hogy a játékosok a játék szabályait követve valamilyen cél elérésére törekednek.

Egy kicsit más, de mégis idesoroljuk a fejtörőt. A fejtörő rendszerint egyéni játék; egy, a szokásostól eltérő választ igénylő, a szokásostól eltérő kérdésre.

És hogy mi haszna a játéknak? A gyerekek jól érzik magukat, a játék fejleszti a szociális kompetenciáikat. Módszertani haszna, hogy a gyerekek bátrabban, magabiztosabban fognak dolgozni matematikaórán, könnyebben fel tudnak dolgozni egyes témákat, az ezekre épülő későbbi matematikai területekhez könnyebben fognak tudni kapcsolódni. A matematikai játékok matematikai haszna pedig, hogy a gyerekek gondolkodása rugalmasabbá válik, nyitottabbakká válnak a matematikára, bátrabb kísérleteznek, lehetőséget adunk nekik a matematikai gondolkodásmód alapjainak elsajátítására stb.

Szögezzük le azonban, hogy nem attól játék valami, hogy mi annak nevezzük. Egy időben vagy teljesítményben mért feladatmegoldó verseny például nem játék.

Előadásunkban olyan matematikai feladatokra mutatunk példát, amelyek klasszikus és matematika-módszertani szempontból egyaránt játéknak, fejtörőnek tekintendők. Ezek egy része matematika tankönyvekben is megtalálható, másokat viszont magunk állítottunk össze. A feladatok az 1–6. évfolyam tananyagához kapcsolódnak.

MATEMATIKAI FEJTÖRŐK

Egyszerű matematikai fejtörők

Sok példát említhetnénk, de talán a legelterjedtebbek a hiányos műveletek (ezekre nyitott mondatként is lehet tekinteni).

Például: $3 + \square = 7$ vagy $7 - \square = 3$.

Írásbeli összeadás, kivonás (fejtörő formájában):

$$\begin{array}{r} \\ 3 \\ + \\ \hline 5 \end{array} \quad \begin{array}{r} \\ 2 \\ \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} \\ \\ \\ \hline \end{array}$$
$$\begin{array}{r} \\ 5 \\ - \\ \hline 3 \end{array} \quad \begin{array}{r} \\ 2 \\ \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} \\ \\ \\ \hline \end{array}$$

Például a bővítés, egyszerűsítés témában: pótolod a hiányzó számokat:

$$\frac{8}{12} = \frac{4}{}, \frac{20}{}, \frac{}{15} = \frac{}{60} = \frac{}{24} = \frac{2}{}$$

Összetettebb matematikai fejtörők

Összeadás, kivonás helyi értékénként. Ezzel a feladattal már Varga Tamás is foglalkozott. (Varga Tamás, 1980) Ebben azt a kérdést feszegette, hogy a többjegyű számok írásbeli kivonása során meg lehet barátkozni azzal a gondolattal, hogy esetenként valamelyik helyiérték(ek)en negatív számot kapunk eredményül. Ilyen szabályokkal végzett kivonás során mélyebben megérthetik a gyerekek a többjegyű számokkal végzett írásbeli kivonást vagy összeadást is.

Egy kicsit továbblépve megengedhetnénk, hogy a műveletben több szám szerepeljen, például:

	2	4	9	=		+2	+4	+9	
+	7	2	9	=		+7	+2	+9	
-	3	9	1	=		-3	-9	-1	
						6	-3	17	= (600)(-30)(17) = 587

Itt a szokásos matematikai műveletet végezzük el kicsit trükkösebben, és egyben azt is lehetővé tesszük, hogy összeadást és kivonást végezzünk párhuzamosan. A műveletet helyiértékenként végezzük el, ami helyes eredményre vezet, mert az összeadás asszociatív. Burkoltan a zárójelfelbontás is megjelenik, ami ezen a szinten teljesen magától értetődő. Az eredményt helyiértékenként, előjeles szám alakjában kapjuk meg, ám ha helyesen értelmezzük a helyiértékes írásmódot, könnyen át tudjuk váltani a kapott eredményt a megszokott alakra.

Hányos műveletek. A fejtörők egy részénél az okozza a nehézséget, hogy túl sok megoldás lehet (vagy túl kevés a megoldás), vagy esetleg pontatlan a feladat megfogalmazása. Az a fejtörő (feladat) (lásd Bernáth László előadása ugyanezen a konferencián), hogy

$$8 + \square + 3 > 6 + W - 2$$

önmagában nem mond semmit.

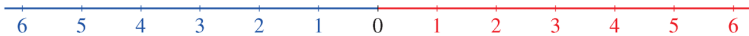
Lehet belőle feladványt csinálni (keress 2-2 olyan számpárt, amelyeket a négyzet, illetve a háromszög helyébe írva igaz állítást kapsz), lehet belőle társasjátékot csinálni: ketten játszanak, az egyik választ egy számot a négyzet helyére, ehhez kell számot találnia a másik játékosnak a háromszög helyébe; vagy olyan számot kell keresni a

négyzet/háromszög helyére, hogy a másik játékos ne tudjon megfelelő (természetes) számot írni a másik helyére stb.

JÁTÉKOK MŰVELETEKRE

Dobókockás lépegetés – az alapjáték

Felrajzolunk egy „számegyenest”. A negatív egész számok helyett írjuk kézzel azok abszolút értékét, a pozitívakat pirossal, a nullát feketével. (Lásd például Csatár és mtsai, 2016, Békéssy és mtsai, 2016.)



Ketten játszanak, ugyanazzal a bábuval lépegetnek. A 0-ból indulunk. Felváltva dobunk dobókockával. Az első játékos a piros számok irányába, a második a kék számok irányába lép annyit, ahányat dobott.

Eleinte a gyerekek határozzanak meg célt. Utána az elérni, megfigyelni kívánt matematikai tartalom alapján határozzuk meg a célt.

Például: az nyer, aki 10 lépés után távolabb került a kiinduló ponttól. Írjuk fel, hogy mennyit léptek összesen külön-külön, illetve ketten együtt összesen.

Egy másik szabállyal ezen a feladaton keresztül bevezethetjük a negatív egész számokat, az abszolút értéket, megfigyeltethetjük, hogy egy számmal való csökkentés az ellentettjével való növelésnek felel meg.

A játék során megismert műveleti tulajdonságok segítségével új felfedezéseket lehet tenni.

Analógiával eljuthatunk a negatív számokhoz (számegyenesen kísérve a műveleti változásokat):

$6-4=2$; $6-5=1$; $6-6=0$; $6-7=0$ -nál 1-gyel kevesebb...;
eljuthatunk a törtekkel való osztáshoz:

$$24 : 6 = 4, \quad 24 : 2 = 12, \quad 24 : 1 = 24, \quad 24 : \frac{1}{2} = 48$$

Kártyajátékok

Felírunk egy műveletet. Megbeszélt szabály szerint rögzítjük vagy változtatjuk a műveletben szereplő számokat. A változtatásokat kártyán kioszthatjuk.

Egy másik változatban a kártyákon az áll, hogyan változott az eredmény, és ki kell találni, hogy az operandusok hogyan változhattak. Ilyenkor természetesen többféle megoldás lehetséges.

A játék formája lehet frontális – mindenkinek ugyanaz a feladat; egyéni; láncművelet – egymás eredményeire alapozva haladunk tovább; páros vagy csoportos játék; társkeresés – megkeresem, hogy kinek a kártyáján szerepel az a változtatás, amely az enyémmel együtt az előírt változást eredményezi.

Ez utóbbi némi magyarázatra szorul. Ha például az a feladat, hogy egy osztás eredménye a 6-szorosára változzon, akkor, ha valakinél a $\boxed{2}$ kártya van, az nem tudhatja, hogy az $\boxed{3}$ vagy a $\boxed{12}$ kártyát kell-e keresnie. Ez teszi nehezzé a feladatot.

Két példa.

1. Csoportjáték: A $8:2=4$ osztásban szereplő számokat változtatjuk! Írd fel az eredményt.

A kártyák például: osztandó $\boxed{2}$, osztó $\boxed{3}$, osztó $\boxed{2}$ stb.

Más-más csoportban más-más sorrendben végezzék el a gyerekek a műveleteket!

2. társkeresés: Induljunk ki a $\frac{1}{2} : \frac{3}{4} = \frac{2}{3}$ műveletből.

Ezek a kártyák vannak: $\cdot 2$, $: 3$, $\cdot 12$, $: 2$, $: 12$, $\cdot 3$

A feladat: keresd meg azt a társadat, akinél olyan kártya van, amellyel a két operandust változtatva az eredmény a hatszorosára változzon. Vagy egy másik feladat: az eredmény a lehető legnagyobb/legkisebb legyen.

(A gyerekeknek természetesen nem az operandus szót fogjuk mondani, hanem a műveletben résztvevő számokat, esetleg konkrétan az osztandót vagy osztót, illetve még konkrétan az adott számokat.)

EGY KONKRÉT JÁTÉK: TÖRTKITALÁLÓS

Ez a játék (amely a szerzőktől származik, megjelent a Nemzeti Tankönyvkiadó honlapján, amelyről később eltávolították az elérést) nagyon nehéz. (Egy egyszerűbb változatát Jakucs Erika kipróbálta 5. osztályos gyerekekkel.)

Alaphelyzetben két játékos játsza: X, aki gondol, és Y, aki találgat. A gondolt tört 0-nál nem lehet kisebb, 1-nél nem lehet nagyobb, a nevezője legfeljebb 12 lehet. (Egyszerűbb változatban a nevező legfeljebb 6 lehet.)

Aki találgat, az hasonló tulajdonságú törteket mondhat, és aki gondolt, csak annyit árulhat el, hogy a kért szám talált-e vagy túl kicsi vagy túl nagy.

Ha a gyerekek nem boldogulnak párban, játszható csapat csapat ellen felállásban is.

Nézzünk egy konkrét példát egy játék menetére! X

gondoljon $\frac{6}{11}$ -re.

Y találgatásait és X válaszait táblázatba írjuk:

Y kérdése:	$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{7}{11}$	$\frac{7}{12}$	$\frac{5}{9}$	$\frac{6}{11}$
X válasza:	túl kicsi	túl nagy	túl nagy	túl nagy	túl nagy	talált!

Ezzel a játékkal a törtek összehasonlítását, egyszerűsítését, bővítését gyakorolják a gyerekek szinte észrevétlenül.

Ha a gyerekeknek nehéz a maximális 12 nevezőjű tört, akkor választhatunk kisebb maximális nevezőt is.

KÖVETKEZTETÉSEK

A matematikai játékok közelebb hozhatják a gyerekekhez a matematikát. Fontos jól megalapozni az alapismereteket, hogy bátran építhessünk rá a későbbiekben, és nem szabad sajnálni az időt a felfedezés, a játék örömétől. Azok a gyerekek, akik megélik a matematikát, sokkal nagyobb eséllyel értik meg a későbbiekben is a tanultakat, mint azok a társaik, akik csak rutinszerűen gyakorolják az egyforma feladatok megoldását.

Ez nem jelenti azt, hogy tagadjuk a gyakorlás jelentőségét, de azt igen, hogy fontosabbnak tartjuk, hogy az ismereteket matematikai összefüggésében is mutassuk meg a gyerekeknek, hogy legalább azok, akik fogékonyak a matematikai ismeretek felismerésére, közelebb kerüljenek hozzá.

HIVATKOZÁSOK

Varga Tamás (1980). Az új matek – számolás fejben, írásban, géppel. *Élet és Tudomány*, 1980/6. (II. 8.)

Csatár Katalin, Kovács Csongorné, Morva Éva, Széplaki Györgyné, Szeredi Éva (2016). *Matematika 5 és Matematika 6*. Budapest: OFI (Korábban Apáczai Kiadó, Celldömölk)

Békéssy Szilvia, Fried Katalin, Korándi József, Paróczay József, Számadó László, Tamás Beáta (2016): Matematika 5., Matematika 6. Budapest: OFI (Korábban Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, illetve Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest)

SARLÓS ERZSÉBET

Tanulási képességek fejlesztése másként: sakk-
logikaoktatás az általános iskolában

ABSZTRAKT

Jelen tanulmányban egy olyan oktatási programot mutatok be, mely megalapozza, illetve fejleszti a kisiskolások azon képességeit, készségeit, melyek az eredményes tanulás, a sikeres iskolai beválás elengedhetetlen feltételei, valamint ezen képességek készségek alapját képezhetik a későbbiekben az iskolai tehetséggondozásnak.

A program három részből áll.

Az első az iskolába lépő diákok szenzomotoros fejlesztése. Ennek alapja a perzisztáló csecsemőkori reflexek integrálása, (pl. ATNR, Moro, Galant) a hiányzó reflexek kialakítása, (kúszó, pr. nystagmus), a szerialitás, az erőadagolás, a többcsatornás figyelem, kialakítása. Ennek időtartama fél év, egy év.

A második összetevő a sakk-logika oktatási program, melyhez választható kerettanterv áll rendelkezésre. A sakk-logika program négy tanéven ível át. A tanulmányban ezt a területet részletesebben kifejtem, illetve néhány mérési eredménnyel alátámasztom az iskolai sakkoktatás jelentőségét.

A harmadik terület az iskolai tehetséggondozás, mely valójában ez előző két terület eredményeként, következményeképpen jelenik meg, azokra épül.

AZ INTEGRÁLT SZENZOMOTOROS TRÉNING

A kisiskolás korban szerzett tapasztalatok, különös tekintettel az iskolába lépés és az azt követő időszakra, alapvetően meghatározzák a kisgyermek viszonyát az iskolához, a tanuláshoz.

Az első osztályos tanulók fejlettségi szintje igen eltérő lehet, nemcsak a testi paraméterek, hanem az alkalmazkodóképességük, a kognitív funkciók működési szintje, az idegrendszerük érettsége tekintetében is. (Sarlós, 2017)

„A képességek fejlődése évekig tartó folyamat, az azonos korú tanulók fejlettségbeli különbsége több évnyi is lehet. Ez azt is jelenti, hogy hatékony és tartós fejlődést több évig tartó, évfolyamokat átívelő fejlesztés eredményeként várhatunk.” (Józsa, 2004)

Van-e lehetőség, elegendő képzett szakember, infrastruktúra, eszközök és módszerek, de leginkább idő, a több évet átívelő fejlesztésre?

Az eltérő fejlettségi szintből adódó hátrány, lemaradás, tanulási, magatartási és beilleszkedési problémák, negatívan befolyásolják a gyermekek tanuláshoz, iskolához való viszonyát, ennek következtében igen gyorsan kialakul a gyerekekben az iskolával kapcsolatos negatív attitűd, melyet megváltoztatni nagyon nehéz.

Mire a több évet átívelő fejlesztés gyümölcse megérne, a gyermek a folyamatos sikertelenség eredményeként elfordul az iskola intézményétől, a tanulástól, csökken, majd

megszűnik a tudás megszerzése iránti vágya, a kíváncsisága. (Sarlós, 2017)

Mérési eredményeim alapján elmondhatom, hogy számos iskolakezdés előtt álló gyermek küzd az idegrendszeri éretlenségéből fakadó problémákkal az óvodában. Ezek a gyerekeknek jó része az iskolába kerülve tanulási, beilleszkedés és magatartási nehézséggel fog küzdeni. A kudarcélmény elszigetelődéshez, az iskolával a tanulóval szembeni negatív hozzáálláshoz vezet, mely melegágya lehet a korai iskolaelhagyásnak.

A 6-7 éves korú gyermekek szervezett keretek között történő szenzomotoros fejlesztése egy lehetőség, melynek eredményeképpen egyre több gyermeknek lehet sikeres az iskolai bevétele. A tréning gyakorlatanyagának összeállításánál a következő szempontokat vettem figyelembe:

1) A reflexintegráló gyakorlatok, valamint az elemi mozgásformák tekintetében követni kell az egyedfejlődés során végbemenő sorrendet. (Sarlós, 2017) Bizonyos reflexek (ATNR, STNR, Galant, Moro, csecsemőkorai markoló-szopó) teljes integrálása, illetve gátlásának hiánya jelentősen hátráltatja a testtartási reflexek, a finommotorika, a nagymozgások, kialakulását, a vestibuláris érzést, valamint számos a magasabb rendű tanulóhoz szükséges részképesség kialakulását.

2) A gyakorlatok végeztetésénél követni kell a főbb didaktikai elveket.

3) A gyakorlatoknak illeszkedniük kell a gyermekek életkori sajátosságaihoz.

4) A gyakorlatsorozatok összeállításánál és végeztetése során figyelembe kell venni az alapvető edzéselméleti

szempontokat. (rendszeresség, bemelegítés, levezetés, adaptáció stb.)

5) A gyakorlatoknak amennyire csak lehet, változatosnak, érdekesnek kell lenniük.

Amennyiben a gyermek idegrendszere az iskolakezdés körüli időszakban eléri az életkornak megfelelő szintet, a tanulási, magatartási és beilleszkedési zavarok száma jelentősen csökkenhet.

A SAKK- ÉS LOGIKAOKTATÁS JELENTŐSÉGE

A sakkjáték elődjéről, a „csaturangá”-ról szóló feljegyzés perzsa nyelven íródott i.sz.242 és 651 között, tehát az ősi sakkjáték közel 2000 éves múlttal büszkélkedhet. A játék szabálya az évszázadok során ugyan különböző változásokon ment keresztül, ám egyike a legnépszerűbb táblás játékoknak.

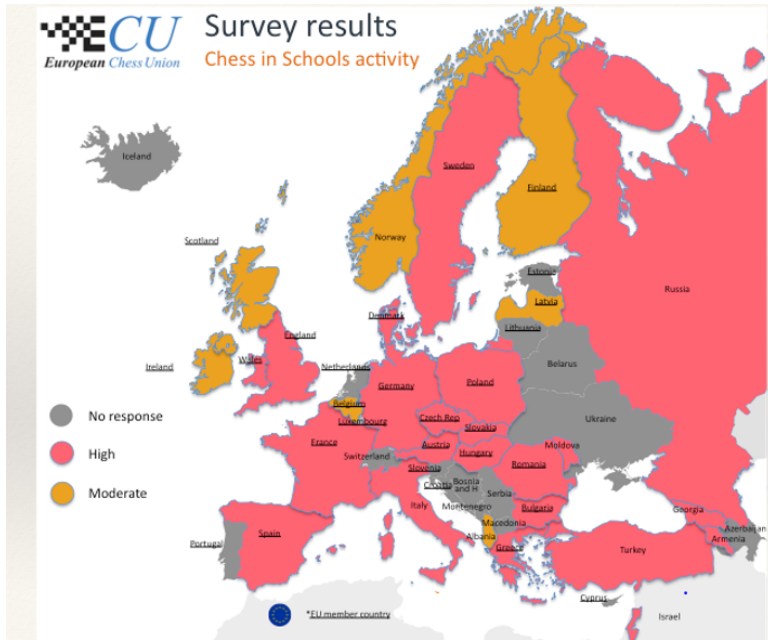
1894-ben Párizsban megjelent Alfred Binet a „Nagy fejszámolók és sakkjátékosok lélektana” (Psychologie des grands calculateurs et joueurs d’échecs) című könyve. A mű a mai kor elvárásai szerint nem tekinthető tudományos igényűnek, de mégis ez az első olyan értekezés, mely a sakk kognitív képességekre való hatását vizsgálja. (Duró és Szilágyi 2007)

De Groot, valamint Chase és Simon a 20. század közepétől már tudományos kritériumok mentén, olyan kognitív folyamatok vizsgálatára használták a játékot, mint az észlelés, a problémamegoldás és a memóriaműködés. (Kajzinger és mtsai 2014)

Napjainkban is számos sakkal kapcsolatos kutatás zajlik. 2013 óta minden évben megrendezésre kerül a világ legnagyobb iskolai sakkoktatással foglalkozó konferenciája, a

London Chess Conference, ahol egyre több ország mutatja be a sakkoktatással összefüggő méréseinek eredményeit.

A 2016-ban John Foley és Jasper Hall, az Európai Sakkszövetség elnökségének tagjai előadásukban bemutatták az európai iskolai sakkoktatás helyzetét.



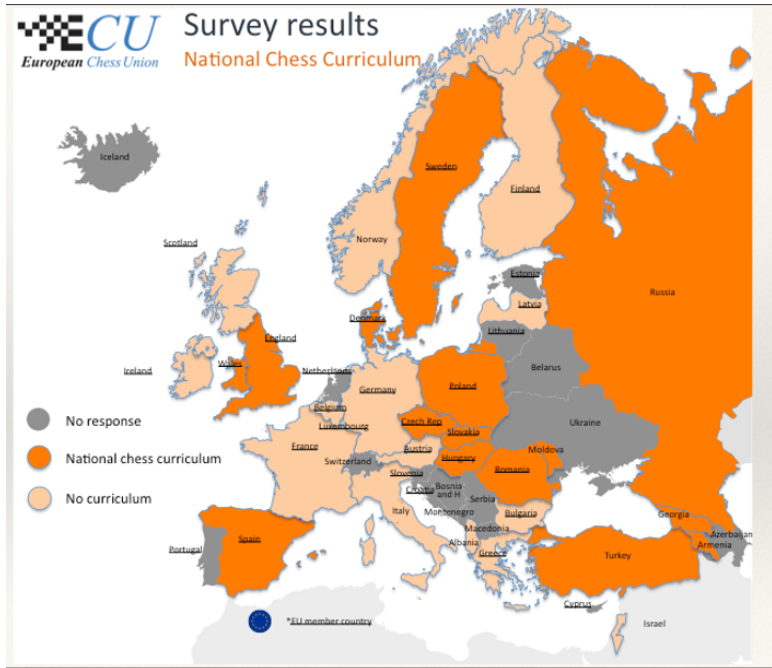
1. ábra. A sakk jelenléte az iskolában (Foley J., Hall J.2016.)

A londoni konferencia résztvevőinek száma egyre nő, és egyre több pedagógus, pszichológus, fejlesztőpedagógus, óvodapedagógus, gyógypedagógus számol be a sakk fejlesztőhatásainak pozitív eredményéről.

Napjainkban a sakkot már nem egyszerű szabadidős tevékenységnek tekintik, hanem számos országban

bevezetésre került az általános iskolai oktatás területén, mint választható tantárgy.

Magyarországon 2012 óta két sakktervez is létezik azon intézmények számára, melyek a sakkot választják különböző kognitív képességek fejlesztésére, illetve a viselkedés, a jellem, a társas interakciók formálására.



2. ábra. A sakk, mint a nemzeti alaptanterv része

A sakk oktatása nem újkeletű. Az első sakktankönyv 1497-ben jelent meg. Szerzője Luis Ramirez de Lucena volt, a könyv pedig „A széptevés gyakorlása és a sakk művészete” címet viselte. Magyarországon az első sakktankönyvet Márki

István írta 1872-ben. A könyvnek a következő volt a címe „A sakkjáték tankönyve. Kezdők és haladottabbak számára”.

A szerző a művében célzott a sakk elmét csiszoló és jellemet formáló hatásaira egyaránt.

Ezek a gondolatok azóta tudományosan is megalapozottnak tekinthetők. Az utóbbi években számos kutatás irányult a sakk azon hatásaira, melyek a fejlesztik, segítik, támogatják a különféle gondolkodási folyamatokat, illetve formálják a viselkedést.

„Mire nevel tehát a sakk? Becsületességre, a következmények vállalására, önuralomra, helyzetértékelésre, gyors megítélésre és döntésre, felelősségérzetre, versenyszellemre, a versenytárs tiszteletére, kitartásra, önbizalomra, a kudarcok elviselésére, lényeglátásra, barátságra, rendszeres és pontos munkavégzésre, fegyelmezett viselkedésre, a szabályok, normák és törvények tiszteletben tartására stb.

Mit fejleszt? Analizáló és szintetizáló képességet, emlékező tehetséget, elvont (absztrakt) és logikus gondolkodást, a megosztott figyelem képességét, produktív képzeletet, összefüggések felismerésének képességét, a gondolkodás divergens (széttartó, több megoldást nyújtó) jellegét, az összpontosítás képességét, kreativitást, elvonatkoztatási és általánosítási képességet, problémaérzékenységet, kombinatív képességet, a módszeres és hatékony gondolkodást, a tanulási képességet stb.

A fentiek mellett a sakk megtanít arra, hogy tanulás nélkül nem lehet fejlődni, hogy az ellenfelet nem szabad lebecsülni, hogy nehéz vagy kritikus helyzetekből is ki lehet jutni, hogy egyes probléma-szituációkra számos megoldást lehet találni, hogy nem szabad a harcot az első

sikertelenségénél feladni, hogy a problémamegoldást ismételten újra kell kezdeni, hogy a vereséget is el kell viselni, hogy a szabályokat kötelező módon be kell tartan.” (Duró, 2010)

Dr. Duró Zsuzsanna doktori disszertációjában kifejtette a sakk intelligenciára, motivációra, illetve a kreativitásra gyakorolt hatását. 250 első és másodikos gyermeknél végzett méréseket. A mérési eredmények elemzése után megállapította, hogy a vizsgálatok eredményei igazolták hipotézisét, azaz, hogy a rendszeres (már évi 100 alkalom) sakkozás mind a kreativitásra, mind a motivációra pozitívan hat. Az intelligencia területén is talált kismértékű fejlődést. Hipotézise szerint ez a fejlesztőhatás transzfer. Ezt a feltételezést igazolta az a tény, hogy a kisiskolás tanulók tanulmányi eredménye is javul a sakkozás hatására.

2011-ben a telki Pipacsvirág Általános Iskola pedagógusai kidolgoztak egy sakk-logikaoktató programot, mely 2012-ben választható kerettantervé bővült. Az iskola pszichológusa az iskolai sakkoktatás eredményességére irányuló méréseket végzett. Ezen mérések nemcsak a sakkoktatás eredményességét vizsgálták, hanem egyben bemeneti eredményeket szolgáltatottak az iskolai tehetséggondozást illetően.

A vizsgálatok során a kontrollcsoportot az iskola két tanítási nyelvű osztályai jelentették.

A mérések öt területre kiterjedően vizsgálták a két éven keresztül, heti két órában sakkozó 48 tanulót. A területek a következők voltak: intelligencia, kreativitás, nyelvi fejlettség, figyelem-koncentráció, összefüggésekben való gondolkodás. A sakkot tanuló diákok mind az öt területen jobb eredményt értek el a nem sakkozó tanulóknál.

A diákok közismereti tantárgyi eredményeinek átlaga is jobb volt a kontrollcsoport eredményénél.

Kamilla Gumedé és Michael Rosholm (Aarhus University) 2014-ben végeztek kutatást Dániában első, második és harmadik osztályos tanulók között. Azt vizsgálták, hogy a diákok matematika teszteken elért eredményét befolyásolja-e a rendszeres, iskolai keretek között történő sakkoktatás. A kísérleti csoportokban a heti négy matematika óra egyikét sakkoktatással váltották ki. A kontrollcsoport heti négy órában tanulta a matematikát. A kísérleti csoportban 482, a kontroll csoportban 159 tanuló volt. A sakkozónak a tanév során 30 sakkórájuk volt. A teszt számolási műveleteket, geometriai feladatokat, szabályfelismeréseket és alapvető problémamegoldással foglalkozó szöveges feladatot tartalmazott.

A vizsgálat kimutatta, hogy a problémamegoldás kivételével a dán anyanyelvű, heti egy órában sakkozó diákok szignifikánsan jobb eredményt értek el a matematika teszten, mint a nem sakkozó társaik. A szerzők kitérnek arra, hogy problémamegoldással kapcsolatosan csak egy feladat volt a tesztben és ez feltehetően nem volt elegendő a különbség kimutatására.

Az Egyesült Államokban több mérési eredmény is született a sakk kognitív képességekre gyakorolt hatását illetően. New Yorkban 100 iskola 3000 tanulóját vonták be abba kísérletbe, melynek során kimutatták, hogy a rendszeres sakkozás során javult a tanulók matematika, illetve angol nyelvi teszteken elért eredménye. A Pennsylvániában végzett (Ferguson, 1989 -1992) mérések eredményei szerint a sakkozás a következő képességekre van kimutathatóan jó hatással; figyelemkoncentráció, vizualizáció, előrelátó

gondolkodás, tervezés, mérlegelés, analizálás, döntéshozás, elvont gondolkodás, és a figyelem megosztásának képessége.

Voltaire francia filozófus és író szavait idézve: „A sakk az a játék, amelyik a legtöbb dicsőséget hozza az emberi elmére.” Úgy tűnik, a tudós – írónak igaza volt. A közel 2000 éves játék fejlesztő hatását érdemes kihasználni, remek eszköz lehet a gyermekek kognitív képességeinek fejlesztése területén, emellett jellem és viselkedésformáló hatása is figyelemre méltó.

TEHETSÉGGONDOZÁS

A 20. századi tehetségkép jellemzője, hogy különböző tesztek által mért eredményei és a kreativitása kiemelkedő. Napjainkban azonban egyre többen vannak azon az állásponton, hogy a tehetség azonban nem mérhető.

„Reis és Renzulli (1982) három, Sternberg (1992) két évtizeddel ezelőtt leírta, hogy a képesség tesztek nem használhatók tehetségazonosításra, mert a tehetség összetettebb rendszer, semhogy teszttel megragadható lenne. A tehetség azonosításának első, és legfontosabb, buktatója a kreativitás. Az alkotó erő lényegét tekintve az azonosíthatatlanságot jelenti. Éppen attól kreatív valami, hogy az addig létezőt meghaladja. A kreatív személyek legtöbbször zavarként jelennek meg. Az átütő tehetségekre jellemző kiegyenlítetlen képesség profil és a sajátos személyiség megnyilvánulásai szokásos mérési eljárásainkat megbízhatatlanná, és a tehetség azonosítására alkalmatlanná teszik (Gyarmathy, 2009). A kreativitás azt a nehezen megragadható eseményt jelenti, amikor az elmében az addigiaktól eltérően rendeződnek az elemek, és valami új, eredeti jön létre, és azt a viselkedést, amely során a személy

ellenáll a megszokottnak, elviseli, sőt keresi a kétértelműt, a bizonytalanságot, a rendezetlenséget, amelyből új rend alakulhat ki” (Gyarmathy, 2011).

Azonban az iskola tehetséggondozás tekintetében elengedhetetlen a tehetségazonosítás. A telki Pipacsvirág Iskolában 2014-2016-ig a sakk-logikaprogram eredményességét vizsgáló mérési anyagot használtuk a tehetségazonosításra. Emellett a legmesszemenőbbekig figyelembe vettük a gyermek motivációját. Adott esetben kikértük a tanító véleményét, hiszen ő volt az, aki hosszabb távon megfigyelte a gyermeket.

A méréseket a fentebb említett öt területen végeztük el: intelligencia, kreativitás, figyelem-koncentráció, összefüggésekben való gondolkodás, nyelvi fejlettség.

Ennek alapján a tehetséges diákok motivációjuk és a teszteken elért eredményük függvényében az alábbi területek közül választhattak:

- Szövegelő: szóbeli, írásbeli kifejezőképesség,
- English for Fun: szóbeli írásbeli kifejezőképesség angol nyelven,
- Matematika: élményalapú szemlélettel,
- Sakk-logika
- Komplex természettudományi ismeretek: különös hangsúlyt fektetve az interaktív, kísérleteken, tapasztalatokon alapuló oktatásra
- Képzőművészet

Azon tanulók, akik nem kerültek be a programba, de intenzíven érdeklődtek egy-egy téma iránt, szakköri foglalkozásokon vettek részt.

ÖSSZEGZÉS

„A gyermekek kíváncsiságuk által fedezik fel a világot. A kíváncsiságot életben kell tartani, mert ha az megszűnik, vége a megismerés, a tapasztalatszerzés, a tudás iránti váagnak. Megszűnik a tanuláshoz szükséges motiváció.” (Sarlós, 2016)

Az Integrált Szenzomotoros Tréning megteremti a stabil alapot ahhoz, hogy a gyermek a képességeit, készségeit a legoptimálisabb módon tudja használni. A sakk-logikaoktatás szilárd alapokra épülhet, és tovább fejlesztheti azokat a készségeket és képességeket, melyek szenzitív időszaki a kiskorúak korra tehetőek. Az alsótagozaton átívelő program alapját képezheti a

felsőtagozaton történő tehetséggondozásnak. A program mind tartalmával, mind módszertani repertoárjával hatékonyabbá, eredményesebbé teheti az általános iskolai oktató-nevelő munkát.

HIVATKOZÁSOK

Duró Zsuzsanna (2009). *A sakkoktatás pedagógiai-pszichológiai hatásainak vizsgálata* (phd disszertáció) ELTE, Budapest.

Józsa Krisztián (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége *Iskolakultúra* 2004/11. pp. 3-16.

Kamilla Gumedde, Michael Rosholm (2015). *The Effect of Chess on Mathematics Test Scores*. IZA Discussion Paper, Bonn

Sarlós Erzsébet (2017). Az integrált szenzomotoros felmérésre épülő Integrált Szenzomotoros Program lehetséges hatása az 5-7 éves gyermekek tanulási képességeire a korai iskolaelhagyás megakadályozásának tükrében. In: Ács, K; Bódog, F; Mechler, M; Mészáros, O; Pónusz, R. (szerk.): *VI. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2017. Tanulmánykötet.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem

Sarlós Erzsébet (2017). Miért a sakk? In: *A Logikaalapú alprogram módszertani eszköztára.* Eger: EKE Líceum Kiadó

<http://docplayer.hu/10582581-Prof-dr-kende-gyorgy-nyitrai-mihaly-sakk-es-hadtudomany-chess-and-military-science.html> (2017.08.31.)

<http://docplayer.hu/23554644-Sakkozó-es-nem-sakkozó-gyerekek-kognitív.html> (2017.08.31.)

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00114/2007-06-ta-Tobbek-Allomasok.html> (2017.08.31.)

http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevel-estudomany_2013_2_90-106.pdf (2017.08.31.)

http://www.schoolchess.org/information/why_teach_chess.html (2017.08.31.)

http://www.tani-tani.info/a_kivancsisagtól_a_kritikai_gondolkodásig (2017.08.31.)

<http://www.uschesstrust.org/wp-content/uploads/2007/10/solving-academic-problems-by-dr-robert-ferguson1.pdf> (2017.08.31.)

ÁBRÁK

<http://londonchessconference.com/wp-content/uploads/2017/02/Hall-SurveyPresentationLondon.pdf> (2017.08.31)

A vizuális gondolkodás képességei

ABSZTRAKT

A vizuális nevelés, a képekkel, képzetekkel zajló gondolati műveleteket és a belső látás történéseit definiálja az értelmi/vizuális gondolkodásnak. A tanulmány első részében, a vizuális gondolkodás tudományos és módszertani aspektusokból történő jellemzésére kerül sor. A vizuális gondolkodás legfőbb jellegzetessége, hogy a műveletei és megnyilvánulási formája mindig valamilyen látvány-termék.

A tanulmány második részében néhány képpel illusztrált példát láthatunk az értelmi/vizuális gondolkodás lehetséges korszerű fejlesztésére, amely elsősorban a szubjektív vizuális kommunikációt prezentáló személyes kifejezési irányultsága által az egyén élményeire, a fantáziájára, és a belső látására hagyatkozik.

Kulcsszavak: képek gondolatisága, belső látás, szubjektív sajátosság, pszichológiai szabadság

A pszichológia tudománya az értelmi képességeket; a megismerés-, a gondolkodás, a kommunikáció- és a tanulás négyes rendszerébe strukturálja. Az értelmi műveleteket inkább a fogalom, a logika tulajdonságaival és a képességek aktivitási formáival jellemzi, és ritkábban említi a képiséget, vagy a képzeteket. Pedig a vizuális nevelés szempontjából

azért is fontos, hogy e két definícióértelmezést is hangsúlyozzuk, mert itt a gondolkodás a képekkel, képzetekkel zajló gondolatiságon, a belső látás és a képzelet művelein alapul. A pszichológia és a vizuális nevelés hangsúlyeltolódása az összetett gondolkodási műveletek, irányultságaik és képességeik elkülönítésén alapul. Ugyanis a vizuális gondolkodás aktív formái és műveletei, az adott látványokban mindig meglátszanak, ill. működnek – függetlenül a gondolkodást igénylő vizuális tevékenység tárgyától is.

A vizuális gondolkodás képességei érzékenyítéséhez a tanulmány néhány vizualitás alapfogalom-értelmezést igényel.

A kép - amely a mindenkori formáltság, rendezettség, komponáltság (Bálványos, 2000. 20.) - látása olyan képalkotó pszichológiai folyamat, amely tanulással sajátító el. Mint vizuális jel, az ember társadalmi létét övező kommunikációs környezet része. Ha ezt a kommunikációs médiumot történeti távlatban szemléljük, már a legősibb kultúrákban a társadalmi-, vallási-, művészeti-, ideológiai-, ismeretközlési-, vagy fogyasztási cikk funkcióval rendelkezett.

Kép tehát minden, ami konstruált látvány: a jel, az ábra, a műalkotás és a sok színben megjelenített multimédia – a zenei és a beszédhang, az írott szöveg, az álló- és mozgókép kifejező eszközeit harmonizáló, digitális mű. (Serpell, 1981.)

Korunkban a képiség szerepe kétséget kizáróan felfokozott (pl. lakás- és tárgykultúra, mint látvány; a kereskedelem csomagolás és design-tevékenysége; tömegkommunikációs elemek és a digitális világ. A képiség és az ikonicitás dominanciája az írás és az írott kultúra átalakulását is jelenti és bár több érzékleti területen

születhetnek az észlelésre alapozott képzetek (pl. komplex érzékleti jelleget a vizuális impulzusok mellett, a szag-képek, térérzetek egészítik ki, a döntő csatorna mégis a vizualitás. (Benczik, 2004. és Kapitány és Kapitány, 2000.). Mára a digitálisan megjelenő látványt is - mint illúziót megjelenítő virtuális valóságot - a kép fogalmaként definiálhatjuk.

A képzet, létező dolgok, jelenségek érzékletes képe a tudatunkban. Az érzékelés-észlelés- elvonatkoztatás hármasa szubjektív folyamat, amely az egyéni szelekció szerint folyamatosan formálódik, ill. rögzül. A képzet ábrázolás útján objektíválható, azaz ábrázolva vizualizálunk (pl. fogalmakat, fogalmi összefüggéseket). (Bálványos, 2000. 23.)

A vizuális gondolkodó képesség egyedisége, hogy a műveletei és megnyilvánulási formái mindig ún. látvány-termékek. A képi gondolkodást jellemzi az is, hogy a képességei jól beazonosíthatók, függetlenül attól, hogy mi a gondolkodást igénylő vizuális tevékenység tárgya, ill. témája. A látványnak számos forrása létezik, pl. lehetnek az élénk percepció képei, emlékképek, képzetek, sémák, jelek-jelrendszerek, emlékek és élmények is. A látvány források indukálják a vizuális gondolkodás műveleteit, melyek hatására aktiválódnak az ún. képesség-kategóriák.

Összegezve, a vizuális nevelés a képekkel, képzetekkel zajló gondolati műveleteket és a belső látás történéseit definiálja az értelmi/vizuális gondolkodásnak. A friss percepció képei – az ún. látvány források - azok készletek, amelyekkel a vizuális gondolkodás (rögzítés, felidézés, összehasonlítás, azonosítás, ráismerés, társítás, sorképzés, csoportosítás, osztályozás, rendezés, redukálás és szelektálás, indukció és dedukció, transzformálás és transzponálás) zajlanak. A műveletek során a vizuális gondolkodás

alapképességei - a képzettársítás és képzetazonosítás, a jelek szelekciója, ill. redukciója a szimbólumok csoportosítása stb.
 - aktivizálódnak.

A vizuális aktivitás és gondolkodás képességeit a két táblázat összesíti. Az eredeti rendszerezést (Bálványos, 1997. 96.), rövid fogalommagyarázatok egészítik ki.

Vizuális aktivitás	Gondolkodási képességek
<p>elvonatkoztatás:</p> <p>-az összkép újrastrukturálása, függetlenedés amező összképétől, tagolódásától, elemek beazonosítása a mező módosulása esetén</p> <p>-minden szemléleti tevékenység</p>	<p>absztrakciós képesség:</p> <p>-lényegkiemelés, egyszerűsítés, redukció (mérték-, mennyiség-, minőség csökkentése)</p>
<p>transzpozíció:</p> <p>-az optikai látvány szemléletileg szelektív, redukzív és komponált képi látvánnyá alakítása</p> <p>- bármely látványjelenség szemléleti jelenséggé absztrahálása/téri modell redukálása síkképpé/sík kompozíció áttétele térbe és fordítva ill. saját dimenzióba átírása/heterogén látvány homogén anyagba komponálása/képi gondolat újrafogalmazása új anyagba</p>	<p>transzpozíciós képesség:</p> <p>-a szemléletileg elvonatkoztató folyamat képi látvánnyá alakítása</p> <p>-az optikai látvány szelekciója (kivonjuk a fontosat, ezért nem kell ismernünk a valóság teljességét)</p>
<p>analízis és szintézis:</p> <p>-konvenciókon6 szabályokon alapuló, jelentést hordozó, közlő/magyarázó rajzok olvasása</p> <p>-valós/elképzelt kapcsolatok megjelenítése</p> <p>-nem egyértelmű vizuális minta információinak, ellentmondásainak feloldása</p>	<p>látvány- és ábraelemzés, lényegkiemelés:</p> <p>-magyarázó rajzok, szerelési és folyamat ábrák, egyéb jelrendszerek megértése</p> <p>-képi információk csoportosítása, analógiák rendszerezése</p>
<p>kommunikációs elemek:</p> <p>-sémák, jelek, ikonok, piktogramok, emblémák, szimbólumok, grafikonok, diagramok formálása</p>	<p>komponálási képesség:</p> <p>-adatok, összefüggések, fogalmak, struktúrák, arányok képi megjelenítése</p>

<p>célképek, előképek, produktumképzetek: -tevékenységi- és alkotási programok formálása: probléma felismerés, anyag/szerkezet/technológia ismerete, tervezés, konstruálás</p>	<p>kombinációs képesség: -adott képmezőben, koherens ábrázolás létrehozása -kiemelés, a képelemek szervezése, figyelemirányítás, figyelemvezetés</p>
<p>vizuális minőségek megítélése: -lényeges vonások kiemelése, a megfigyelés szempontrendszere, adekvát szempontválasztás</p>	<p>ítéletalkotás-, értékelés képessége: -árnyalt, gyors, érzelmekkel átszótt</p>
<p>lényegkiemelő szemléltetés: -a kiindulópont maga a valóság -elvont mondanó konkrét-érzéki illusztrálása</p>	<p>képi értelmezés képessége: -a közvetítő ingerek, (elsősorban a látás) szerepe -a megismerési folyamatról alkotott kép lényege, kapcsolat a tapasztalat, a tanulás tárgyával - a látványon keresztül történő megértés</p>

1. táblázat. A vizuális gondolkodás képességei és fogalommagyarázatuk

A kompetencia- alapú és mérhető képességstruktúrát a második táblázat szemlélteti.

Fejlesztett képességek	Fogalommagyarázat
<p>megfigyelés:</p>	<p>-a látottak lényeges vonásainak kiemelése, a megfigyelés szempontjainak gazdagsága, adekvát szempontválasztás</p>
<p>látványfelismerés és -értelmezés:</p>	<p>-felismerés: alakfelismerés, a jelentés azonosítása -értelmezés: következtetések levonása látványok, képek, szövegek alapján; nézőpontváltás, kontrasztok, anyagi és formai minőségek, statikus vagy a dinamikus állapotok felismerése és érzékeltetése stb.</p>

vizuális emlékezet:	-látványok, képek (hosszú és rövidtávú) felidézésének képessége
vizuális elemzés:	-képi információk rendszerezése, analógiák felismerése és csoportosítása
formaalkotás a síkban (2D), térben (3D):	-megfigyelt és elképzelt formák megjelenítése
manipulációk:	- nagyítás, kicsinyítés, csonkolás, kiegészítés
rekonstrukció, transzponálás:	- részletek alapján az egész megalkotása, rajz alapján téri alakzat elkészítése, térbeli konstrukció 2D-ben
absztrakció:	-lényegkiemelés, egyszerűsítés, redukció
szimbolizáció:	-jelalkotás, jelképek, allegóriák, vizuális metaforák képzése
ábrák alkotása:	-szabályokhoz, konvenciókhoz igazodó, jelentést hordozó, közlő és magyarázó rajzok, szerelési-, folyamatábrák olvasása/létrehozása, valós/elképzelt viszonyok, kapcsolatok megjelenítése
ábrák értelmezése:	-magyarázó rajzok, egyéb jelrendszerek megértése
nem vizuális jellegű információk megjelenítése:	-adatok, összefüggések, fogalmak, struktúrák, arányok képi megjelenítése
időbeli folyamatok megjelenítése:	-állapotok változásai, mozgásfázisok megjelenítése
modalitásváltás:	-különböző észlelési tapasztalatok, érzékszervi modalitások más ábrázoló rendszerben rögzítése (pl. hanghatások, tapintási tapasztalatok vizuális jellé, ábrázolássá „fordítása”, megjelenítése)
képalakítás, komponálás:	-a képmezőben, koherens ábrázolás létrehozása -kiemelés, képelem-szervezés, figyelem - irányítás, -vezetés
térszemlélet:	-vizualizáció, képzeleti munka, térábrázolás, téri memória
konstruálás:	-probléma felismerés, anyag-, szerkezet- és technológia ismeret, tervezés, konstruálás többféle céllal és anyagból

síkbeli és térbeli vizuális megjelenítő, kifejező eszközök adekvát használata:	-a megjelenítés, a kifejezés céllal vonal tónus, szín, forma stb. használat (a mintakövetéstől az önálló alkalmazásig)
kreativitás:	-fantázia, divergens gondolkodás, rugalmasság, fluencia, egvediség
anyagalakítás, eszközhasználat:	-anyagok és eljárások ismerete -rendeltetésnek megfelelően a kifejezési célokhoz, anyag- és eszközválasztás/használat

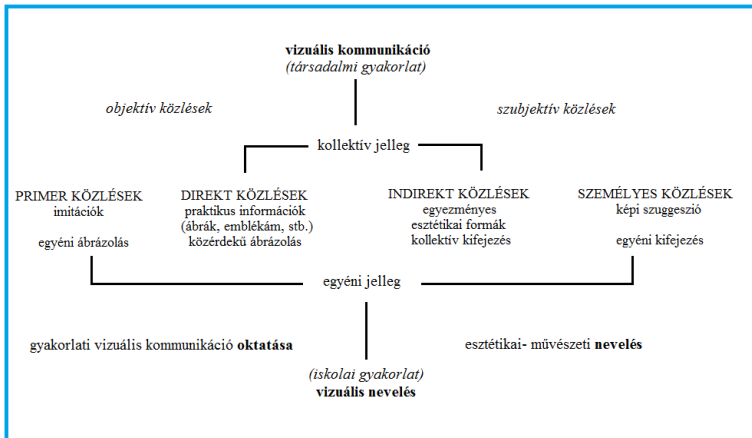
2. táblázat. A vizuális képességrendszer összetevői (Kárpáti és Gaul, 2011.)

A tanulmány második része a vizuális gondolkodás egyediségét kívánja szemléltetni, a látvány-termékek műveletei és megnyilvánulási formái segítségével. Az ún. hagyományos pedagógiát túllépve - amely jól körülírt ismeretanyagokat kívánt megtanítani - napjainkban a készségek és képességek fejlesztése egyre fontosabb feladattá vált. A vizuális nevelésben - amely nem kizárólagosan a műveltségi terület sajátossága, hanem bármely tantárgy integrált feladata is - a személyiség formálása kettős, mert egyrészt műveltséganyagot közvetít, másrészt képességeket fejleszt.

Maradva a vizuális gondolkodás képességfejlesztésénél, a továbbiakban a gondolkodás, a képekkel, képzetekkel zajló belső látás és a képzelet példái következzenek.

Az alábbi ábra a vizuális nevelés-oktatás rendszerének dualitását szemlélteti, azaz azt, hogy az objektív és szubjektív közlések egyidejű jelenléte adja a vizuális kultúra komplexitását. Az általunk alkalmazott szaktudományi elméletből - amely a vizuális kommunikáció összetettségét és

közlésformáit prezentálja – a személyes közlésformát emeltem ki.



1. ábra. A vizuális megismerés és a vizuális kommunikáció rendszere (Bálványos, 2000, 39.)

Bármely közlésforma alkalmas a személyiség fejlesztésére, szemléltetett képeink mégis a személyes közlésekre fókuszálnak, mert itt valósul meg leginkább a vizuális nevelés élményt adó jellege, az alkotás szabadsága. A személyes közlések során a gyermekek felhasználhatják a korábban szerzett ismereteiket, amelyeket az egyéni alkotással és kifejezéssel jelenítenek meg az önkifejezés szabad folyamatában. E közlésformák során alapvető, hogy az egyéni alkotás folyamatában a pedagógus érzékenyen támogassa az alkotót. Empátiakészségről, művészeti fogékonyságról, pszichológiai tudásról kell tanúbizonyságot tennie, és toleranciával, fokozott odafigyeléssel kell viseltetnie a gyermekek irányába. Lényeges a motiváló légkör, a kedvező

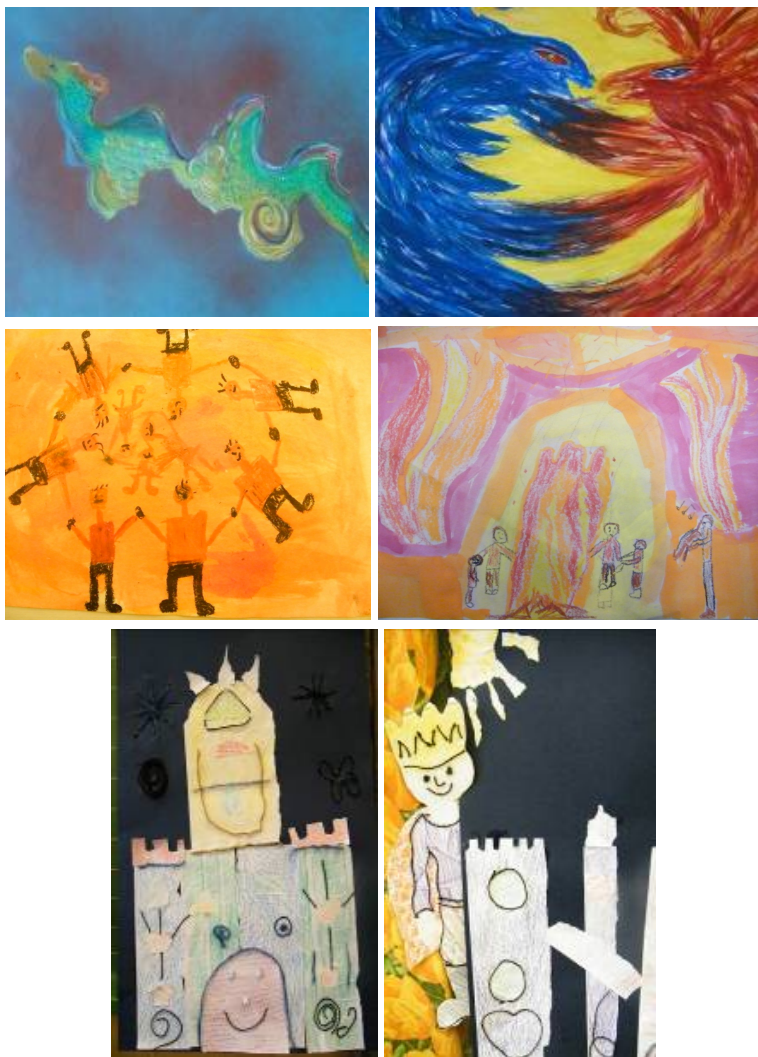
feltételek megteremtése, amelyek elősegítik az egyént az önkifejezésben, így nyílik lehetőségük a gondolataik szubjektív megjelenítésére, az élményszerűség megtartására. Az optimális hangulatot megteremthetjük előzetes élmények felelevenítésével, (pl. közös kirándulás felidézése, saját élmények megosztása, karácsony, vakáció, színház, kirándulás), vagy újak megteremtésével (pl. közös játék, beszélgetés), vagy az alkotás izgalmának felidézésével.

Az alkotások (mind a folyamat, mind pedig a kész mű) megfigyelésekor betekintést nyerhetünk az egyén gondolataiba, megismerkedhetünk belső világával, képzeletével, ugyanakkor, olyan kérdések is felmerülhetnek, mint a szemléltetés és az egyéni teljesítményéhez mért értékelés szerepe. Ennek során a hasonlóságok helyett a rendhagyó és sajátos elemek kiemelésével tudatosíthatjuk a különböző látásmódok értékét. A tanulók a saját- és egymás munkájának minősítése során is értékes információkhoz juthatunk, mint ellentétes nézőpontok, de találkozhatunk a személyes elvonatkoztatás és megnyilatkozás nehézségeivel is.

A szemléltetett képek (a szerző fotói) a fent érintett módszertani elvek alapján tehát a vizuális kommunikáció személyes közlésformáját prezentálják. „Az én fám”, a „varázsfa”, „varázshegyek”, „csodamadár”, „különös állat”, a „tűztánc” és a „mesepalota” témák az értelmi/vizuális gondolkodás korszerű fejlesztését szemléltetik, amelyek elsősorban a személyes kifejezési irányultságuk által az egyéni élményre, a fantáziára, és a belső látásra hagyatkoznak. Fő szempont, hogy kell(!) olyat festeni, ami csak a mesében lehet, mert az érzelmekkel, élménnyel

megtapadt képzetekből születő saját képi elemek sokat elárulnak a gyerekről...





A vizuális gondolkodás szubjektív sajátossága, hogy túllépve a megszokottól, a gyermek képessé válik a „hagyományostól” eltérően látni és gondolkodni, az újat, ismeretlent megragadva, addig nem sejtett összefüggésekre

rávilágítva. Jellemző, hogy nem alkalmazza, hanem létrehozza az ismeretet, nem elsajátít, hanem felismer, kitalál. Fontos tehát megtanulni, hogy a megszokottat, az adottat ne tekintsük természetesnek, hanem képesek legyünk alkotni! Eredménye az önálló, kötetlen gondolkodás, az új gondolatokkal szembeni tolerancia, a problémák meglátása, a kalandkeresés, a megoldások kidolgozása és a konstruktív kritikai érzék kialakulása. A vizuális gondolkodás képességeinek fejlesztésére a pedagógusnak három feltételt kell megteremteni: a pszichológiai biztonságot, a pszichológiai szabadságot és az én megerősítését.

Lázár Ervint idézve; „A valóság nem olyan egyszerű dolog, mint ahogyan azt gyakran gondoljuk, hiszen felöleli az ember fantáziáját is, s mindent, amit a fantázia megteremt...”

HIVATKOZÁSOK

Bálványos Huba (2000). *A vizuális megismerés és a vizuális kommunikáció*. Budapest: Balassi Kiadó

Benczik Vilmos (2004). Az elsődleges szóbeliségtől az írásbeliségig.

www.tok.elte.hu/tarstud/filmuvtort_2004/benczik.htm

(2017. 07.03.)

Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (2000). Az utca beszéde és viszonya a legitimitáshoz. In.: Balázs Géza – Voigt Vilmos (szerk.): *Jeles jogok – jogos jelek. Nyelvi jogok – társadalmi konfliktusok*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság 73-118.

Kárpáti Andrea és Gaul Emil (2011). A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In.: Csapó, B. és Zsolnai, A. (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok*

diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó 41-82.

Lázár Ervin (1973). *Buddha szomorú.* Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó

Serpell Robert (1981). *Kultúra és viselkedés.* Budapest: Gondolat Könyvkiadó

SZALAI GERDA MARGIT

Együtt könnyebb. A társak szerepe a korai képi
kompetencia fejlődésére

A szimbólumok megértésének, használatának, alkotásának képessége univerzális humánspecifikus képesség. A szimbolizációs képességet Jean Piaget – a kísérleti fejlődépszichológia atyja – olyannyira jelentősnek tartotta, hogy szakaszos fejlődélméletében a szimbolikus funkció megjelenését tekintette annak a kognitív képességnek, amely átvezeti a fejlődő gyermeket az első szenzomotoros periódusból a következő, művelet előtti periódusba, ahol aztán a szimbolikus képesség használatáé lesz a főszerep (Piaget, 1978). Bár Piaget a képi szimbólumok megértésének fejlődésével külön nem foglalkozott, és tagadhatatlan, hogy a humán kultúrában a képi szimbólumok jelentősége a nyelviét meg sem közelíti, a modern vizuális médiumok térhódításával jelentőségük egyre fokozódik. A modern ipari társadalmakban felnövő gyerekeket képi szimbólumok veszik körül életük első pillanatától fogva. Mivel a világról való ismeretszerzésünkben fontos szerepet játszanak, megfelelő értelmezésük, használatuk, esetleg alkotásuk fontos és elengedhetetlen fejlődési feladatunk. Különösen mivel a vizuális médiumok térhódításával, a képi szimbólumok jelentősége folyamatosan növekszik, hirdetőtáblákról, plakátokról, felugró ablakokról árad felénk az információ nap mint nap. A képek legelőnyösebb tulajdonsága, hogy olyan új

ismeretek forrásai lehetnek, amelyekhez direkt tapasztalatszerzéssel nem feltétlenül juthatunk hozzá (pl. DeLoache, 2004; Ganea, Ma, és DeLoache, 2011). Ahhoz azonban, hogy a kisgyerekek valóban gazdagodjanak a szimbólumok által hordozott információból, szükséges, hogy megértsék szimbólum és szimbolizált referenciális viszonyát.

Minden szimbólum – így a képi is – olyan tárgy, ami azzal a szándékkal keletkezett, hogy általa utalhassunk egy másik valóságra (pl. DeLoache, 2002). Tehát minden képi szimbólum intencionális jellegű, ami azt jelenti, hogy saját jogán egyetlen tárgy sem szimbólum, emberi szándék (intenció) kell hozzá, hogy azzá váljon. Vegyünk például egy egyszerű gomolyagfirkát. A firka szimbolizálhat akár oroszlánt is, ha a kisgyermek oroszlán ábrázolásának szándékával alkotta. Ugyanakkor hiába emlékeztet a firka formája alapján az oroszlán sörényére, ha a kisgyermek csupán a nyomhagyás örömeért rajzolta, képe nem lesz egyetlen oroszlán szimbóluma sem. Intencionális jellegük mellett, kettős természetűek is, melyet a felnövekvő kisgyermeknek szintén meg kell értenie. A kettő természet alatt azt értjük, hogy minden képi szimbólum egyszerre konkrét tárgy, ami önmagában is érdekes lehet a gyermek számára, hiszen játszani lehet vele, másrésztől referenciális utalás is a reprezentáltra, aminek a szimbolizálására létrehozták (pl. DeLoache, 1995, 2002, 2004). Vagyis a nagy képe önmagában nem csak egy kedves tárgy, ami kirakható a polcra, hanem egy utalás is nagymamára, amire ha rápillantunk, eszünkbe idézi távolélő családtagunkat. E két jellemző megértése elengedhetetlen előfeltétele lesz a képi szimbólumok megfelelő használatának, vagyis a képi kompetencia megjelenésének.

A képek szimbolikus természetének megértése az első évek fontos fejlődési feladata. A teljes megértéshez vezető hosszú úton, a gyerekek 3-5 hónapos koruk környékén teszik meg az első lépéseket. Habitúációs és nézéspreferencia vizsgálatok tapasztalata, hogy a csecsemők már ebben az igen fiatal életkorban is képesek a képen szimbolizált tárgyakat felismerni (pl. Barrera és Maurer, 1981; Dirks és Gibson, 1977; Rose, 1977), valamint különbséget észlelni a kétdimenziós kép és annak háromdimenziós referense között (pl. DeLoache, Strauss és Maynard, 1979; Slater, Rose, és Morison, 1984). Mindkét módszer alkalmazása azon a feltételezésen alapszik, hogy a csecsemők hosszabb ideig néznek számukra újdonságot jelentő, őket meglepő, vagy éppen számukra vonzóbb ingereket. Ezért, ha vizsgálati helyzetben, az édesanyja ölében ülő csecsemőnek bemutatunk egy valós, háromdimenziós tárgyat, ami újdonságértéke miatt azonnal felkelti a kicsi érdeklődését, majd addig ismételjük e tárgy bemutatását, amíg unalmassá válik (vagyis a gyermek hozzászokik az ingerhez – létrejön a habituáció), ezután hirtelen a tárgyat lecseréljük annak a képére, mérhetővé válik számunkra, képes-e különbséget észlelni a kettő között. Ha ugyanis az új inger ismét felkelti érdeklődését (nézési ideje ismét megemelkedik), bizonyítékát kapjuk, képes a tárgyat különbözőnek észlelni annak képétől, ahogy a fent idézett kutatásokban is történt.

A témával foglalkozó kutatók törekedtek arra, hogy a nézési időben megnyilvánuló közvetett mutatók alapján levont következtetések mellett, nyílt viselkedéses módon is mérjék, mit értenek a fiatal csecsemők kép és valóság viszonyából. A vizsgálat során élethű színes fényképeket mutattak be 9 hónapos csecsemőknek általuk jól ismert

tárgyokról. A gyerekek a képek láttán kezeikkel nagyon erőteljes felfedező mozgásba kezdtek. Csipkedték, kapargatták a képen szimbolizált tárgyat, mintegy le akarták emelni a tárgyat a lapról. A finommotoros viselkedéseket elemezve a kutatók arra a következtetésre jutottak, a gyerekek úgy viselkednek a képen látható tárgyakkal, mintha összetévesztenék azokat valós háromdimenziós másukkal: például inni próbáltak a cumisüveg képéből (pl. DeLoache és Ganea, 2009; DeLoache, Pierroutsakos, Uttal, Rosengreen, és Gottlieb, 1998; Pierroutsakos és DeLoache, 2003). Az eredmények felvetik annak a lehetőségét, hogy a 9 hónaposok még összetévesztik a kétdimenziós szimbólumot a háromdimenziós szimbolizálttal, ami nyugtalanító ellentmondást teremt a nézés preferencia módszerrel igazolt korai megkülönböztetési képességgel szemben (pl. DeLoache és mtsai., 1979). Főként, mivel DeLoache és munkatársai (1998) is elismerték, ha a gyerekek egyszerre kapták meg a valós tárgyat, illetve azok reprezentációit, minden résztvevő erőteljes preferenciát mutatott a valós tárgy iránt, jelezve: látják és értik a különbséget a kép és a valós tárgy között. Joggal merül fel a kérdés, következtetésük kimondásánál, miért hagyták figyelmen kívül ezt a tényt.

Egy másik vizsgálatban utánzásos helyzetben tesztelték az egészen fiatal (6, 9, 12, 15 és 18 hónapos) csecsemők képekkel és referenseikkel kapcsolatos korai ismereteit. A gyerekek számára jól ismert tárgyak és azok élethű képeinek jelenlétében mutattak be kétféle viselkedést. Az egyik a tárgyak konvencionális használatát demonstrálta (pl. megráztak egy csörgőt, vagy a csörgő képét), a másik a képek referenciális alkalmazására utalt (pl. rámutattak a valós tárgyra vagy a képen szereplő tárgyra, és közös figyelmi

helyzetet teremtettek). Arra voltak kíváncsiak, hogy amikor a csecsemők maguk léphetnek interakcióba a tárgyakkal és a képekkel, inkább a referenciális vagy a konvencionális cselekvéseket fogják-e megjeleníteni. Míg a 6 és a 9 hónapos résztvevők esetén a különböző viselkedések megjelenése nem különbözött, a 12 hónapnál idősebb csecsemők a képekkel szemben jelentősen több referenciális, a tárgyakkal szemben pedig több konvencionális viselkedést hívtak elő. Persze e kutatásból sem következtethetünk arra, hogy a 12 hónapos csecsemők megértenék a szimbolikus kapcsolatot kép és referense között, csupán annyit, hogy jelét adják bontakozó tudásuknak a képek konvencionális felhasználásáról. Vagyis, hogy a kép inkább utal a szimbolizált tárgyra, mint hogy azonos lenne vele, így rámutatni egy csörgő képére adekvátabb viselkedés, mint rázogatni azt (Callaghan, Rochat, MacGillivray, és Maclellan, 2004). Tehát a tapasztalatoknak – vagyis hogy mit látnak tőlünk, felnőttektől, és hogy mi mit tanítunk nekik közvetlenül a képekről, képeskönyvekről – a szimbolikus viszonyok megértésének fejlődésében fontos szerepet játszik. Nem meglepő emiatt, hogy a közös képnézegetésnek kultúránkban jól bevett hagyománya van. Minden kultúránkban gyermeket nevelő szülő egyetért ennek a gyakorlatnak a fejlődésre gyakorolt előnyös hatásában. Nem véletlen, hogy a 6-23 hónapos gyerekek szülei – saját bevallásuk alapján – nagyjából napi 25 percet szentelnek ilyen tevékenységnek (Rideout, 2013). Kutatások is megerősítették, hogy a közös képeskönyv nézegetés egyrészt fejleszti a gyermek szókincsét (pl. DeBaryshe, 1993), másrészt bővíti világról való tudásukat (pl. Kelemen, Emmons, Schillaci, és Ganea, 2014).

A közös képekönnyv nézegetés az élet legkorábbi szakaszában a gyerekek szókincsének gyarapítását célozza. Ugyanakkor abból, hogy a gyerekek ilyen módon képesek új szavakat elsajátítani, még nem feltétlenül következtethetünk a kép-referens szimbolikus viszony értésére. Hiszen egy kép jelenlétében elhangzó szó elsajátítása, valamint annak kiterjesztése a kép valós háromdimenziós referensére asszociatív módon is megtörténhet. Már az egészen fiatal csecsemők is érzékenyek a statisztikai szabályszerűségekre, vagyis, ha egy szó egy kép megjelenésével szoros idői egymásutánban hangzik el, anélkül is összeköthetik a kettőt, hogy értenék a kettő szimbolikus kapcsolatát. Egyes feltételezések szerint ugyanennek a szónak a valós referensre való kiterjesztése sem elégséges bizonyíték a szimbolikus viszony átlátására, hiszen az asszociatív kapcsolat kiterjesztése a kettő magas fokú fizikai hasonlóságának észlelésén keresztül is megvalósulhat (pl. Preissler és Carey, 2004).

Felmerül tehát a kérdés, mikortól értik meg a gyerekek a képi szimbólumok és referenseik szimbolikus kapcsolatát, és honnan tudhatjuk, hogy a kép referens összekapcsolás nem asszociatív, hanem szimbolikus alapon történik. Erre a kérdésre kereste választ Preissler és Carey (2004) vizsgálatában, ahol közös képnézegetési helyzetben tanított 18–24 hónapos gyerekeknek egy új, számukra addig ismeretlen szót. Vizsgálatukban úgy igyekeztek a pusztán asszociatív megfeleltetésre vonatkozó alternatív értelmezést kizárni, hogy a tréning során kevéssé élethű, egyszerű vonalrajzot használtak (vagyis a kép-referens közti hasonlóság mértékét alacsony szinten tartották), továbbá, hogy a teszt helyzetben a gyerekeknek egyszerre kínálták a szótanítás

során bemutatott képet, valamint a képen szereplő tárgy valós háromdimenziós megfelelőjét. Bár a kép-szó megfeleltetés a tréning folyamán többször megtörtént (ami kedvez az asszociatív tanulásnak), a teszt fázis során, amikor a vizsgálatvezető az újszerű szót mondva kérő mozdulatot tett, a gyerekek a legtöbb esetben a tárgyat adták a kezébe először, vagyis megértették, hogy a kép direkt utalás arra a tárgyra, aminek a szimbolizálására létrehozták. Értették továbbá azt is, hogy a képen szereplő tárgy is ugyanúgy nevezhető meg, éppen ezért legtöbb esetben a tárgy után, a képet is odaadták a vizsgálatvezetőnek. Ugyanakkor, ha kép és tárgy közül kell választaniuk, már ilyen fiatalon is tudják, hogy a szó erősebben utal a valós referensére, mint annak kétdimenziós képi reprezentációjára. Egyetlen gyermek sem volt, aki egyedül a képet adta volna a vizsgálatvezető kezébe. Preissler és Carey (2004) vizsgálatából tehát megtudhattuk, a gyerekek meglehetősen korán 18–24 hónapos koruk környékén kezdik érteni kép és referense szimbolikus kapcsolatát.

A későbbi kutatások arra a kérdésre keresték a választ, melyek azok a tényezők, amik a megértés fejlődésében szerepet játszhatnak. Először a képek élethűségének hatását tesztelték megértés fejlődésére. Feltételezve, hogy minél jobban hasonlít a tanítás során alkalmazott kép a valós háromdimenziós referensre, annál egyszerűbb a kisgyermek számára a kettő szimbolikus viszonyának átlátása, anélkül, hogy az eredményeket a pusztán asszociatív megfeleltetés magyarázhatná. Ganea és munkatársai (2008) kutatásában a vizsgálatvezető számos ismerős tárgy képének megnevezése mellett tanította meg a gyerekeknek egy újszerű tárgy addig sosem hallott nevét. A gyerekek három különböző kép (fénykép, rajzfilm szerű ábrázolás, fekete-fehér vonalrajz)

egyikének a jelenlétében sajátították el az újszerű szót. Kutatásukkal egyrészt sikeresen megismételték Preissler és Carey (2004) korábbi vizsgálatának eredményeit, vagyis hogy 18, 24 hónapos korban a gyerekek gond nélkül elsajátítanak újszerű szavakat képnézegetési helyzetben, ráadásul ki is tudják terjeszteni a szót annak valós háromdimenziós referensére. Másrészt azt találták, hogy míg a 18, 24 hónaposok teljesítménye független a tanításhoz használt képek élethűségétől, addig a fiatalabb, 15 hónapos gyerekek teljesítménye még erőteljes összefüggést mutat az alkalmazott képek élethűségével. Ha nagyfelbontású fényképek vagy rajzfilmszerű ábrázolások segítségével tanulhatták a szót, ők is képesek voltak a háromdimenziós referensére kiterjeszteni azt, nem így a vonalrajz feltételben. Továbbá 18, 24 hónapos korosztály már nem csak kiterjeszteni tudta a könyvolvasás során tanult újszerű szót annak valós referensére, hanem képes volt általánosítani is a szót a tárgy ugyanazon kategóriába tartozó más színű példányaira is. Az általánosítás ugyanakkor a 15 hónaposok képességeit még meghaladta (Ganea, Allen, Butler, Carey, és DeLoache, 2009; Ganea, Pickard, és DeLoache, 2008).

Geraghty, Waxman és Gelman (2014) arra a kérdésre igyekeztek választ adni, miért nem tudták Ganea és munkatársai (2009) vizsgálatában a 15 hónaposok az új szót más kategóriapéldányokra is általánosítani. Szerintük, mivel a szó mindig ugyanazon külső tulajdonságokkal rendelkező tárgy képeinek jelenlétében hangzott el (például folyamatosan egy ezüstsínű habverőt láttak), elképzelhető, hogy a fiatal gyerekek a szót a kép specifikus referensének tekintették (csak és kizárólag az ezüst habverő megnevezésének). Vizsgálatukban igazolták, ha az újszerű szó a tanítási fázis

során a referens különböző színű kategóriapéldányainak képe mellett hangzik el (az ezüst mellett kék és sárga habverőt is használtak), a 15 hónaposok is képesek általánosítani azt olyan azonos kategóriába tartozó háromdimenziós tárgyakra is (zöld habverőre), melyekkel a tanítás során nem találkoztak.

Az élethűség szerepét a képi szimbólumok megértésében utánzást alkalmazó helyzetekben is demonstrálták. A vizsgálatvezető különböző élethűségű képeket tartalmazó könyvekből tanította meg a gyerekeknek, hogyan kell egy érdekes tárgyat összerakni. Míg a 21 hónapos résztvevők teljesítménye függetlennek mutatkozott a tanítás során alkalmazott képek élethűségétől, addig a 18 hónapos gyerekek utánzási teljesítménye erősen összefüggött vele. A fiatalabb gyerekek jóval több újszerű lépést tanultak fényképszerű ábrázolásokat tartalmazó képeskönyvből, mint vonalrajzokat tartalmazóból (Simcock és DeLoache, 2006). A 24 hónapos vizsgálati személyek pedig nem csak kiterjeszteni tudták a képeskönyven látott cselekvéssort a valós háromdimenziós tárgyakra, hanem általánosították is eltérő színű, de azonos formájú céltárgyakra is (Simcock és Dooley, 2007). Egyszerűbb helyzetben pedig, ahol nem egy három lépésből álló bonyolult akciósort kellett elsajátítani a gyerekeknek, hanem egy egyszerű mozdulat lemásolásával felszínre tudták hozni egy tárgy rejtett tartalmát, élethű képek alkalmazása mellett már a 13 hónaposok is jelentős utánzási képességről tettek tanúbizonyságot (Keates, Graham és Ganea, 2014).

Az élethűség kérdése mellett a kutatások a tapasztalatok szerepét is tanulmányozni kezdték a képi szimbólumok megértésének fejlődésében, ami nem meglepő, ha figyelembe

vesszük milyen gyakoriak kultúránkban a közös képeskönyv-nézegetést alkalmazó szülő-gyermek tanítási helyzetek. Mégpedig úgy, hogy megismételték a Ganea és munkatársai (2008) által bemutatott képi szótanítást alkalmazó vizsgálatot Tanzániában, ahol a kisgyermekek először az általános iskolában találkoznak képeskönyvekkel. A tanzániai gyerekek 27 hónapos korukban mutattak hasonló teljesítményt, mint az amerikai gyerekek 15–18 hónaposan. Ami igazolja a tapasztalatok jelentős szerepét a képi szimbólumok referenshez fűződő viszonyának megértésében, hiszen a tanzániai gyerekek 18 hónapos korukban a képen szimbolizált tárgyak felismerésén kívül nem tudtak többet. Ugyanakkor az is igaz, hogy képekkel kapcsolatos előzetes ismeretek és tapasztalatok nélkül egy év lemaradással, 27 hónapos koruk környékén már sikerrel tanultak új szavakat képnézegetési helyzetben, mely új szót ki tudták terjeszteni a valós tárgyra is. (Walker, Walker és Ganea, 2013).

Egy másik kulturális összehasonlító vizsgálatban, Kanadában felnövő gyerekek képi kompetenciáját hasonlították össze kevés képi tapasztalattal rendelkező azonos korú perui, illetve indiai gyerekekével. Bár a perui, illetve indiai gyerekek találkozhatnak képekkel, a szülők beszámolóai alapján a közös képnézegetések hagyományosan nem részei a szülő-gyerek interakciónak. A vizsgálatban a képi kompetenciát egyrészt a gyerekek rajzainak vizsgálatával mérték. Arra voltak kíváncsiak, mikor jelenik meg a képekkel különböző mértékű tapasztalatokkal rendelkező gyerekeknél a szándékvezérelt rajzolás, vagyis amikor a gyerekek már feltett szándéka rajzával utalni valamire (a rajzolás elején le is jelöli a készítendő rajz referensét). Walker és munkatársai vizsgálatához (2013) hasonlóan, nagyjából egy évnek

megfelelő lemaradást találtak a perui és az indiai gyerekeknél kanadai társaikhoz képest (Callaghan, Moll és mtsai., 2011).

Hasonló tapasztalatfüggő késés igazolódott a képi téves vélekedés feladatok megoldásában is ugyanezen három kultúrában felnövő gyerekek között. Hagyományos téves vélekedés feladatban (pl. Wimmer és Perner, 1983) a gyermek megfigyel egy jelenetet, ahol egy tárgy egy szereplő tudta nélkül új helyre kerül, például Sára távozása előtt kosarába teszi üveggolyóját, amit a távollétében Anna átrak saját kosarába. A kisgyermeknek ezután arra a kérdésre válaszolnia, hol fogja a visszatérő Sára keresni üveggolyóját. A képi téves vélekedés feladat a hagyományos téves vélekedés feladattól annyiban tér el, hogy a vélekedések megértésén túl, a képek szimbolikus jellegének értelmezése is szükséges a helyes megoldásához. A feladat során a gyerekek megfigyelhetnek egy felnőttet, aki két azonos tároló edényben elhelyez két tárgyat. Majd mindkét tároló edényre ráragaszt egy-egy egyszerű vonalrajzot tartalmazó matricát, ami a dobozok tartalmát szimbolizálja. Az egyik dobozra mutattva kifejezi, hogy abba tette kedvenc játékát, amivel játszani szeretne később, majd távozik. Ekkor belép a második szereplő, aki megcseréli a dobozokon található matricákat. A feladatot megoldó gyerekek arra a kérdésre kell válaszolnia, melyik dobozhoz fog odamenni a visszatérő felnőtt, hogy játszani tudjon a kedvenc játékával. Míg a kanadai gyerekek a hagyományos téves vélekedés feladatokat a képi téves vélekedés feladattal nagyjából egy időben tudják helyesen megoldani, addig a perui, illetve indiai gyerekeknél a kettő megoldásában különbség mutatkozik. Míg a hagyományos téves vélekedés feladatokon ők is – kanadai társaikhoz hasonlóan – négyéves koruk környékén már jól teljesítenek, a

képi téves vélekedés feladatokban még 5 éves korukban is gyakran hibáznak (Callaghan, Rochat és Corbit, 2012). Callaghan és munkatársai szerint ennek az az oka, hogy míg a hagyományos téves vélekedés feladatok a vélekedések metareprezentációs természetének (én azt gondolom, hogy ő azt gondolja) megértésével megoldhatók, addig a képi téves vélekedés feladat a képek szimbolikus természetének értését is elvárja. Míg előbbivel kapcsolatban az indiai és perui gyerekek is gazdag tapasztalattal rendelkeznek, utóbbi megértéséhez csekély tapasztalatuk miatt több időre van szükségük.

A képi kompetencia fejlődésében feltételezhetően szintén fontos szerepet játszó, harmadik vizsgált tényező az intencionalitás, vagyis annak megértése, hogy egy kép azáltal válik egy tárgy szimbólumává, hogy valaki annak a tárgynak a szimbolizálása céljából készítette. 2,5–3 éves koruk környékén a gyerekek kezdik jelét adni, értik, az emberi szándék jelentőségét a képek létrejöttében. Vizsgálati helyzetben a háromévesek – akárcsak a felnőtt résztvevők – sokkal nagyobb arányban nevezték a képen szereplő medve formájú pacát medvének, amennyiben azt látták, hogy valaki rajzszándékot kifejezve alkotta a képet, mint amikor azt látták, hogy a véletlen hozta létre, mert valaki ügyetlenül kiöntött egy üveg tintát, bármennyire is emlékeztetett a paca formája alapján medvére (Gelman és Ebeling, 1998). Nagyjából azonos életkorban már saját rajzaik készítésekor is szándék vezérli őket. Bloom és Markson (1998) híres kísérletében arra kért 3–4 év közötti gyerekeket, hogy rajzoljanak két tárgyat (egy nyalókat és egy léggömböt), és két személyt (a vizsgálatvezetőt, illetve saját magukat). Bár a képek formájuk alapján mindkét esetben felcserélhetőek lettek volna

egymással, a gyerekek mégis kitartottak eredeti rajzszándékuk mellett. Hiába nézett ki a léggömb pontosan ugyanúgy, mint a nyalóka, ők akkor is csak és kizárólag léggömbként voltak hajlandók azonosítani azt, hiszen ők léggömb ábrázolásának szándékával rajzolták.

A fejlődő gyerekeknek meg kell tanulnia, hogy egy kép formájánál az alkotó szándéka fontosabb fogódzó egy kép referensének kikövetkeztetéséhez, ugyanakkor azt is meglehetősen hamar megértik, hogy a forma nagyon hasznos fogódzó a szimbolizált azonosításához. Minél élethűbb ugyanis egy rajz, annál egyszerűbben vonatkoztatható referensére. Ezért előre elkészített rajzok közül már a 3–4 évesek is a részletgazdagabb választják, ha azt kérik tőlük, mutassanak rá arra a képre, ami alapján egy olyan személy fel tudja majd ismerni például a házukat, aki sosem járt még ott (Allen, Bloom, és Hodgson, 2010).

A gyerekek olyan helyzetben is meglehetősen korán tudnak az alkotó intenciójára következtetni, ahol a rajzszándék nincs nyíltan kimondva, de kikövetkeztethető az alkotó szándékolt cselekedetéből (például tekintetének irányából). Hiszen amire a felnőtt rajzolás közben a tekintetét szegezi, nagy valószínűséggel nem más, mint amit le akar rajzolni. Egy vizsgálat során egy felnőtt két kör alakú tárgyat tett egy tőle balra, és egy tőle jobbra elhelyezett kör alakú tároló edénybe. Ezután lapot vett a kezébe, és vagy az egyik, vagy a másik tárolóba pillantva rajzolást imitált. A rajzolás befejezése után megmutatta a gyermeknek alkotását, mely egy egyszerű sematikus kör volt, és egy új – a gyermek számára ismeretlen – szóval illette azt. A tesztfázis az addig a tárolóedényben található két tárgy és a rajz gyermek elé helyezésével kezdődött. A vizsgálatvezető kimondta az új szót

és kérő mozdulatot tett. A 26—33 hónapos résztvevők hajlamosabbak voltak azt a tárgyat a vizsgálatvezető kezébe adni, melyre rajzolás közben nézett. Ez alapján arra következtethetünk, hogy a gyerekek képesek voltak a vizsgálatvezető tekintetét, mint rajzolási szándékának kifejeződését értelmezni. E következtetést támogatja, hogy a gyerekek nem tulajdonítottak jelentőséget a tekintet irányának, amikor a vizsgálatvezető ugyanannyi ideig nézett egyik vagy másik tárolóedénybe, viszont közben nem rajzolt, hanem „véletlenül” találta a rajzot. Így az eredmények nem magyarázhatóak azzal, hogy a gyerekek a felnőtt tekintetének irányát pusztán tárgypreferenciája kifejeződéseként értelmeznék, és azért adták a kezébe a rajzolás során megfigyelt tárgyat, mert megértették, hogy a felnőtt ezt várja tőlük (Preissler és Bloom, 2008).

Az alkotó tekintetéből kikövetkeztethető alkotói szándékot pedig nem csak az aktuálisan elkészült képre vonatkozóan tudják felhasználni a 2,5 éves gyerekek, hanem később más képek esetén is – melyek intencionális eredetere vonatkozó információ már nem érhető el – általánosítani tudják. Egyed és Szalai (2016) vizsgálatában a gyerekek egy tréninghelyzet során megfigyelhették, ahogy egy felnőtt különböző tárgyakat lerajzol nekik. Később a teszt fázis során a kontroll csoport résztvevőihöz képest nagyobb arányban tudták a képi információt sikeresen felhasználni egy problémamegoldási helyzetben. Képesek voltak kép alapján megtalálni egy elrejtett tárgyat. Vagyis az illesztett kontroll csoportba sorolt kisgyerekeknél hatékonyabban értették kép és a valóság kapcsolatát. Nevezett kutatása az alkotói szándék szerepének vizsgálatában a korábban idézett kutatásoknál tovább merészkedett. Hiszen nem pusztán azt mérte, az

aktuálisan elkészült kép esetén milyen sikerrel alkalmazzák az intencionális információt, hanem általános ismerethez igyekezett juttatni résztvevőit, amit a beavatkozástól független képmezőértést mérő tesztben vizsgált.

Összefoglalva elmondható, az élet első három évében zajló gyorsütemű fejlődésnek köszönhetően a kisgyermek egyre kompetensebb szimbólum használóvá fejlődnek. Mind megértési, mind szimbólumalkotó képességük egyre gazdagabbá és rugalmasabbá válik. Ahogy a kutatások is rámutatnak a fejlődés ezen intenzív időszakában a gyermekeket körülvevő társas környezet is jelentős szerephez jut, vagyis a szülők és kisgyermekkel foglalkozó szakmák is tehetnek a szimbolikus kompetencia fejlődésének időzítése és mélyítése érdekében. Nem véletlen, hogy kultúránkban a gyermekekkel folytatott közös képeskönyv nézegetésnek, meseolvasásnak gazdag hagyománya van. A kutatások ezért arra a kérdésre is igyekeznek választ kínálni, milyen típusú könyvekből sajátítanak el a legfiatalabb gyerekek a leghatékonyabban új szavakat és ismereteket.

Laboratóriumi vizsgálatokból láthattuk, hogy új szavak elsajátításánál a gyermekek teljesítménye igen erős összefüggésben áll a képek élethűségével, minél fiatalabbak, annál inkább. Így joggal merül fel a kérdés, mennyire segítik elő a direkt gyerekeknek készült, figyelemfelkeltő elemeket (például kiugró három dimenziós képeket) tartalmazó interaktív képeskönyvek tanulásukat. Egy vizsgálatban azt találták, hogy ha a képeskönyv háromdimenziós, kiugró képeket tartalmaz, a 20 hónapos vizsgálati személyek kevésbé hatékonyan tanulnak újszerű szavakat, a 3 év körüliek pedig kevesebb új információt sajátítanak el képnézegetési helyzetben, mintha egyszerű élethű, kétdimenziós képeket

tartalmazó könyvet látnának. A kutatók eredményüket azzal magyarázzák, hogy amikor a gyerekek ilyen izgalmas képekkel találkoznak, figyelmüket túlzottan leköti a kép fizikai jellegzetességei, vagyis túlzottan annak tárgyjellegére koncentrálnak, ami akadályozza a képet a szimbolizáltsal összekötő szimbolikus kapcsolat értelmezését. Így felvetették annak lehetőségét, ha a gyerekeknek hagytak volna arra elegendő időt, hogy megismerkedjenek a könyvvel még a tanítási fázis megkezdése előtt, elképzelhető, hogy jobban a feladatra koncentráltak volna, és legalább olyan jó teljesítettek volna a háromdimenziós képekkel is, mint élethű fotókkal (Tare, Chiong, Ganea, DeLoache, 2010). Feltételezésüket azonban komolyan kétségbe vonja egy olyan kutatási helyzet, ahol a 2,5 éves gyerekeknek egy kis modell szobát használva kellett egy valós szobában megtalálni egy elrejtett tárgyat. Ebben a helyzetben, hiába kapták meg a keresés megkezdése előtt hosszabb időre a modellt, hogy megismerkedjenek és játszanak vele, nemhogy nem javult a teljesítményük, ellenkezőleg: a rövid gyakorló fázist követően, jelentősen gyengébb teljesítményt mutattak, mint a kontroll csoportba sorolt gyerekek, akik nem játszhattak a modellel, csak a kereséshez kapták meg azt (DeLoache, 2000).

Tovább nehezíti a kisgyermek ismeretszerzését képeskönyv nézegetési helyzetben, hogy a gyerekkönyvek mind illusztrációikban, mind megfogalmazásaikban gyakorta alkalmaznak antropomorfizmusokat (emberi tulajdonságokkal felruházásokat): az állatok viselkedését – például - legtöbbször nem biológiai működésüdjük, vagy ösztöneik függvényében írják le, hanem vágyak és vélekedések formájában. Egy vizsgálatban azt találták, hogy bár már 3,5 évesek is könnyű szerrel általánosították az ilyen

módon megszerzett ismereteket valós élőlényekre, csupán a 4,5 évesek képesek a képeskönyv kínálta vágy-vélekedés magyarázatoktól elvonatkoztatni az állat viselkedésének értelmezésekor. A vizsgálatvezető kérdésére, hogy miért nem tudja megenni a ragadozó madár a rovar, az állatok viselkedésére vágy-vélekedés alapú magyarázatot kapó csoport tagjai közül, csak a 4,5 évesek tudnak tárgyilagosan – a rovar rejtőzködő színére utalva – válaszolni (Ganea és mtsai, 2011). Ennél fiatalabb életkorban megzavarja őket az antropomorfizmus, mivel a gyermek gondolkodásmódjában ekkor még amúgy is domináló animizmust támogatja (pl. Piaget, 1978).

Mindebből tehát az látszik, hogy ha szigorú értelemben az ismeretátadás a célunk, érdemes olyan könyvet választanunk, ahol a kép és a megszövegezés minőségének köszönhetően a kisgyermek számára minél nyilvánvalóbb a kapcsolat szimbólum és szimbolizált között, ugyanakkor nem tartalmaz olyan plusz elemet a könyv, ami túlzottan leköti a kisgyermek figyelmét, és akadályozza ezáltal a szimbolikus kapcsolat átlátásában. Ugyanakkor azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a gyermekkönyvek választását többféle cél motiválhatja. Ha könyvvel nem közvetlenül (vagy nem pusztán) ismeretbővítést szeretnénk elérni, hanem gyermekünk érdeklődésének felkeltését, és figyelmének könyvek felé fordítását erősítenénk, az interaktív elemeket tartalmazó könyvek választása lehet a megfelelő döntés. Ha viszont tanító szándékkal választunk könyvet a polcra, a kevesebb több elvet érdemes követnünk.

Összefoglalva, az első három év során a gyerekek szimbólumalkotó, - értelmező és - használó képessége rohamosan fejlődik, mely fejlődésben a tapasztalatok jelentős

szerepet játszanak. Kulturális összehasonlító vizsgálatokból tudjuk, hogy olyan kultúrákban ahol a gyerekek nem találkozhatnak vizuális reprezentációkkal, jóval idősebb életkorban értik meg szimbólum és valóság viszonyát (pl. DeLoache és mtsai, 1998; Walker és mtsai, 2012). Fontos kiemelni, hogy a nagyjából harmadik évre kialakuló szimbólummegértés azonban még korántsem az emberi szimbolikus képességek csúcsa, számos példa szól a helyzeti tényezők jelentős szerepe mellett e korai tudásban. Még óvodáskorú gyerekekkel is megesik, hogy egy rózsza képét látva összezavarodnak, és azt gondolják, a kép is olyan illatot áraszt, akárcsak a valódi virág (Beilin és Pearlman, 1991), illetve a térképen pirossal jelölt útról azt feltételezik a valóságban is piros színű (Liben és Downs, 1989). Ahogy gyarapodó tapasztalatainknak köszönhetően a nyelvünkkel is megtanulunk egyre fortélyosabban bánni (például ironikus, absztrakt megfogalmazásmódokat kezdünk használni), úgy a képi szimbólumok alkalmazásában is egyre rugalmasabbakká válunk.

A szimbolikus viszony átlátása egyrészt a képi szimbólumok kettős természetének belátását várja el a legfiatalabb korosztálytól. Másrészt, ahhoz, hogy igazi „szimbolikus gondolkodóvá váljanak” (DeLoache, 2004, 66), be kell látniuk a szimbólumalkotás szándékvezéreltségét is, hiszen egyetlen tárgy sem szimbólum saját jogán. Erre azonban szintén meglehetősen korai életkortól fogékonyak az embergyerekek. Tudják, a szimbólumalkotó tekintetének iránya jelöli ki számukra a szimbólum referensét (pl Preissler & Bloom, 2008). Értik továbbá azt is, hogy a szimbólumok fizikai tulajdonsága (például egy rajz formája) bár hasznos fogódzó a szimbolizált kikövetkeztetésében (Callaghan,

1999), előfordul, hogy rossz tanácsadó. A gyereket körülvevő társas környezet pedig nélkülözhetetlen szerepet játszik a legkorábbi pillanattól fogva. Az édesanyák gazdag verbalizációja rajzolás közben segít a legkisebbeknek megérteni a szimbólumlétrehozás szándékvezéreltségét. Ami pedig a gyermek saját alkotásait illeti, a társas világ már akkor reprezentációs szándékot tulajdonít a gyermeknek, amikor még csak a nyomhagyás öröme a motiváció. Míg kezdetben a társas környezet nyomására utólag jelölik ki rajzuk referensét, addig 3 éves koruk környékén rajzuk már előzetes szándékuk kifejeződése, amihez meglehetősen rigiden ragaszkodnak, akkor is, ha az formája alapján mást is reprezentálhatna (Bloom & Markson, 1998). A gyerekek a legkorábbi pillanattól társas elmével értelmezik az őket körülvevő világot, így a képi szimbólumok értelmezéséhez is nagyon hasznos segítséget nyújt számukra a szimbólumlétrehozó szándék hozzáférhetősége, vagyis a szimbolikusan gondolkodó felnőtt viselkedésének megfigyelése, értelmezése (Egyed & Szalai, 2016; Preissler & Bloom, 2008).

HIVATKOZÁSOK

Allen, M.L., Bloom, P., & Hodgson, E. (2010). Do young children know what makes a picture useful to other people? *Journal of Cognition and Culture*, 10, 27—37.

Barrera, M.E., & Maurer, D. (1981). Recognition of mother's photographed face by the three-month-old infant. *Child Development*, 52, 714—716.

Beilin, H., & Pearlman, E.G. (1991). Children's iconic realism: Object versus property realism. In H.W. Reese, (Ed.), *Advances in child development and behavior*, 23, 73—111. New York Academic Press.

Bloom, P., & Markson, L. (1998). Intention and analogy in children's naming of pictorial representations. *Psychological Science*, 9(3), 200—204.

Callaghan, T.C., Moll, H., Rackozy, H., Warneken, F., Liszkowski, U., Behne, T., & Tomasello, M. (2011). *Early social cognition in three cultural contexts*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 76(2), Serial Number 299.

Callaghan, T.C., Rochat, P., & Corbit, J. (2012). Young children's knowledge of the representational function of pictorial symbols: Development across the preschool years in three cultures. *Journal of Cognition and Development*, 13(3), 320—353.

Callaghan, T.C., Rochat, P., MacGillivray, T., & MacLellan, C. (2004). Modelling referential actions in 6- to 18-month-old infants: A precursor to symbolic understanding. *Child Development*, 75(6), 1733—1744.

DeBaryshe, B.D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skills. *Journal of Child Language*, 20, 455—461.

DeLoache, J.S. (1995). Early symbolic understanding and use. In D. Medin (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, 33, 65—114. New York Academic Press.

DeLoache, J.S. (2000). Dual representations and young children's use of scale models. *Child Development*, 71, 329—338.

DeLoache, J.S. (2002). The symbol-mindedness of young children. In W.W. Hartup, & R.A. Weinberg (Ed.), *Child psychology in retrospect and prospect: The Minnesota Symposia on child psychology*, 32, 73—101. LEA Publishing.

DeLoache, J.S. (2004). Becoming symbol-minded. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(2), 66—70.

DeLoache, J.S., & Ganea, P.A. (2009). Symbol-based learning in infancy. In A. Needham, & A. Woodward (Eds.), *Learning and the infant mind*. Oxford, Oxford University.

DeLoache, J.S., Pierroutsakos, S.L., Uttal, D.H., Rosengreen, K.S., & Gottlieb, A. (1998). Grasping the nature of pictures. *Psychological Science*, 9, 205—210.

DeLoache, J.S., Strauss, M., & Maynard, J. (1979). Picture perception in infancy. *Infant Behavior and Development*, 2, 77—89.

Dirks, J.R., & Gibson, E. (1977). Infants' perception of similarity between live people and their photographs. *Child Development*, 48, 124—130.

Egyed, K. & Szalai, G. (2016). Early understanding of the socially mediated representational function of pictures. *Infant Behavior and Development*, 44, 68—76.

Ganea, P.A., Allen, M.L., Butler, L., Carey, S., & DeLoache, J.S. (2009). Toddlers' referential understanding of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 283—295.

Ganea, P.A., Ma, L., & DeLoache, J.S. (2011). Young children's learning and transfer of biological information from picture books to real animals. *Child Development*, 82(5), 1421—1433.

Ganea, P.A., Pickard, M., & DeLoache, J.S. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development*, 9, 46—66.

Gelman, S.A., & Ebeling, K.S. (1998). Shape and representational status in children's early naming. *Cognition*, 66, B35—B47.

Geraghty, K., Waxman, S., & Gelman, S. (2014). Learning words from pictures: 15- and 17-month-old infants appreciate

the referential and symbolic links among words, pictures, and objects. *Cognitive Development*, 32, 1—11.

Keates, J., Graham, S., & Ganea, P. A. (2014). Infants transfer nonobvious properties from pictures to real-world objects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125, 35—47.

Kelemen, D., Emmons, N. A., Schillaci, R. S., & Ganea, P. A. (2014). Young children can be taught basic natural selection using a picture-storybook intervention. *Psychological Science*, 25(4), 893—902.

Liben, L. S., & Downs, R. M. (1989). Understanding maps as symbols: The development of map concepts in children. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*, 22, 145—201. New York: Academic Press.

Piaget, J. (1978). *Szimbólumképzés gyermekkorban*. Budapest: Gondolat.

Pierroutsakos, S.L., & DeLoache, J.S. (2003). Infants' manual exploration of pictorial objects varying in realism. *Infancy*, 4(1), 141—156.

Preissler, M.A., & Bloom, P. (2008). Two-year-olds use artist intention to understand drawings. *Cognition*, 106, 512—518.

Preissler, M.A., & Carey, S. (2004). Do both pictures and words function as symbol for 18- and 24-month-old children? *Journal of Cognition and Development*, 5, 185—212.

Rideout V. J. (2013). Zero to Eight: Children's Media Use in America 2013. A Common Sense Media Research Study. Elérhető: www.commonsensemedia.org/research/zero-eight-childrens-media-use-america (2014. november)

Rose, S.A. (1977). Infants' transfer of response between two-dimensional and three-dimensional stimuli. *Child Development*, 48, 1086—1091.

Simcock, G. & DeLoache, J.S. (2006). Get the Picture? The Effects of Iconicity on Toddlers' Reenactment From Picture Books. *Developmental Psychology*, 42(6), 1352—1357.

Simcock, G. & Dooley, M. (2007). Generalization of learning from picture books to novel test conditions by 18- and 24-month-old children. *Developmental Psychology*, 42, 1352—1357.

Slater, A., Rose, D., & Morsion, V. (1984). New-born infants' perception of similarities and differences between two-dimensional stimuli. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 287—294.

Tare, M., Chiong, C., Ganea, P.A., & DeLoache, J.S. (2010). Less is more: How manipulative features affect children's learning from picture books. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 395—400.

Walker, C.M., Walker, L.B., Ganea, P.A. (2013). The role of symbol-based experience in early learning and transfer from pictures: Evidence from Tanzania. *Developmental Psychology*, 49, 1315—1324.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of depiction. *Cognition*, 13, 103—128.

PALLAG ANDREA

A komplex művészeti nevelés iskolai lehetősége.
Kutatás-fejlesztési tapasztalatok

ABSZTRAKT

A korszerű pedagógiai szemlélet holisztikus megközelítése keresi az interdiszciplinaritás lehetőségét, amelynek következtében a diszciplínák összekapcsolása a hazai oktatás területén sem új gondolat, azonban a magyar iskolai gyakorlatban a tantárgyi integráció, vagy a tantárgyi rendszert átívelő komplex fejlesztési célok érvényesítése nem általánosan elfogadott. Így van ez a művészeti nevelés területén is. A bemutatásra kerülő több éves programfejlesztés eredményei ugyanakkor azt mutatták, hogy egyrészt az adott feltételek mellett is lehetséges a hazai iskolákban komplex fejlesztési célok megvalósítása, másrészt a kutatás-fejlesztés keretében kidolgozott komplex művészeti nevelés program pozitív hatását – mind a tanulók képességfejlődésében, mint a pedagógusok innovációs hajlandóságában – az elvégzett hatásvizsgálat bizonyította.

Kulcsszavak: komplex művészeti nevelés, személyiségfejlesztés, szociális kompetencia, módszertani innováció, hatásvizsgálat.

A KUTATÁS-FEJLESZTÉS HÁTTERE

Sokan és sokféleképpen érveltek már a művészeti nevelés fontosságával kapcsolatban, amelynek jelentőségére a különböző oktatási rendszerek különbözőképpen reagálnak.

Ma Magyarországon a szabályozó dokumentum szerint alacsony heti óraszámban, de viszonylag hosszú ideig kötelező művészeti tantárgyakat, így ének-zenét és vizuális kultúrát tanulni a közoktatásban. A gimnáziumi oktatásban résztvevők számára ez az időszak egészen az érettségi vizsgáig tart, hisz a gimnáziumok kerettanterve utolsó két évfolyamra is heti két „művészeti” tanórát ír elő. A szabályozó dokumentumból az is kiderül, hogy ez a művészeti órakeret nem feltétlenül a hagyományos tantárgyi felosztásból ismert művészeti tantárgyakat jelentheti, hanem amennyiben az iskola vállalja a kidolgozását és megvalósítását, úgy komplex művészeti szemléletet is képviselhet az érettségi vizsgát megelőző időszak művészeti nevelési gyakorlata. E gyakorlat hazai elfogadása és valós elterjedése érdekében érdemes megvizsgálni, hogy a korábbi iskolai szakaszok művészeti nevelése milyen módon alapozza meg a komplex szemlélet érvényesítését.

Az oktatás területén a 2015-ben lezárult európai uniós ciklusban többek között olyan programfejlesztés is megvalósult, amely az általános iskolák számára készített elsősorban az egész napos iskolai keretek között felhasználható nevelési-oktatási programokat (pl. természettudomány, gyakorlati életre nevelés, vagy a fenntarthatóság pedagógiája témában), illetve köztük, komplex művészeti nevelés iskolai gyakorlatának terjesztését szolgáló programot. A programfejlesztés lényegi eleme volt, hogy innovatív kutató-fejlesztő tevékenység segítette a nevelési-oktatási programok rendszerszintű iskolai felhasználhatóságának megvalósulását, azaz többféle kutatási technika is megalapozta a tematikus programok kidolgozását. A fejlesztési folyamatot kísérő több fázisú kutatási tevékenység jelentősége azzal magyarázható, hogy az nagy részben szorosan a gyakorlatba ágyazottan, kísérleti iskolák

bevonásával, az adott iskolák gyakorló pedagógusainak segítségével jött létre, ezzel garantálva a programok iskolai megvalósíthatóságát. Az iskolákkal közösen megvalósuló kutatás-fejlesztési tevékenységnek két fontos egysége volt, egyrészt a több részből álló nevelési-oktatási program kidolgozása, másrészt a program tanítási egységeinek dokumentált intézményi kipróbálása. Az iskolai kipróbálás fontos, – kutatási szempontból jól felhasználható – jellemzője volt a folyamat nyomon követése és teljes körű dokumentációja, hisz a program eredményes továbbfejlesztésének feltétele a megvalósulás tapasztalatainak reflektív elemzése lehet. A kipróbálás tapasztalatainak felhasználása nem csupán a fejlesztés eredményeit befolyásolta pozitív irányba, hanem közvetlen hatást gyakorolt a fejlesztésben résztvevő kísérleti intézmények pedagógiai munkájára is.

A fejlesztés megalapozásaként az első lépésben olyan alapvető kérdésekre kellett választ keresni, ami a komplex művészeti program koncepcióját határozta meg, így feltettük a kérdést: Hogyan értelmezhető pontosan a művészeti nevelés területén a komplex szemlélet? Mitől lehet más a komplex művészeti nevelés eredménye, mint a tantárgyi keretek között megvalósuló fejlesztés? És hogyan illeszkedhet az iskola valós gyakorlatába a komplex művészeti nevelés? Fontos kérdések ezek, mert bár megállapítható, hogy a korszerű pedagógiai gyakorlat keresi az interdiszciplináris, sőt transzdiszciplináris fejlesztési lehetőségeket, illetve a hazai szabályozásban is vannak jelei a művészeti nevelésben a komplexitás érvényesítésének, miután a hazai iskolai gyakorlatunk a hagyományos tantárgyi struktúrára épül, nem általánosan elfogadott sem a különböző tantárgyak integrációja, és még inkább a tantárgyi kereteket átlépő komplex fejlesztési célok

érvényesítése. Ennek megfelelően a fejlesztésünk kiindulása tehát az volt, hogy az általános iskola keretei között a rendszer elemei (pl. tantárgyi struktúra, tanárképzés) nem támogatják a komplex művészeti fejlesztés megvalósítását, illetve az iskolai gyakorlat hiánya nehezíti a fejlesztési folyamatot. Mindezekből az is következik, hogy a komplex megközelítés koncepcióját a fejlesztés során érdemes szélesen értelmezni, azaz olyan komplex művészeti fejlesztési program megvalósítása lehet a cél, amely részben támogathatja a művészeti tantárgyak szakmai követelményeit, de azokkal nem feltétlenül azonos, és amely a művészeti kifejezési formák segítségével alapvető készségek, képességek fejlesztésére teszi a hangsúlyt. Következik továbbá, hogy a komplex művészeti fejlesztés megvalósítását a pedagógusok, művésztanárok szakmai felkészültségén kívül a módszertani nyitottságra, pedagógiai innovációra való hajlandósága befolyásolja elsősorban.

A KOMPLEX MŰVÉSZETI NEVELÉS FOGALOMÉRTELMEZÉSE

A fejlesztési keretek és a pedagógiai koncepció kidolgozása érdekében – a kiinduló kérdéseinknek megfelelően – először értelmeznünk kellett a komplex művészeti nevelés fogalmát. A fogalomértelmezéshez többféle kvalitatív kutatási módszert alkalmaztunk. A komplex művészeti nevelés létező gyakorlatainak szakirodalmi feltárása alapján nyert információk segítségével, úgynevezett Delphi módszerrel kerestük a komplex művészeti nevelés lehetséges fejlesztő hatásait vagy sikerkritériumait; illetve a komplex művészeti nevelés fogalmának további árnyalása érdekében, fogalomtérkép módszerrel vizsgáltuk a pedagógusok adott fogalomról alkotott nézeteit. A Delphi módszer a szakirodalom

megállapításaira alapozva – egy zártabb fogalomhasználati körből kiindulva –, sokféle és viszonylag nagyszámú vélemények közös nevezője alapján, míg a fogalomháló vizsgálat egy szabad asszociációs körből kiindulva, a gyakorló pedagógusok személyes aspektusából vizsgálja ugyanazt a kérdést.

A kutatás első lépésében a komplex művészeti nevelés hazai és nemzetközi gyakorlatait széles körűen próbáltuk megvizsgálni. Kerestünk példákat az iskolarendszerben, illetve az azon kívül elhelyezkedő gyakorlatokra, figyeltük az adott programok komplexitás értelmezési fókuszait, illetve vizsgáltuk, hogy az adott program komplexitásra utaló elemei milyen szinten és milyen koherenciákkal jelennek meg. A szakirodalom vizsgálata alapján összességében a komplex művészeti nevelési példák teoretikus irányait, azok komplexitás értelmezési fókuszait szerint három csoportba soroltuk. (Skrapits, 2014) Az első csoportba tartozó programok a komplexitást összművészeti megnyilvánulásként kezelik, amelyeknek célja, hogy a művészeti ágak (pl. zene, képzőművészet, tánc, irodalom) különböző tevékenységeit az átjárhatóság és összekapcsolódás jellemezze. E szemlélet a különböző művészeti formák összetett kifejezési nyelvét a megismerési folyamat magasabb rendű formáiként értelmezi, így egy „gazdagabb üzenetforrásként” kódolja. Szűkebben értelmezve ezek a komplex művészeti programok esztétikai nevelést hangsúlyozó tulajdonságuk alapján közelebb állnak a művészeti tantárgyak tanórai esztétikai fejlesztési igényéhez. A második fontos irány, amely tanulás során a valóság megismerése érdekében a művészet és tudomány megismerési lehetőségeit és céljait együtt használja fel. E szemlélet legfontosabb feladata az objektív valóság keresése, ezen keresztül

akár egy egységes világgép megteremtése, amelynek fontos útja a különböző területek közötti összefüggések feltárása. Az említett két irány metszeteként a harmadik csoport a komplex eszközökkel történő fejlesztést helyezi fókuszba, azaz gyökere kifejezetten pedagógiai indíttatású. Ezen elmélet középpontjában olyan univerzális tartalmakon alapuló kreatív tevékenység gyakorlása áll, amelynek legfőbb célja a világ megismerésére és megélésére alkalmas, nyitott, magával és másokkal harmóniára törekvő személyiség fejlesztése. Bármely teoretikus irány konkrét megvalósulási formáját is vizsgáljuk, közös elemük, hogy olyan törekvések jellemzik, amelyek az egység és egészségesség irányába hatnak, így a komplex művészeti fejlesztésnek is fontos feltétele, hogy a sokféle, erős kölcsönhatásban álló fejlesztési tevékenység eredményeképpen minőségileg új, a résztvevőkönként önálló fejlesztési eredményeitől eltérő hatást fejtsen ki. (Pallag, 2014)

A szakirodalom vizsgálatának eredményei segítették elsősorban a Delphi módszer alkalmazását, ami leginkább a második kutatási kérdésünk, a komplex művészeti nevelés lehetséges fejlesztő hatásának vagy sikerkritériumainak feltérképezését célozta. A Delphi vizsgálat folyamatának lényege az adott témában jártas szakemberek véleményének egymásra épülő, többlépcsős elemzése és összegzése, annak érdekében, hogy az adott kutatási problémával kapcsolatban minél szélesebb szakértői kör tudásán és véleményén alapuló konszenzusos álláspont jöjjön létre. A több körből álló vizsgálat első két lépésében kérdőív segítségével fogalmazhatták meg álláspontjukat a különböző módon kiválasztott véleményezőkhöz, majd az utolsó fázisban személyes szakértői megbeszélés keretében a valós megállapodáson alapuló végeredmény kialakítása volt a kutatás feladata. A kérdőíves

vizsgálatok eredményeinek elemzése nem önálló következtetések megállapítását célozta tehát, hanem kizárólag a vizsgált kérdés sokrétű körüljárására, árnyalására, végeredményben az utolsó, szakértői megbeszélés megalapozása érdekében használtuk az adatait. Az utolsó körben felkért szakértői csoport munkájának végeredménye a komplex művészeti nevelés legfontosabb hatásának, azaz lehetséges sikerkritériumainak megfogalmazása volt. E kutatás végeredményeként megállapítottuk, hogy a tanórán kívüli komplex művészeti nevelés akkor lehet sikeres, ha a művészet, mint a fejlesztés eszköze van jelen a folyamatban, ha a teljes személyiség fejlesztése érdekében sokrétű fejlesztési lehetőségeit az önkifejezési formák gyakorlásán keresztül fejti ki, és amelynek fontos feladata a társas kapcsolatok és a kreativitás fejlesztése. Módszertani szempontból sikeres, ha játékos, gyakorlati tevékenységen alapul, képes az egyéni különbségek figyelembevételére, így a tanulási motiváció fokozására. A siker fontos feltétele továbbá, a szakmailag felkészült, nyitott, kellő innovációs hajlandósággal, belső motivációval bíró pedagógus személye.

A Delphi módszer eredményeit a programfejlesztésben résztvevő pedagógusok körében végzett fogalomtérkép vizsgálat egészítette ki, amellyel egyrészt megerősíteni vagy cáfolni próbáltuk a Delphi módszer tapasztalatait, másrészt a komplex művészeti nevelés jellemzőinek domináns – módszertani szempontból is definiálható – elemeit terveztük meghatározni. A fogalomtérkép módszer lényege, hogy egy adott fogalom asszociációs körébe tartozó további fogalmak viszonyának, kapcsolódásainak vizuális megjelenítésével többletinformációkhoz jutunk az eredetileg vizsgált fogalom jelentéséről. A pedagógusok nagyon sokféle különböző további

fogalommal írták körül a komplex művészeti nevelés fogalmát, azaz jellemző a fogalmak sokfélesége, de gyakoriság, jelentéstani csoport és fogalmak központi, hangsúlyos elhelyezkedése alapján kiemelhetők az általánosként elfogadható legfontosabb jegyek. A legfontosabb jegyek között vannak a vélt fejlesztési hatásra vonatkozó jellemzők, amelyek párhuzamot mutatnak a Delphi vizsgálat eredményeivel (pl. önkifejezés és kreativitás fejlesztése) és vannak olyan, a tevékenység módszertanát érintő jellemzők is, amelyek a komplex fejlesztés szempontjából kiemelt jelentőséggel bírnak (pl. játékosság, együttműködés, nyitottság). A Delphi módszer és a fogalomtérkép vizsgálat eredményei a komplex művészeti nevelés jellemzői és fejlesztő hatása tekintetében összefüggést mutattak, annak ellenére, hogy a két kutatási technika természetéből következően különbözött a komplex művészeti nevelés fogalom megközelítése. A komplex művészeti nevelés jellemzésére és lehetséges sikeres iskolai megvalósítására vonatkozó kutatásaink eredményei tehát végeredményben egy olyan komplex művészeti nevelési program koncepcióját vetítik elénk, amelynek legfőbb célja egy inspiráló iskolai közeg biztosítása, amely a komplexitás eszközével teszi lehetővé a világot nyitottan szemlélő, önmagával és kapcsolataiban harmonikus személyiség fejlesztését, amelyet ugyanakkor a különböző művészi önkifejezési formák együttes gyakorlásával sikerül elérni. (Pallag, 2015)



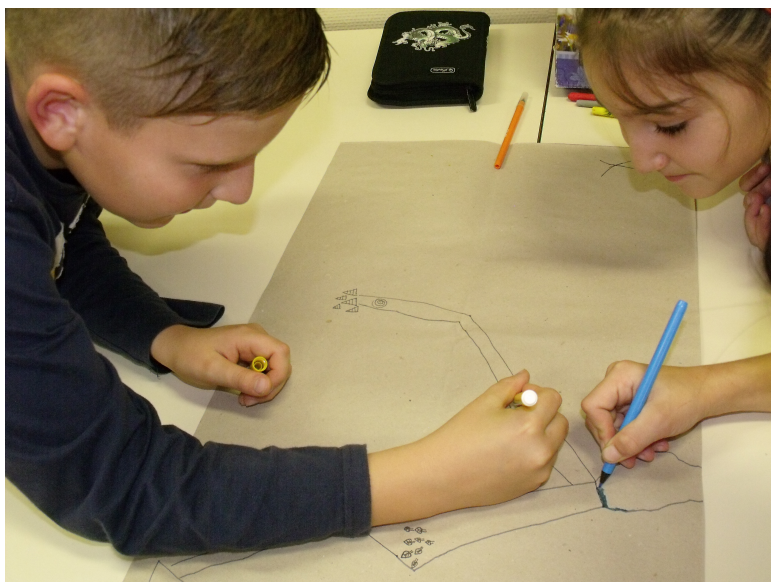
E tanórán kívüli program koncepciója támogatja tehát a tanórai művészeti tantárgyak tantervi követelményeit, de lényegi komplex jellemzője miatt nem azonos azokkal, illetve nem egyszerű tantárgyi integrációs célokat szolgál. (Komplex művészet NOP, 2015) A vizsgálatok eredményeit felhasználva e fejlesztési koncepció szerint a komplex művészeti nevelés hatékony eszköz lehet az iskolában, amely elsősorban a szociális kompetencia, ezen belül a társas kapcsolatok fejlesztését segítheti. Ennek érdekében a tanórán kívüli komplex művészeti nevelés lényege a sokrétű, játékos tevékenységen alapuló – pl. mozgás, beszéd, zene, vizuális megjelenítés – képességfejlesztés, amelynek fontos célja az önkifejezés és kommunikáció bátorítása, továbbá miután ezek a tevékenységek esztétikai élményeken keresztül fejtik ki hatásukat, így hatékonyan fejlesztheti az esztétikai érzékenységet és kreativitást. A pedagógiai koncepcióban a szociális kompetencia olyan

átfogó meghatározását használtuk, amely szerint azt olyan szociális készségek összességéként értelmezzük, amelyek képessé teszik az egyént arra, hogy különböző társas interakciókban a megoldási lehetőségek mérlegelésével, mások megelégedésével érje el céljait, azaz az egyén eredményes szocializációjának majd a sikeres közösségi létezés megnyilvánulási formáinak összessége. (Zsolnai, 1994) Miután a program fontos feladata az önkifejezés gyakorlása, kiemelt fejlesztési cél olyan a személyes, érzelmek kifejezéséhez, megértéséhez, felismeréséhez és szabályozásához kapcsolódó készségek fejlesztése is, amelyek ugyanakkor szerepet játszanak a társas viselkedésben. Az érzelmi folyamatok szoros összefüggést mutatnak ugyanakkor a gondolkodási folyamatokkal, így a szociális kompetenciafejlesztés nem hagyhatja figyelmen kívül a kognitív összetevőket sem. (Zsolnai, 2008) Ennek megfelelően az adott program komplex megközelítésének fejlesztési bázisa alapvetően három pilléren nyugszik, amelyek a szociális kompetencia fejlődéséhez szükséges személyes és társas, továbbá a mindkettő működését támogató kognitív képességek fejlesztését jelenti.

A PROGRAM MEGVALÓSÍTHATÓSÁGA

Kutatási eredményeinkre támaszkodva a komplex művészeti nevelés program koncepciója szerint a program legfőképpen a művészi önkifejezés segítségével az önismeretet, társas együttműködést, és a gondolkodási és kommunikációs képességeket fejleszti. Pedagógiai és módszertani elveit tekintve a program a konstruktív tanulásméltre támaszkodik, és a humanisztikus pedagógia hitvallásával valósul meg. Ennek megfelelően sokféle önkifejező/alkotó tevékenységen keresztül fejlesztéscentrikus, azaz egyénre

szabott fejlesztési lehetőséget is biztosít, ugyanakkor kihasználja a kooperatív csoportmunka lehetőségét. Szemlélete élményszerű, játékos, mivel törekszik rá, hogy valós problémahelyzetekből induljon ki, ösztönzi a kreativitást, az önálló gondolkodást. Akkor lehet eredményes, ha a tanár és a tanulók viszonyát a partnerség jellemzi, ugyanakkor a világosan meghatározott célok mentén a tanári irányítás segítő jellegén alapszik, amelyet a felek közötti folyamatos kommunikáció kísér. (Komplex művészet NOP, 2014)



Mind a program komplexitás felfogásából, mind annak módszertani alapállásából következik, hogy az adott program iskolai működtetésének vannak sajátos tárgyi és személyi feltételei. A programban meghatározott tárgyi feltételeket a minimalitás és újrahasznosítás elve jellemzi. Ez azt jelenti, hogy a megvalósításnak természetesen van bizonyos eszközfeltétele

és térigénye, azonban törekedni kell az egyszerű, környezetünkben is megtalálható anyagok és eszközök felhasználására, újrahasznosítására, illetve az iskolai terek optimális kihasználására. Ahogyan a program iskolai kipróbálása is igazolta, az iskolai megvalósítás személyi feltételeit tekintve felkészítést és felkészülést igényel. A felkészítés szorosan a programhoz kapcsolódó – a fejlesztési folyamat részeként elkészült – akkreditált továbbképzési program elvégzésével biztosítható az iskolai szereplők részére, a felkészülést pedig olyan tanulásszervezés szempontjából újszerű megoldás jelentheti, amely szerint érdemes a komplex foglalkozásokat pedagóguspárok bevonásával, illetve szélesebb iskolai együttműködéssel megvalósítani. (Komplex művészet NOP, 2014)

A szóban forgó komplex művészeti program fontos sajátossága, hogy foglalkozásainak idő és tartalom tervezése a megvalósíthatóságot támogató rugalmas kereteket biztosító modulrendszeren alapszik. A modul a tananyag egy jól körülhatárolható, koherens logikai egységet alkotó része, amely ebben a programban egy 3 tanórányi autonóm egység, ugyanakkor egy hosszabb távú fejlesztési folyamat – különböző logika szerint összekapcsolható – részegysége. A programban minden modul egy adott modultéma köré épül fel. A modultémák, a komplex művészeti fejlesztés szellemiségét, illetve ez által megalapozott modulkonceptiót szolgálva úgy kerültek meghatározásra, hogy a problémamegoldó gondolkodást serkentő absztrakt, több rétegű, tágabb értelmezési tartományban mozgó fogalmak legyenek. Ezen absztrakt fogalmak – szokatlan, meghökkentő jellegüknél fogva – a tanárok számára inspirációs lehetőséget, – figyelemfelkeltő, önmagában rejlő motivációs erejük miatt – a

tanulók számára indirektebb fejlesztési felhívást jelentenek. A modultéma minden esetben további három altémára bomlik. A fejlesztés személyes, társas és kognitív fókuszait erősítve a modulkoncepció szerint egy adott modul is három nagy, tematikusan is megkülönböztethető fejlesztési megközelítésre bomlik. Minden téma feldolgozása olyan tartalmi megközelítésből történik, ahol a tanulók az adott téma szempontjából mikroszinten, azaz saját személyük vizsgálatán keresztül; ahol mezoszinten, azaz interperszonális, társas kapcsolatainkban; illetve makroszinten, azaz a világban való létezésünk, annak kognitív úton történő megismerése tekintében, értelmezhetik a témát. A komplex művészeti nevelés pedagógiai koncepciójára reflektálva, így a modulkoncepcióban is visszatér a célok hármasság egysége, azaz a személyes, társas és kognitív fejlesztési aspektusok. (Komplex művészet NOP, 2014)



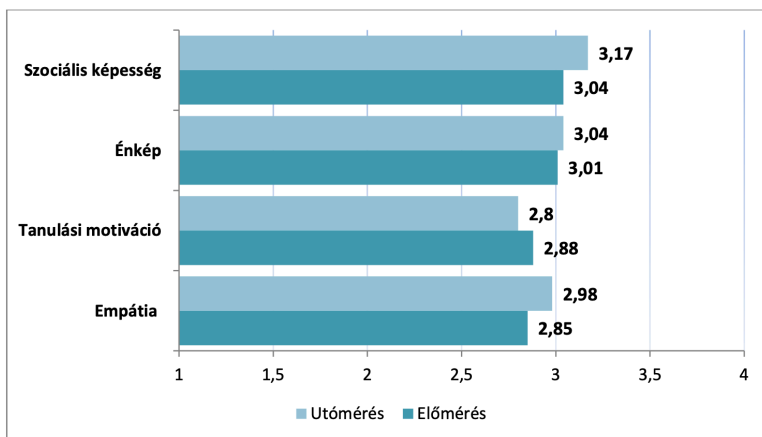
A KUTATÁS-FEJLESZTÉS EREDMÉNYEI

A kísérleti iskolák fejlesztési eredményeihez kapcsolódó változások megállapítása érdekében – szorosan a fejlesztési folyamat részeként – hatásvizsgálatokat készítettünk. A hatásvizsgálat elsődleges célja annak feltárása volt, hogy a kísérlet ideje alatt az adott koncepció alapján tervezett fejlesztés milyen hatást gyakorolt a fejlesztésbe bevont tanulók, tanulócsoportok fejlődésére, illetve hogy a fejlesztési folyamat hogyan befolyásolta a pedagógusok attitűdjét. A program hatását értelemszerűen a kísérleti partnerintézmény tanulóinak és pedagógusainak bemeneti és kimeneti mérésével vizsgáltuk. Mindkét szakaszban, mindkét vizsgálati csoport esetében kérdőív segítségével vettük fel az adatokat. A tanulói kérdőív a komplex művészet nevelési-oktatási programunk koncepciójának megfelelően elsősorban az énkép, a szociális kompetencia (pl. együttműködés, empátia, társakkal való kapcsolat), illetve iskolai motiváció esetleges változását mérte, míg a tanári kérdőív leginkább a tanári munkával kapcsolatos álláspontok változását vizsgálta a fejlesztésben szerzett tapasztalatok alapján.

TANULÓI EREDMÉNYEK

A tanulókkal készült vizsgálat elsődleges célja a komplex művészeti nevelési program, fejlesztésben résztvevő tanulókra gyakorolt hatásának a feltárása volt tehát. Az adatfelvétel során kontroll csoport bevonásával elsősorban a különböző – komplex művészeti nevelés koncepciója által meghatározott – képességeket mértük, majd a kimeneti mérés során a diákok programmal kapcsolatos véleményét is

megkérdeztük. A koncepcióknak megfelelően négy dimenzióban vártunk a tanulók fejlődésében pozitív változásokat: szociális kompetencia társas képességcsoportjában, amelyet leginkább az együttműködésre, az osztályon belüli helyzetre, társas kapcsolatokra vonatkozó kérdések jellemeztek a kérdőívben; énkép, például a tanulók önbizalmában és önértékelésében mutatkozó különbségekkel; a tanulási motiváció; illetve az empátia, amelyet a szociális kompetencián belül megkülönböztettük és kiemeltük. A fejlesztési eredmények mérésére a hatásmérés hatékony módszerét alkalmaztuk, azaz két adatfelvétellel (bemeneti-kimeneti mérés), kontroll csoport bevonásával párosított mintán vizsgáltuk a program előtti és a program utáni helyzetet.



1. ábra. Kísérleti csoport eredményei a kiválasztott fejlesztési célok szerint elő- és utómérésnél (4 fokú skála)

A négy dimenzió közül a legmagasabb értékeket – már a bemeneti mérés esetében is – a diákok szociális képessége érte el, míg a legalacsonyabbat a tanulási motiváció, majd az

empátia. A bemeneti mérés esetében tehát viszonylag magas értéket ért el mind a szociális képességekre, társas kapcsolatokra, így az egymással való együttműködésre vonatkozó kérdéscsoport, illetve az önértékelésre, leginkább pozitív énképre, önbizalomra vonatkozó kérdéscsoport. Látható ugyanakkor, hogy a fejlesztési folyamatnak észlelhető pozitív hatása van a tanulási motiváció kivételével minden kiválasztott fejlesztési cél szempontjából. Amennyiben az egyes tényezők változását a kísérleti és kontroll csoport vonatkozásában is vizsgáljuk, megállapítható, hogy a szociális képességek, valamint ennek részeként az empátia dimenziójában szignifikáns különbséget találunk az elő- és utómérés, valamint a kísérleti és kontroll csoport között, azaz a fejlesztésben résztvevő tanulók empatikus- és egyéb szociális készségeik a fejlesztés hatására az adott idő alatt kimutathatóan javultak. Ugyanakkor az eredményeket évfolyamonként megvizsgálva azt találtuk, hogy alsó tagozatos diákok között az énkép dimenziójában is szignifikáns növekedést mutat a kísérleti és kontroll csoport közötti különbség. Összességében a mérési eredmények tehát azt mutatják, hogy a program – különösen alacsonyabb életkorban – valós fejlesztő erővel bír, hisz a fiatalabb korosztályban a komplex művészeti nevelés fejlesztő hatása nemcsak a szociális és empatikus képességek területén volt mérhető, hanem az énképpel kapcsolatban is pozitív irányú változás mutatkozott. (Kalogocsi, 2014)

A program végén a kísérletben résztvevő tanulóknak megkérdeztük a programmal kapcsolatos érzéseiket is. A válaszok alapján megállapítható, hogy a fejlesztésben részt vett tanulók 88%-a szerette a művészeti nevelés program során kipróbált modulfoglalkozásokat, illetve 85% érdekesnek

találta a programot. A tanulók többségének tetszetek tehát a foglalkozások, és nemcsak jól érezték itt magukat, de hasznosnak is ítélték a programot, hisz a vélemények szerint a foglalkozásokon jobban megismerték önmagukat, társaikat és a tanulás is könnyebben ment az órákon (Kalocsai, 2014).

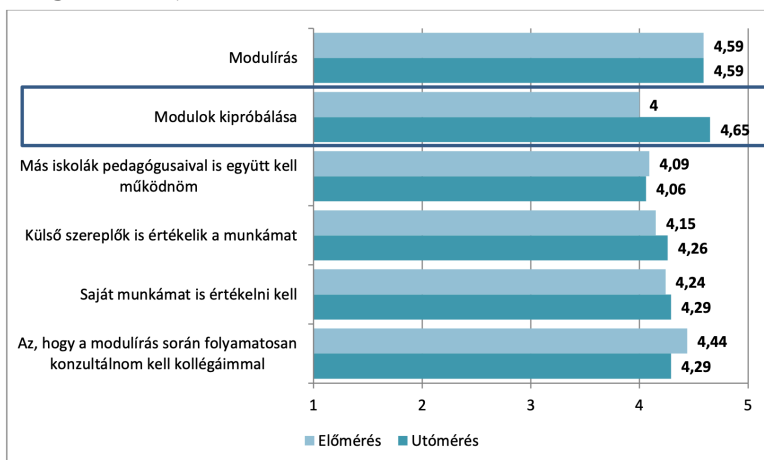
PEDAGÓGUS EREDMÉNYEK

A pedagógus kérdőív segítségével a program elején a pedagógusok előzetes várakozásait, attitűdjeit, míg a program végén a fejlesztés hatására bekövetkezett attitűdbeli változásokat mértük. A pedagógusoknak a programmal kapcsolatos elvárásaikat az alábbi területeken kellett értékelniük: a tanulók iskolai tanulási eredményei, a pedagógusok teljesítménye, a tanulók szociális továbbá kognitív fejlődése, ezen belül problémamegoldó képessége, a tanár-diák kapcsolat alakulása, a tanulók iskolába járási kedve, és végül a programnak az egész iskolai légkörre gyakorolt hatása.

A tanároknak már a program elején viszonylag magas pozitív irányú várakozásai voltak a komplex művészeti nevelés hatásának összes vizsgált dimenzióját nézve. A fejlesztés várakozásait tekintve a legerősebb pozitív irányú változást a tanulók olyan kognitív és szociális képességeiben várták, mint például koncentráció, problémamegoldás, továbbá önbecsülés, együttműködés. Szintén nagyon magasra becsülték a saját szakmai munkájukban bekövetkező pozitív változásokat. A ki- és bemeneti mérések átlageredményeit összehasonlítva elmondható, hogy az eltérő időpontban felvett adatok között nem mutatható ki szignifikáns eltérés, tehát a pedagógusok program előtti várakozásai nem különböztek a program végén tapasztaltaktól. Ez azt jelenti, hogy a

programban részt vett pedagógusok azt kapták a fejlesztéstől, amit kezdetben vártak tőle. (Kalocsai, 2014)

A pedagógusokat az állítások értékelése után arra kértük, hogy a komplex művészeti nevelés program fejlesztés során szerzett közvetlen tapasztalataikat is értékeljék. A következőkben a modulírás és modulkipróbálás, más iskolák pedagógusaival való együttműködés, külső értékelők szerepe, saját munkára való reflexió, valamint a modulírást kísérő konzultációk pedagógusok általi értékelésének alapeloszlásait és átlagait láthatjuk mind az elő-, mind az utómérés esetében.



2. ábra. A fejlesztési tevékenység pedagógiai munkára gyakorolt hatása (5 fokú skála)

A pedagógusok a programfejlesztés tevékenységeit pozitívan értékelték mind az elő-, mind az utómérés során, mivel nem volt olyan kategória, melynek megítélése a 4-es átlagérték alá került volna. Ebből arra következtethetünk, hogy a pedagógusok már a program elején pozitív irányú várakozásokat fogalmaztak meg a programfejlesztés egyes

elemeit illetően, amelyek a fejlesztés végére sem változott számottevően. Ha a program egyes összetevőire adott válaszokat összességében nézzük az elő- és utómérés eredményei szignifikáns eltérést csupán a modulok kipróbálása dimenziójában mutatnak, vagyis a pedagógusok kisebb jelentőséget tulajdonítottak a program során kifejlesztett modulok kipróbálásának a program elején, mint a program végén. A többi dimenzióban a pedagógusok előzetes várakozásai megegyeztek a program végén tapasztalt hatásokkal. A bővebb válaszkifejtésből arra következtettünk, hogy a modulkipróbálás fejlesztés utáni pozitívabb megítélésének az egyik legfontosabb oka a tanár-diák kapcsolat kipróbálás közbeni elmélyülésével és szorosabbá válásával magyarázható. A nyitott kérdések eredményeinek csoportba rendezése szerint a pedagógusok a fejlesztéstől leginkább a motiváció növekedését, az eszköztár színesítését várták, valamint fontos volt számukra a fejlesztési feladatban rejlő kihívás. Több esetben elhangzott még az önreflexió és a tapasztalatszerzés lehetőségének kihasználása, illetve a tanulókra gyakorolt pozitív hatás lehetősége (Kalocsai, 2014).



Összességében a fejlesztést támogató hatásmérés eredményei szerint a program kipróbálása alatt pozitív változás történt a kísérletben résztvevő tanulók szociális képességeiben (pl. együttműködés, társakkal való kapcsolat, empátia), illetve a fiatalabb korosztály esetében az önértékelésben is. A fejlesztést kísérő hatásvizsgálat eredményei által igazoltnak látszanak tehát az adott koncepció legfontosabb fejlesztési céljai, illetve egyéb tanítás-tanulást is befolyásoló hatások is észlelhetők voltak. Ez alapján arra következtethetünk tehát, hogy egy céltudatosan tervezett egész napos iskola összetett konstrukciójában a tanórán kívüli, például komplex művészeti fejlesztés transzfer hatásai, különösen alsó tagozaton jól szolgálják az iskolai fejlesztés összetett feladatait. A kipróbálással támogatott fejlesztés megmutatta továbbá, hogy egy újszerű gondolkodásmód, egy módszertani

kihívás pozitív irányba befolyásolja a pedagógusok tanítás-tanuláshoz való viszonyát is.

HIVATKOZÁSOK

Kalocsai Janka (2014). *Hatásvizsgálat és beválás-mérés a komplex művészeti program esetében – Tapasztalatok, összegző tanulmány*. Budapest: OFI kézirat

Komplex művészet nevelési-oktatási programja (Komplex művészet NOP) (2015) – tervezet. Budapest: OFI kézirat

Pallag Andrea (2014). *A komplex művészeti nevelés iskolai sikerének lehetősége – A komplex művészeti nevelés koncepciójának megalapozása, vizsgálat kvalitatív eszközökkel*. Budapest: OFI

Pallag Andrea (2015). Komplex művészeti nevelés programfejlesztése 6-14 évesek számára: egy iskolai kísérlet tapasztalatai. In: Szerk.: Antalné Szabó Ágnes–Major Éva (2015): *Szakpedagógiai körkép III – Művészetpedagógiai tanulmányok*. Budapest: ELTE

Skrapits Borbála (2014). Komplex művészeti nevelés értelmezése hazai példákon keresztül. <http://www.ofi.hu/publikacio/komplex-muveszeti-neveles-ertelmezese-hazai-peldak-alapjan> (2014. 03. 17.)

Zsolnai Anikó (1994). A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 1994/3-4. sz. 293-302.

Zsolnai Anikó (2008). A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2008/1. sz. 119-140. http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2008_2_119-140.pdf (2014. 01. 26)

Netfolklór – művészettel gondolkodva?

ABSZTRAKT

A fiatalok vizuális gondolkodásában igen nagy szerepet játszanak azok az alkotások, amelyek a web 2-es alkalmazások segítségével, online eszközökkel készülnek és a közösségi oldalakon terjednek. Ezen alkotások lényegi jellemzői, hogy (1) készen talált digitális elemekből épülnek fel, (2) folyamatos módosulásokon (módosításokon), újrarendezésen mennek át, (3) befogadói közegüket a megosztáson alapuló közösségek képezik. E jellemzőkből kitűnik, hogy a közösségi oldalak (értve ezalatt nem csupán a facebook-hoz hasonló webhelyeket, hanem az információmegosztás céljából létrejött más csatornákat is, például videó- vagy képmegosztó oldalakat, mémgyárat, infografikai vagy egyéb képszerkesztő webhelyeket), az alkotás egyéni és társas formáinak új közegét, módozatait, valamint új eszközkészletét jelentik.

Azokat az alkotásokat, amelyek e közegben terjednek, gyakran a folklór, a népi kultúra modern hordozóinak találják: így például a mémek a digitális környezetben terjedő közösségi alkotásokként értelmezhetőek, melyek mediatizált interakciók során keletkeznek, és a korábbi minták vagy precedensek alapján a közösségi tudást horizontális módon adják tovább. A netfolklór alkotásainak létrehozásához a digitális környezetben számos egyszerű eszköz áll rendelkezésre, melyek kezelése nem igényel szaktudást, csupán a folklór

művelőjének szorgalmát. A felhasználó így a művészet technikáinak mélyreható ismerete nélkül, ám saját látás- és gondolkodásmódja alkalmazásával hozhat létre alkotásokat. De vajon mennyiben ösztönzi a kreatív gondolkodást a web 2 vizuális eszközeinek használata? Segítheti-e hatékonyan a gondolkodás fejlesztését a közösségi oldalakon készen talált alkotások módosítása, újrakeverése, vagy az újabb alkotások létrehozása a meglehetősen egyszerű, sematikus eszközök alkalmazása? Valóban a népművészet egy fajtájáról van itt szó? Az előadás megpróbál érveket felsorakoztatni amellet, hogy a gyermekek gondolkodásának fejlesztésében a hagyományos művészeti eszközök mellett van helye a digitális tartalmak kreatív alkotásának is.

Kulcsszavak: netfolklór, web 2, közösségi oldalak, digitális környezet, képi gondolkodás

NÉPI KULTÚRA ÉS TECHNIKAI KULTÚRA

A hálózatos társadalomról írott nagyszabású művében Manuel Castells (*Az információ kora* trilógia, 1996, 1997, 1998) a közösségi élet, társas cselekvés és vizuális alkotótevékenység egyik lényeges összetevőjének tekinti a felhasználó hozzájárulását a hálózaton megjelenő kulturális termékek létrehozásában. A média nem késztermékekkel szolgál a fogyasztók számára, hanem – digitális természetéből adódóan – csak azok félkész változatát nyújtja, amely a felhasználók aktivitásával nyeri el pillanatnyi formáját. Castells szerint már a hálózatos felépítés logikájából is az következik, hogy a felhasználói tevékenység része lesz a termékek előállításának, mivel a vállalkozások, hivatásos kreatív alkotók és a felhasználók azonos hálózatba kötve, egymás kölcsönhatásában léteznek. Erre az alapgondolatra épül Neff

és Stark (2004) „folyamatos béta-változat” elképzelése, amely a termékek állandó alakulását, a visszacsatolási körök sűrű hálózatát írja le. Az alkotás létrehozásában (az ’alkotás’ fogalmát a lehető legtágabban értelmezve, a szoftverektől a szöveges és vizuális produktumokon át a zenés videóig) olyan virtuális közösség vesz részt, amelynek tagjai személyesen többnyire nem ismerik egymást, fizikailag a legkülönbözőbb helyeken tartózkodhatnak, különféle szakértelemmel, valamint – nem utolsósorban – különféle kulturális háttérrel rendelkeznek. Eközben az alkotás sosem éri el végleges formáját, sosem stabilizálódik, alakulásának csupán egyes fázisai vannak, melyekkel a szemlélők különböző időpontokban és internetes helyeken találkozhatnak. Az így létrejövő példányokon vagy változatokon újabb felhasználók további módosításokat végezhetnek, a produktumok pedig sokkal inkább maguk is folyamatként, módosítások lezáratlan sorozataként foghatók fel – ahogy ezt a szoftverek esetében a verziók számozott jelölése is tükrözi.

A folyamatos béta-változat a felhasználók oldaláról hasonló ahhoz, ahogy a digitális érárt megelőző időszakokban a folklór kulturális termékeinek előállítására folyt. A jelenséget már jóval a digitalizáció előtt elemezte Bausinger, általánosnak tekintve azt a technikai kultúra termékeire. Az eredetileg 1961-ben megjelent művében amellettt érvel, hogy a ’népi’ és ’technikai’ terminusok fogalmi ellentéte csupán látszólagos, valójában korántsem zárják ki egymást. Az ellentét abból fakad, hogy a társadalomtudomány előszeretettel tekinti a ’népi’ kulturális termékeket organikusnak, a természethez közelállóknak, mivel természetes anyagok felhasználásával, kézműves eljárásokkal készülnek; szemben a technikai termékekkel, amelyek mechanikusak, mind mesterséges anyaguk

tekintetében, mind előállításuk gépies vagy automatizált módjából fakadóan. Hasonló ellentétpárok alkothatók a természetes-mesterséges, valamint a tevékenységek spontán és megtervezett jellegéből eredően: a folklór termékeinek előállítása spontán módon történik, és az életmódból fakadó szükségletek és a kulturális sajátosságoknak megfelelő szakmabeli fogások, díszítések figyelembevételével írhatók le, míg a technikai termékek megtervezetten, intézményesített és ipari keretek közt készülnek, s leírásukban kitüntetett szerepet kapnak a mérnöki tevékenység racionális szempontjai.

Bausinger azonban rávilágít arra is, hogy a 'népi' fogalma kizárólag társadalmilag értelmezhető, hiszen a 'népi' előfeltételezi a közösség jelenlétét mind az alkotás, mind a felhasználás terén. Indokoltnak tűnik tehát az ipari termelés és a népi alkotótevékenység kontrasztálása, ám nem a 'technikai' fogalom mentén, inkább csak az árutermelés szintjén (ez utóbbi ugyancsak társadalmilag értelmezhető annyiban, hogy a társadalmi újratermelés részét képezi). A közösség felől tekintve ugyanis a népi alkotások és a technikai termékek előállításában átfedés tapasztalható, mivel a technikai eszközök és eljárások komoly szerephez jutnak az alkotás folyamatában. Mi több, a technikai eszközök használatával olyan jelenségek is előidézhetők, amelyek korábban varázslatosak, az átlagember számára érthetetlenek – és elérhetetlenek – voltak.

Ennek eredményeképpen nem tűnik túlságosan merésznek, ha a széles körben elterjedt, technikai eszközök alkalmazására épülő alkotótevékenység összességére érvényesnek tartjuk Bausinger elméletét. A modern médiumok egyszerűen formálódtak az üzleti érdekek és a fogyasztói

igények mentén, és minél inkább aktiválódott a fogyasztói oldal, annál erőteljesebben befolyásolta a médiumon keresztül eljuttatható üzenet tartalmát. McLuhan (1964) megkülönböztetése szerint a forró és hideg médiumok éppen a fogyasztói részvétel mértéke szerint térnek el egymástól: a forró médium kevés érzékszervet aktivizál és csak kis teret enged a befogadó aktivitásának, míg a hideg médium több érzékszervet stimulálva bevonja a fogyasztót, aki aktívan értelmezi az üzenetet. Valamelyest kiigazítva McLuhant, az internet (de még inkább a web 2) megjelenése előtt nem is léteztek „igazi” hideg médiumok, csupán olyanok, amelyek interpretációt vártak el a felhasználtól; a felhasználói tényleges aktivitás csak akkor jelenik meg, amikor az alkotófolyamat elengedhetetlen részévé válik a felhasználó tevékenysége. Ezzel pedig lényegében a népi kultúra egy sajátos formája valósul meg.

Természetesen nem újdonság, hogy a technika inspirálóan hat a fogyasztási szokásokra, köztük a fogyasztók alkotótevékenységére. A népi kultúra jellegzetessége, hogy folyamatosan teret enged az öntevékeny próbálkozásoknak, így például a technikai eszközök megszokottól eltérő használatának, vagy a tárgyak személyessé tételének. Az ipari termelés nem szüntette meg a kézművesipart, inkább csupán más irányba terelte azt. Azáltal pedig, hogy az információs hálózatokon elsődleges szerephez jutottak a horizontális kapcsolatok, lehetőség nyílik arra is, hogy a tradicionális népi kultúrára jellemző közösségi formák is megjelenjenek egy technikai környezetben. Ezek a sajátosságok együttesen világossá teszik, hogy a technika és a népi kultúra találkozása nem azonos a popkultúrával: míg az előbbi az öntevékeny, személyes és közösségi alkotások világa, addig a popkultúra a

tömegtermelés és a szórakoztatóipari kultúrafogyasztás, valamint az erre adott individualista reakciók területe. Amit az információs hálózatok az interaktív lehetőségekkel biztosítanak, az sokkal inkább a népi kultúra, mintsem a popkultúra világa.

A digitális környezetben megjelenő népi kultúrára az utóbbi években a szakirodalom több elnevezést is alkalmazott: megjelent a digitális folklór, a netfolklór, és az e-folklór fogalma is (vö. Balázs 2015; Blank 2009, 2012; Lialina – Espenschied 2009). A következetlen terminológia inkább a jelenség újdonságából ered, nem pedig arra utal, hogy lényeges tartalmi különbségek lennének a fogalmak között. A legtöbb teoretikus megegyezik a netfolklór alapvető sajátosságaiban: a digitális médium alkalmazásában, a nem-intézményes csatornáknban és az alkotó-felhasználó öszmosódásában. Ezért lényegében minden olyan kulturális termék ide sorolható, amely a felhasználó aktív alkotótevékenységét feltételezi, akár csak a legapróbb módosításban is: a mémek, remixek, mashup-ok, videóösszeállítások vagy hanganyagok, Instagram-fevételek így tehát a mai folklór termékei.

Az információs hálózatok olyan digitális környezetet képeznek a felhasználó köré, amelyben a korábban megszokott társas és egyéni tevékenységeit kiterjesztett módon végezheti. Ugyanakkor, akárcsak minden környezet, ez is visszahat a tevékenységekre, formálva és átalakítva azokat. Habár a digitális eszközök használatából eredő jelenségeket gyakran írják le újdonságként, azok valójában inkább korábbi tevékenységek módosult formái, ötvözve az információs hálózatok által biztosított kulturális szabadsággal; azaz, e formák a korábbi időszakokhoz képest lazább kulturális kötöttségek között

jönnek létre. Különösen igaz ez a netfolklórra. Ezek a tevékenységek a digitális környezetben zajlanak, ahol a különböző eszközök alkalmazásával (ide értve egyaránt a hardver részét a számítógépektől a mobil eszközökig, valamint a szoftver részét a programok és applikációk repertoárjával) a kulturális termékek és elemek széles választékából építkezhetnek.

A digitális környezet számos csatornát kínál a kulturális termékek terjesztésére, és ezek egy része jelentős mértékben a felhasználó ellenőrzése alatt áll. Így az intézményes csatornák mellett (amelyek nagyban hasonlítanak a tömegkommunikáció csatornáihoz, ám azokkal szemben kevésbé központosítottak) megjelennek a nem-intézményes csatornák is. Egy blog vagy vlog például többnyire mindenki számára látható, tartalma azonban a feliratkozók számára érhető el automatikusan. A közösségi oldalakon megosztott tartalmak láthatósága attól függ, hogy a felhasználó milyen kör számára engedélyezi azt; ezért lényegében olyan csatornák jönnek létre, amelyeket maga a felhasználó hoz létre a láthatóság meghatározásával. Ez a „láthatósági kör” hozza létre elsődlegesen a tényleges közösséget, amely azonban a megosztások során át csaknem korlátlanul tovább bővíülhet.

FOLKLÓR ÉS NETFOLKLÓR KÖLCSÖNHATÁSA

A közönség bővülése, valamint alkotó és felhasználó összemosódása bizonyos értelemben egy új szintre emeli a folklór jelenségét. Manovich (2009; 2013) meghatározásában nem csupán egy új média jelenik meg, hanem „több média”: a lényegi különbség mennyiségi válik azzal, hogy a kulturális termelés, terjedés és részvétel korábban nem látott tömegben vonja be az embereket (felhasználókat) a kulturális javak

előállításába és fogyasztásába, akik mindemellett kiterjedt kommunikációt is folytatnak ezekről a javokról. A digitális környezet lehetővé teszi az egységes kód alkalmazását, ezzel együtt pedig a korábban elkülönülő kulturális terek átjárhatóságát.

Ebben az értelemben a „több média” azt is jelentheti, hogy a felfokozott kulturális terjedés a termékek változatának egész tárházát kínálja a felhasználó számára, aki saját alkotásainak létrehozásában így számtalan korábbi precedensre tud támaszkodni – ez jelentősen megkönnyítheti számára az alkotás folyamatát, amelyet a digitális eszközök egyszerű használata egyébként is támogat. Hozzá lehetne tenni, hogy nem csupán a minták és modellek ennyire elérhetőek az alkotó számára, hanem a kulturális terjedésben részt vevő felhasználók tudása, hitei vagy hiedelmei. Akár a hagyományos folklór esetében, itt is tetten érhető a horizontális terjedés: nincs központi minta, van viszont helyette számos példány, változat és precedens, valamint a létrehozásukhoz szükséges eljárások egyszerű leírása (elég egy gyors keresés például arra vonatkozóan, miként lehet egy adott képmódosítást végrehajtani, máris leírások és oktatóvideók tömege segít a feladat megoldásában).

Szembevetendő módon a folklór eredeti jelenségével ellentétben a horizontális terjedés nem határolható le. Az egy-egy tájegységre jellemző folklór a szélesebb érintkezés hiányából alakulhatott ki, így alapelemei korlátozott készletből kerültek ki, a kulturális termelés népi folyamataiban legfeljebb a szűkebb környezet vehetett részt. Ezt tágítja ki jelentős mértékben a digitális környezet. A netfolklór alkotói számára a lokális és globális kulturális tér egy időben és egy helyen létezik, és ugyanaz a népi kreativitás, amely korábban a helyi

népművészet sajátosságait formálta, itt a globális alkotói kultúrát alakítja. Ami nyilvánvalóan nem jelenti azonban, hogy a lokális folklór elemei ne jelenhetnének meg az alkotásokban, sőt: a lokális kulturális hatások továbbra is szükségszerű szerepet játszanak az alkotások létrejöttében, akár az egészen apró szubkultúrák szintjén is.

A folklórban jellemző alkotói eljárás, a készen talált elemekből, mintákból és motívumokból történő építkezés szintén globális mértéket nyer; pontosabban, az alkotói eljárást leginkább lokális és globális kölcsönhatásban lehet értelmezni, ahol is variációk végtelen sora hozható létre. Azaz, a netfolklór számára így a kulturális alkotások termelése egyben a kulturális újratermelés expanzióját is jelenti. Bármikor át- és újrarendezhető egy alkotás, bármikor létrehozható egy újabb variáns, és bármikor beemelhető egy újabb kulturális kontextus. Mivel pedig az alkotáshoz egyben hozzátartozik a megosztás, ezzel a további kulturális terjedés is biztosított. Valójában a netfolklór nem is jöhetett volna létre a maga teljességében, ha a web 2 technológiája nem a tartalmakat megosztó egyéni felhasználók sokaságán alapulna. Bausinger elméletéhez visszatérve tehát kimondható, hogy a népi és a technikai nemhogy nem kizáró ellentétei egymásnak, hanem a digitális környezet esetében a kettő csak együttesen eredményezi a folklór létrejöttének feltételrendszerét.

NETFOLKLÓR ÉS A GONDOLKODÁS ÖSZTÖNZÉSE

A digitális környezetnek az a sajátossága, amelyet Manovich „több média”-ként jellemez, jól kiaknázható az oktatásban is. Egyrészt ezek a kulturális termékek és az előállításukhoz szükséges eszközök ott vannak a gyermekek és fiatalok környezetében, így pedig számos oktatási tevékenységbe is

bevonhatók; másrészt segítséget jelenthet abban, hogy az oktatás a valós élethez kapcsolódjon és bevezetést nyújtson a digitális környezet aktív alakításába, tekintettel arra, hogy várhatóan a felnövekvő generációk életük jelentős részét töltik majd ebben a környezetben, mind munkájuk, mind szabadidős tevékenységeik során.

Mint látható, a web 2-es alkalmazások használatában összemosódik alkotó és befogadó, mivel a tartalmak létrehozása és fogyasztása egyaránt a felhasználó tevékenységi körébe tartozik. Ezért ezek az alkalmazások az iskolai munka során is a passzív befogadás helyett az aktivitást és az alkotást helyezik a középpontba. De nem csupán arról van szó, hogy ezzel a gyermekek megismerkednek bizonyos tevékenységekkel a digitális környezetben. A különböző digitális alkotások létrehozása során ugyanis aktív jelentéskonstrukció történik, akkor is, ha a gyerekek csupán apró módosításokat végeznek a készen talált elemeken, vagy remixeket, mashupokat hoznak létre a kiválogatott elemek segítségével. A jelentéskonstrukció során kifejtett aktivitás pedig segítséget biztosít a jelentéshordozó elemek jobb megértésében és az értelmezés folyamatában is – vagy általánosságban, a kultúra megértésében. Márpedig mindez különösen fontos a gondolkodás fejlesztésében. Az a jelentéskonstrukciós és értelmezési tevékenység, amelyet a gyermekek a netfolklór segítségével gyakorolhatnak, olyan általános képességet fejleszt, amely később az élet minden területén alkalmazható.

Hasonlóképpen fontos, hogy ezek a tevékenységek nem csupán egyéni képességet fejlesztenek, hanem az együttműködés és együttgondolkodás eszközei is lehetnek. A web 2 természetéből adódóan közösségi: előfeltétele a felhasználók aktivitása, kommunikációja, együttműködése. Azok

a kulturális termékek, amelyek itt jönnek létre, ritkán köthetők egyetlen felhasználó tevékenységéhez, mivel alapvetően készen talált elemekhez, mások termékeihez kapcsolódnak. A gyermekek számára ezért ezek az aktivitások a közös gondolkodást, közös alkotást is jelentik. Ezt ösztönzi a megosztás és az azt követő visszacsatolás is, amely folyamatos mozgásban-változásban tartja az alkotásokat. De a megosztás és visszacsatolás a gondolkodás fejlesztésében is újabb segítséget jelenthet azzal, hogy megkönnyíti a tudatosítást, az élmények közös feldolgozását és a kulturális termékek elemzését.

A fejlesztő munkába ezért érdemes bevonni a mémeket, videókat, képeket, zenei és más hanganyagokat; ezek könnyen elérhető online alkalmazásokkal is módosíthatók. Itt is igaz az, hogy a művészeti tevékenység nem csak a művészeti nevelés szempontjából fontos, hanem általános eszközöket alakít ki a gyermekekben az őket körülvevő világ megértéséhez, értelmezéséhez. A digitális környezet már felépítésében is szükségessé teszi ezt a megközelítést, mivel az információ megjelenítéséhez számtalan vizuális és egyéb, a művészetből vagy folklórból merített eszközt és struktúrát alkalmaz (szemléletes példa erre az infografikák térnyerése, amelyek az információt különböző, az értelmezési szándékhoz illeszkedő struktúrába rendezik el).

Ez magyarázza azt is, miért van létjogosultsága a „művészettel gondolkodás” kifejezésnek. A jelenségek megismerésében és megértésében, a jelentés-konstrukció folyamatának elsajátításában fontos eszközök lehet találni a net-folklór terén. Ezek az eszközök nélkülözhetetlenek mindenki számára, aki a mai átlagemberhez hasonlóan jelentős időt tölt a digitális környezetben. Természetes tehát, hogy az iskolai

munkában is szerepet kapjon a netfolklór a gyermekek gondolkodási, megismerési és alkotóképességeinek fejlesztése során.

HIVATKOZÁSOK

Balázs Géza (2015): "Netfolklór – Intermedialitás és terjedés", *Replika* 90-91. 171-185.

Bausinger, Hermann (1995). *Népi kultúra a technika korszakában*. Budapest: Osiris.

Trevor J. Blank (ed.)(2009). *Folklore and the Internet. Vernacular Expression in a Digital World*. Logan: Utah State University Press

Trevor J. Blank (ed.)(2012). *Folk Culture in the Digital Age. The Emergent Dynamics of Human Interaction*. Logan: Utah State University Press

Castells, Manuel (1996). *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. I. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell. ISBN 978-0-631-22140-1.

Castells, Manuel (1997). *The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. II. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell. ISBN 978-1-4051-0713-6.

Castells, Manuel (1998). *End of Millennium, The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. III. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell. ISBN 978-0-631-22139-5.

Lialina, Olia – Espenschied, Dragan (eds.)(2009). *Digital Folklore*. Stuttgart: Merz & Solitude

Manovich, Lev (2009). „Cultural Analytics: Visualizing Cultural Patterns in the Era of 'More Media'". *Domus* 923, <http://manovich.net/index.php/projects/cultural-analytics-visualizing-cultural-patterns> (2016.11.21.)

Manovich, Lev (2013). *Software Takes Command*. New York: Bloomsbury Academic

McLuhan, Marshall (1964): *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw Hill

Neff, Gina –Stark, David (2003). "Permanently Beta: Responsive Organization in the Internet Era," in Philip E.N. Howard – Steve Jones (eds.), *Society Online: The Internet in Context*, pp. 173-188, Thousand Oaks, CA: Sage http://www.coi.columbia.edu/pdf/neff_stark_pb.pdf

TÍMÁR BORBÁLA

A médiaszöveg-alkotás pedagógiája: emoji, képalakítás,
mém, animált gif

ABSZTRAKT

A digitális médiaműveltség fejlesztésének egyik legfontosabb eleme az értelmezés és az alkotás összekapcsolása, ennek már kisgyermekkortól nagy jelentősége van. Az alkotásnak nem célja, hogy a gyerekek professzionális médiaszövegeket hozzanak létre, hanem az alkotáson keresztül a média működésének mélyebb megértése. A digitális képek korszakában a gyerekek is egyre korábban fognak médiaszöveg-alkotáshoz. A médiaszöveg-alkotás a kritikai médiapedagógiát szolgálja, az önálló médiatartalom létrehozása lehetőséget ad az önkifejezésre, kreativitásra. Az alkotás a médiaszövegek esetében ugyanakkor mindig a reflexió, a mélyebb megértés lehetőségét biztosítja, az alkotótevékenység során lehetőség nyílik a kommunikáció céljával, módjával kapcsolatos, illetve nyelvi-esztétikai jellegű döntések meghozatalára. A tanulmány betekintést enged a digitális médiaszövegalkotás elméleti hátterébe és módszertanába, és bemutat egy megvalósult, egymásra épülő elemekből álló tevékenységsorozatot, melyeknek fókuszában az online érzelmkifejezés áll.

Kulcsszavak: digitális médiaműveltség, médiaszöveg-alkotás, élménypedagógia, kritikai gondolkodás, online érzelmkifejezés

MÉDIASZÖVEG-ALKOTÁS MINT A MÉDIAMŰVELTSÉG FEJLESZTÉSÉNEK ESZKÖZE

A médiapedagógia abból a felismerésből indul ki, hogy a gyerekek megértése médiakörnyezetük ismerete és megértése nélkül ma már nem lehetséges. A gyerekek médiaélményeihez az elítélés, elutasítás, értetlenség helyett megérteni vágyással, kíváncsisággal érdemes közelíteni. A médianevelés folyamatos párbeszéd a gyermekkel a világ megismerése, ezen belül a média által is közvetített világ befogadása, átélése, és értelmezése érdekében. A gyerekek esetében a médiaműveltség fejlesztése saját médiaélményeiken keresztül valósulhat meg.

A médiaműveltség olyan készségek, és ismeretek összességét jelenti, amely a tudatos, kritikai szemlélettel rendelkező, aktív mediabefogadást és -használatot biztosítja. A médiaműveltség általános definíciója szerint az üzenethez való hozzáférés, az üzenet dekódolása, értelmezése és különféle formákban történő újraalkotásának képességét jelenti. (Livingstone, 2004).

Renee Hobbs, a digitális médiaműveltséggel foglalkozó professzor egy olyan, általános műveltségdefiníciót fogalmaz meg, amely korszaktól függően érvényes: a műveltség nem más, mint üzenet közvetítésének („írás” és „olvasás”) képessége szimbólumokon keresztül. (Hobbs-Moore, 2015., Hobbs, 2017.) Érdemes figyelni arra, hogy mindkét definícióban megjelenik az „írás”, alkotás készsége is; a mediaszöveg-alkotás a műveltség egyenrangú része, a digitális kommunikációban ugyanis mindenki válhat az üzenet befogadójává és létrehozójává is.

A médiaműveltség legfontosabb elemei a technológiai fejlődéstől, eszközöktől függetlenek. Len Mastermann, aki

először foglalkozott ezzel a területtel, már kiemeli a kritikai gondolkodás szerepét, azt, hogy a médiapedagógia új pedagógiai módszerek használatát, a nem-hierarchikus tanulási modell bevezetését igényli, (hiszen a kritikus gondolkodás nem tanítható a frontális pedagógia eszközeivel, kollaborativitást, csoportmunkát igényel), illetve a médiapedagógia és a demokratikus értékek, állampolgári részvétel összekapcsolásának szükségességét is megfogalmazza. (Mastermann, 1990).

Az újmédia műveltsége három kulcsfontosságú elemből áll (Aczél és mtsai, 2015): 1. kritikai gondolkodás és a vele kapcsolatos analitikus készségek, 2. kreatív-innovatív gondolkodás, alkotó készségek, 3. konnektivista gondolkodás, közösségi készségek. Ez a három elem határozza meg a médiaszöveg-alkotási gyakorlatokat is; a remix-készítés (fotószerkesztés, fotoapping, azaz egy kép több fotóalakító alkalmazáson történő átengedése, illetve a mémkészítés a kritikus gondolkodást, a médiaszövegek értelmezését segítik elő, az elkészült projekteket pedig közös, zárt csoportokban osztjuk meg.)

Renee Hobbs legújabb, *Create to learn* című könyvének (Hobbs, 2017) központi gondolata ez a kiterjesztett műveltségfogalom. Úgy fogalmaz, hogy napjainkban alapvető készség a (digitális) kommunikáció különféle módjainak használata, természetes, hogy családdal, barátainkkal, munkatársainkkal, a magánéletben, a munkában és a közéletben egyaránt olyan üzenetekkel kommunikálunk, amelyekben kép, nyelv, hang és interaktivitás keveredik.

Ebben a kontextusban értelmezi a (digitális média) műveltség öt központi, egymással összefüggő, spirálba fejlődő készségét,

amelyek a műveltséget létrehozzák, a médián keresztül történő önkifejezés kontextusában. Ezek a következők:

Hozzáférés: Képes a megfelelő technikai- illetve médiaeszköz megtalálására és segítségével információmegosztásra, kommunikációra.

Elemzés / értékelés: Ez a jelentésteremtés fázisa. Képes megérteni a médiaszövegeket, és a kritikai gondolkodás alkalmazásával elemezni, az igazságtartalom, a megbízhatóság, a minőség és a nézőpont szempontjából, illetve figyelembe veszi a médiaüzenet hatásait és következményeit.

Alkotás: Képes létrehozni vagy összeállítani médiaszövegeket, kreatív és bízik a saját önkifejezési képességében, figyelembe veszi a célt, a közönséget és a szövegszerkesztés technikáit.

Reflektálás: A külső és belső értékelés egy formája. Képes újragondolni, következtetéseket levonni, vizsgálni a közönség reakcióját és saját, egyéni fejlődését.

Cselekvés: Képes önállóan és csoportban dolgozni, tudást megosztani és problémákat megoldani bármilyen közösségben. Felmérni, hogy az üzenetet elérte-e a célját, milyen hatást, változásokat hozott.

A médiaszöveg-alkotás módszertana az élmény- és cselekvésközpontú pedagógián alapul. az élménypedagógia, a személyközpontú pedagógia és a kooperatív tanulás elemeit használja. Az élménypedagógia a cselekvésközpontú pedagógia egyik típusa; a tanulás nem elszigetelt, molekuláris történés, hanem folyamat, amelyet az egyén saját élményei, tapasztalatai befolyásolnak. A médiapedagógia módszertanában a „tananyag” nem előre meghatározott,

kanonikus művek elemzésére, és nem ismeretek átadására, hanem ezen élmények feldolgozására, rendszerezésére, elmélyítésére szolgál; a saját élmények feldolgozása vezet a tudatos, kritikus, reflexív médiahasználat kialakulásához. Az élményfeldolgozás lehetővé teszi a reflexiót, fejleszti az önreflexió, az önismeret készségét is.

Renee Hobbs értelmezésében a médiaszövegalkotásnak abban is nagy szerepe van, hogy „hangot ad” a társadalmilag hátrányos helyzetű csoportoknak. Ez az elgondolás Paulo Freire gondolatain alapul, angolul az empowerment kifejezést használják rá. Az alkotás adta szabadság fejleszti az önálló gondolkodást, a kritikus elemzés készségét is.

Az önálló médiatartalom létrehozása az oktatásban tehát természetes követelmény, az önkifejezés, kreativitás lehetőségét biztosítja. Az alkotás a médiaszövegek esetében ugyanakkor mindig a reflexió, a mélyebb megértés lehetőségét biztosítja, az alkotótevékenység során lehetőség nyílik a kommunikáció céljával, módjával kapcsolatos, illetve nyelvi-esztétikai jellegű döntések meghozatalára. A médiaszöveg-alkotás értékeléséhez az iskolai munkában ezért mindig hozzátartoznak az alkotó reflexiói is, szóbeli vagy írásbeli (munkanapló) formában. A digitális alkotás fejleszti a kreativitást és az együttműködés készségeit, emellett valódi tevékenység: része a kísérletezés és kockázatvállalás, a valódi közönség reakciója és valódi cél elérése is.

A médiaszöveg-alkotás emellett tantárgyfüggetlen, kognitív fejlődést szolgáló célokra is alkalmas: a fogalmak belsővé tételére és az információ kreatív kifejezésén keresztül (például fotódokumentáció, mém, podcast vagy videó formájában).

A médiaszöveg-alkotás során a diákok a projektgondolkodást is megtanulják: hogyan gyűjtsenek anyagot, hozzanak ötleteket, tervezzenek meg médiaprojekteket digitális eszközök használatával. Ez a folyamat a kritikai gondolkodást és a kommunikációs készségeket is fejleszti.

A médiaszöveg-alkotáson keresztül a médiaműveltség elvi alapjai is megérthetőek: a média valósága konstruált világ; a médiaüzenetek értékeket, véleményeket, nézőpontokat jelenítenek meg; a jelentést a befogadó konstruálja; a médiaüzenetben forma és tartalom összefügg, létrehozásuk önálló nyelv segítségével történik.

MOBILMŰVELTSÉG, MOBILESZKÖZÖK HASZNÁLATA A MÉDIASZÖVEG-ALKOTÁS SORÁN

A média, technológia és az oktatás kapcsolata rendkívül dinamikus, sokrétű, kérdésekkel és kihívásokkal teli terület. Egy új médium megjelenése általában egyszerre generál lelkesedést és félelmeket, valódi megismerése lassú, használatának lehetőségei is csak idővel kristályosodnak ki.

A mobiltechnológiával kapcsolatos legnagyobb gondolati váltás annak megértése, hogy a mobiltelefon kényelmi, a kommunikációt és a szórakozást elősegítő funkciója mellett a munkában, illetve a tanulás során is használható (Pegrum, 2015). Az új technológia a tanulási módszerek megváltozását is hozza, például a médiaszöveg-alkotás kiterjesztett pedagógiai lehetőségeivel.

A mobil tanulás egyik legnagyobb erőssége a felhasználók által generált tartalom előtérbe kerülése, a részvétel központi szerepe, és a multimodalitás: fotó- hang- filmfelvételek készítésének lehetősége. A mobiltelefon

oktatási célú használatánál különösen fontos az megközelítés, amely a saját élményekből, a mindennapi használatból indul ki, és ezt az élményt alakítja a médiáról való tudássá.

Mark Pegrum (Pegrum, 2014) két olyan, a mobilhasználatra vonatkozó elemet emel ki, amelyek az alkotás kontextusában is érdekeseek lehetnek: a „mixed reality” jelenségét, vagyis azt, hogy az így létrehozott szövegekben (ez talán a manipulált képeken, illetve a virtuális- és kiterjesztett valóság terén a legnyilvánvalóbb) itt ugyanis a valóság és annak virtuális kiterjesztése kapcsolatát is meg kell értenie; elsősorban hitelesség, objektivitás, megbízhatóság megváltozott jelentései mentén. A másik ilyen elem a mobilalkalmazások által kínált számtalan, előregyártott sablon; ezek a programok azt ígérik, hogy szaktudás (például html-ismeret) nélkül hozhatunk létre professzionális termékeket – ezek azonban egyszerre terjesztik ki és gátolják is a kreativitást. Ezt a jelenséget Pegrum „template culture”-nek nevezi.

A mobilkommunikációban kiemelkedik a hálózati kommunikáció szerepe, az információ egyre kevésbé külső tekintélyek (tankönyvek, lexikonok) birtokában van, hanem a résztvevők hozzák létre. Ezeket támogató eszközök például a blogok, wikik, kép- és videómegosztók. A mobilműveltséghez tartozik a bárhol, bármikor megvalósuló tanulás (információszerzés, szórakozás) lehetősége, vagyis az ubikvitas. (Haythornthwaite, 2014)

Bachmair és Pachler (2014) a következő szempontokat emeli ki a mobil tanulás megtervezésével kapcsolatos paraméterek vizsgálatakor a következő tényezőket emel ki: az iskolai és az otthoni élet összekapcsolása, a létrehozás és a befogadás megváltozott

körülményei; a kollaboratív tudásépítés mint új tanulási stílus; a diák személyes érdeklődésének szakértelmének respektálása, ehhez alakított, egyéni tanulás, amelyben a diáknak is felelőssége van; valamint a konvergencia, vagyis a különböző platformokon megjelenő azonos médiatartalmak és a reprezentáció, vagyis a világ jelenségei, események, személyek vagy társadalmi csoportok bemutatása a médiában.

A tanulást segítő médiaszöveg-alkotáshoz az alábbi kilenc médium használható: blogok és honlapok; podcastok; képek; infografikák, adatvizualizáció; videoblogok, screencast; videók, animációk, remix és a közösségi média (Hobbs, 2017.)

A remix jelentése: olyan módon kombinálni, összevágni létező anyagokat, hogy ezekből valami új jöjjön létre. A kifejezés zenei eredtű, a hip-hop kultúrában használták először, Lev Manovich (Manovich, 2007) használta először általánosabb értelemben. Ilyen értelemben remixnek tekinthetők a mémek és az animált gifek is (a gyerekek teljes természetességgel használják a különféle forrásokat és kombinálják az elemeket a gif készítése során.)

ÉRZELEMKIFEJEZÉSI GYAKORLATOK ONLINE TÉRBEN

Az alábbiakban egy olyan médiaszöveg-alkotási projektet, feladat-sorozatot mutatok be, amelyben a médiaszöveg-alkotás legfontosabb célja az empátia fejlesztése. A médiatudatosságra nevelés, a digitális kompetencia fejlesztése elengedhetetlen része az empátia fejlesztése is. Ez segíthet abban, hogy (a gyerekek is) a virtuális világban zajló eseményeket megfelelően értékeljék,

saját szerepüket, helyüket reálisan lássák. Ne tulajdonítsanak túl nagy szerepet a várt komment elmaradásának; és képesek legyenek a nem-virtuális világban is az érzelmek felismerésére, kezelésére. Az empátiafejlesztés az a terület, amely segíthet az online megfélemlítés, a cyberbullying visszaszorításában – a megfélemlítő, agresszor sokszor nem is tudatosítja tettének valódi hatását. A túlzott digitális eszközhasználatnak egy olyan aspektusa is van, amelyről kevesebb szó esik: ha a gyerek túlságosan sok időt tölt online, nem tanulja meg az offline érzelmkifejezést – kevésbé ismer föl arckifejezéseket, hangsúlyokat, gesztusokat; ezzel kommunikációja sokkal korlátozottabbá válik. Így nehezebben teremt kapcsolatokat, szociális élete is korlátozottabb lesz, önbizalma sérül.

Az empátia és a médiatudatosság összekapcsolásának legfontosabb gyakorlata a nézőpontváltás: annak felismerése, hogy mi motiválja a másik embert, az üzenet küldőjét. Ezt a gyerekek nap mint nap gyakorolják az online kommunikáció során, az online és offline kommunikáció közötti váltás azonban nem megy könnyen.

A projekt központi témája az online „válaszreakció”, az érzelmek kifejezése: a három, a projektbe bevont médiaszövegtípus (emotikon / emoji, mém, animált gif) mindegyike ezzel a céllal jelenik meg az online kommunikációban. Hogyan tehető hatékonyabbá a szöveg alapú online kommunikáció képi eszközökkel? Mi a különbség emotikon, emoji és matrica között? Milyen érzelmi hatások érhetőek el filterrel? Milyen a tökéletes animált gif hossza, sebessége? A feladatok során ilyen kérdésekre keressük a válaszokat.

A mobil tanulás megtervezésével kapcsolatban említett szempontok (Bachmair és Pachler, 2014) megjelentek a projekt során. (A foglalkozás teljes hosszában egy tanórán kívül, tehetségfejlesztő foglalkozáson, a Mathias Corvinus Collegium FIT-programjában valósult meg 2017-ben, összesen négy helyszínen, négy különböző csoportnak, de egyes elemeit máshol is alkalmaztam: a memkésztési gyakorlat például a Televele Egyesület Drón programjában és saját, iskolai munkámban is helyett kapott.)

A szövegtípusok kiválasztásakor, illetve a pedagógiai cél meghatározásakor az otthoni és az iskolai élet összekapcsolása volt a fő cél. Olyan szövegtípusokat választottam, amelyek a hétköznapi kommunikációból ismertek, amelyeket a gyerekek is használnak. Az alkotáshoz kapcsolódó felidéző-tudatosító feladatok célja a meglévő ismeretek felidézése, pontosítása volt. A tudatosítást szolgálja az is, amikor az ismert emojik, arckifejezése „definícióját” próbáljuk megadni.

A foglalkozáson a gyerekek a saját mobiltelefonjukat használták (BYOD – Bring Your Own Device – megközelítés). A feladatokhoz azonban mindig szükséges volt a kooperáció, a feladatokat csoportmunkában végezték. Így a csoportokban nagy szerepe volt az egyéni szakértelemnek: a tapasztaltabbak segítettek a többieknek. Ehhez kapcsolódik az is, hogy minden tevékenységhez ajánlottam ugyan alkalmazást, amelyeket előre le kellett tölteniük (a MeMatic és a GifMaker-GifEditor nevű alkalmazásokat), de nem tettem kötelezővé ezek használatát.

Az alkalmazások kiválasztásában a könnyű kezelhetőség, a megbízhatóság, a lehetőség szerinti reklámmentesség volt a fő szempont. A számtalan

mémkészítő közül azért éppen a MeMatic-ot választottam, mert ott kevés, kellően áttekinthető háttér áll rendelkezésre, és saját kép feltöltésére is lehetőség nyílik. A GifMaker választásakor fontos szempont volt a gif szerkeszthetősége, illetve a könnyű megosztás lehetősége.

Az elkészült műveket egy közös Google Drive mappába tölthették föl a <http://dropitto.me> oldalon keresztül, és a projektorral összekapcsolt tanári gépről kivetítve azonnal láthatták is az elkészült műveket.

A médiaszövegalkotás esetében az értékelés sem hagyományos, visszajelzésre azonban szükség van. Mivel ezeknek a feladatoknak nincsen jó vagy rossz megoldása, az értékelés alapja az alkotók önreflexiója. Ezeket támogató, segítő kérdések például: Melyik sikerült legjobban az alkotásaid közül, miért? Melyiken változtatnál? Van olyan, amelyiket a többiek félreértettek, hogyan? Figyeld meg, milyen utalásokat használnak a többiek? Az alkotási folyamat közben technikai instrukciókra is szükség lehet.

EMOTIKONOK

Az emotikon egy digitális ikon vagy a billentyűzet elemeinek kombinációja, ami valamiféle arckifejezést, érzelmet mutat be. A nem csupán arckifejezést, hanem tárgyakat, helyeket, állatokat stb bemutató ilyeneket emojinak hívjuk. A 21. században mindennapos tapasztalatunk, hogyan küzdenek a hagyományos betűk, szavak, azzal, hogy megfeleljenek a vizuális ingereken alapuló kommunikáció igényeinek. Így aztán egyértelmű, hogy a köztük lévő rést épp egy grafikus elem tölti ki. Az online érzelmkifejezés elsődleges eszköze az emotikon, amely a szóbeli metakommunikációs jeleket, arckifejezést, gesztusokat

igyekszik pótolni írott környezetben. Segít a szöveg interpretálásában vagy félreinterpretálásában, jelzi a kommunikációs szerepeket. A közösségi média nyelvváltozata digilektus (Veszelszki Ágnes szava), amelynek egyik legfontosabb jellemzője, hogy valamiféle átmenetet képez írásbeli és szóbeli nyelvváltozat között.

Az emotikonokkal való foglalkozás a kritikai gondolkodás, kritikus olvasás készségeinek fejlesztését is szolgálhatja. A feladatok az emoji képének és meghatározásának összekapcsolása, emoji-szövegértés (emojikkal leírt filmcímek kitalálása) után érzéseket gyűjtünk és csoportosítunk. Ezt követi a saját emoji tervezése (itt papíron, sárga körökbe lehet rajzolni), és ezekkel közös „jelenetet”, chat-folyam írása és előadása.

MOBILFOTÓZÁS

A kritikai médiapedagógiában a fotók mint médiaszövegek létrehozása a közös tudáskonstruálás és a világ egyéni, alternatív bemutatásának, reprezentációjának támogatója. A digitális technológia terjedésével, a mobiltelefonokba épített kamerák fejlődésével a fotó készítése és megosztása leegyszerűsödött, technikai készségekre kevésbé, a képek értésével és alkotásával kapcsolatos kritikai készségekre annál nagyobb szükség van.

Az új technológia, az új bemutatási-publikálási lehetőségek új (kifejezetten fotómegosztásra alapuló közösségi oldalak, mint az Instagram, a Flickr stb.) műfajok, témák megjelenését is magával hozta. Ezek közül mindenképpen említésre méltó a szelfi, a digitális kamerával készült és digitálisan megosztott önarckép, amely vagy

tükörrel szemben, vagy a mobiltelefon előlapi kamerájával készül.

A FOTÓK SZERKESZTÉSE, EFFEKTEK, FOTOAPPING

Az effektek alkalmasak arra, hogy a képet utólag manipuláljuk, hatást érzünk el vele. A képalakító feladatokkal erre hívjuk föl a figyelmet. A telefonon elérhető fotószerkesztő alkalmazások, illetve a közösségi média-oldalak számos előre elkészített filterrel, effekkel támogatják a minél látványosabb képeket; ezek használatával kísérletezünk azzal, hogyan fejezhetik ki egy semleges témáról szóló kép különböző szerkesztett változatai a megfelelő hangulatot. Az effektek használatakor a cél az, hogy a gyerek felismerje, a képek manipulálhatók, és képes legyen a tudatos módosításra.

A képalakító eljárások eggyel magasabb szintje az app smashing, vagyis az a folyamat, amikor több applikációt használunk egymás után egy végső projekt elkészítésére. Ennek változata a csak képszerkesztő alkalmazásokat használó photoapping.

MÉMKÉSZÍTÉS

Az internetes mém egyszerűen egy digitális fájl terjesztése egyik személytől a többiek felé az internet nyújtotta lehetőségekkel. A tartalom gyakran állhat egy szólásból vagy viccből, egy pletykából, egy módosított, vagy módosítatlan képből, egy egész weboldalból, videoklipből vagy animációból, vagy egy meglepő hírből, sok más egyéb lehetőség mellett. Egy internetes mém maradhat állandó, vagy megváltozhat az idők során, véletlenül, a rá irányuló

kommentár, imitációk és paródiák hatására, vagy akár a rá vonatkozó híradások gyűjtésével.

Ha vizuális kommunikációs eszköznek tekintjük, definiálhatjuk úgy, mint egy kép vagy figura, amely template-ként (sablonként) működik, amelyhez egy kapcsolódó szöveges tartalom adódik hozzá. A mém elsődleges célja, hogy egy jellemző érzelmi és kontextusba tartozó üzenetet adjon át. A mém egy mély igazságot mond valamiről, és az újabb és újabb változatok keletkezése során ez az igazságtartalom érvényes marad. A mémeket ezen a bennük rejlő igazságon túl a vicchez teszi hasonlóvá szerzőjük anonimitása és terjedésük módja. A mémek oktatási alkalmazása óriási kihasználatlan terület: a verbális és vizuális információ összekapcsolásával pontos üzenetközvetítésre képes (Reime, 2014). Ebben a projektben a mémkészítés az érzelmek kifejezését szolgálta: először a nézőpontváltást gyakoroltuk azzal, hogy állatokat ábrázoló képekhez kapcsoltak állításokat: „Ez én vagyok, amikor...” Ezután a meglévő sablonok és egymásról készített fotók segítségével készítették mémeket, amelyek valamilyen érzelmet, hétköznapi szituációra vonatkozó reflexiót mutatnak be.

ANIMÁLT GIF

Az animált gif egy képsorozat, ami egy nagy fájlba van mentve. Általában folyamatosan újakezdve, végtelenített módban vetítik. Az internet korai korszakában az egyetlen mód volt animált tartalom megjelenítésére egy honlapon. Napjainkban megint nagyon divatos – nem mindig szükséges egy egész videó ahhoz, hogy mozgóképben üzenjünk. A Facebookon nemrég nyílt lehetőség arra, hogy ne csak szöveg, hanem animált gif segítségével is kommenteljünk, ehhez a

Facebook maga is javasol képeket. A mém és a gif egyfajta modern „népművészeti” alkotás, remix-jellegükből, terjedésmódjukból fakadóan (animált gif is lehet mém) nincs nevesített szerzőjük és könnyen továbboszthatók, alakíthatók. A foglalkozás során csoportmunkában készítették kifejezetten egy-egy érzéshez, reakcióhoz kapcsolódó, akár a saját internetes kommunikációjukban is továbbosztható animált gifeket.

HIVATKOZÁSOK

Aczél Petra, Andok Mónika, Bokor Tamás (2015). *Műveljük a médiát!* Budapest: Wolters Kluwer

Bachmair, Ben – Pachler, Norbert (2014). A Cultural Ecological Frame for Mobility and Learning. *MedienPädagogik* 24 (4. Sept.): 53–74.

www.medienpaed.com/24/#bachmair_pachler1409 (2017. augusztus 27.)

Eco, Umberto (1979). Can television teach? *Screen Education*, 31, 15–24.

Haythorntwaite, Carolyne (2014). New Media, New Literacies and New Forms of Learning, *International Journal of Learning and Media* / Volume 4 / Number 3–4.

http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/IJLM_e_00097 (2016. október 15.)

Hobbs, Renee – Cooper Moore, David (2015). *A médiaműveltség felfedezése.* (ford. Majkó Balázs) Budapest: Wolters Kluwer

Hobbs, Renee (2017). *Create to learn. Introduction to Digital Literacy.* Wiley-Blackwell

Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32. 3. sz. 18–20.

Mastermann, Len (1990). *Teaching the Media*. London: Routledge

Pegrum, Mark (2014). *Mobile Learning*. Languages, Literacies and Cultures, Macmillan

Pegrum, Mark (2015). Mobile literacy: Navigating New Learning Opportunities and Obligations, Intelligent Systems and Applications, Proceedings of the International Computer Symposium held in Taichung, Taiwan, December 12-15. 2014, IOS Press

Reime, Thov (2014). Memes as Visual Tools for Precise. Message Conveying. A Potential in the Future of Online Communication Development.

<https://www.ntnu.no/documents/10401/1264435841/Design+Theory+Article+-+Final+Article+-+Thov+Reime.pdf/a5d150f3-4155-43d9-ad3e-b522d92886c2> (2017 augustus 27.)

NAGYNÉ MANDL ERIKA

Kognitív és érzelmi kompetencia-fejlesztés színházi
eszközökkel

ABSZTRAKT

A tanulmány néhány – egyetemi szeminárium keretében készített – színházi élménybefogadáshoz kapcsolódó foglalkozásmodellen keresztül mutatja be a sokirányú kompetenciafejlesztés lehetőségeit. A tematikailag és műfajilag, valamint az életkori sajátosságok szempontjából jól megválasztott színházi előadás és annak közös feldolgozása egyaránt szolgálja a színházi formákkal, jelrendszerrel való ismerkedést, a kognitív képességek és az érzelmi kompetencia fejlesztését. Az előadás első részében a legkisebb színháznéző korosztály (2-5 év) számára készült színházi adaptációtípusok, s a hozzájuk kapcsolódó énekes, kézműves, mozgásos művészeti foglalkozások fejlesztő lehetőségeinek bemutatására kerül sor, amelyekben szintén megjelennek a dramatizált történet alapmotívumai. A tanulmány további részében a mesék nem szokványos színházi adaptációiról, s e színházi előadások élményét kiegészítő foglalkozástípusok felépítéséről lesz szó.

Kulcsszavak: foglalkozásmodell, színház, kognitív képességek, érzelmi kompetencia, adaptációtípusok

Pedagógus szakos (óvópedagógus, tanító, gyógypedagógus) hallgatók Fejlesztő biblioterápia specializáció keretében kapták azt a feladatot, hogy

készítsenek egy komplex művészeti foglalkozás-tervezetet, amely egyaránt alkalmas az értelmi, illetve az érzelmi-szociális képességek fejlesztésére. A másik kikötés az volt, hogy a foglalkozás legalább három részből álljon, tartalmazzon zenés-mozgásos tevékenységet, színházi eszközökkel történő meseadaptációt, és a mese motívumait felhasználó kézműveskedést, amelynek keretében természetes anyagokból valamilyen egyszerű, de hasznos tárgy készüljön.

A foglalkozástervezetek készítésének előkészítő szakaszában megismertetem a hallgatókat azokkal a szempontokkal, művészet-, zene-, vagy színházpedagógiai törekvésekkel, amelyek a jelenben vagy közelmúltban születtek, és fontos eszmei-elméleti alapot jelenthetnek a tervezésnél. Ha művészeti komplexitásról, egyéni fejlesztésről beszélünk, Kokas Klára munkásságához érdemes visszakanyarodnunk. Kokas Klára Kodály Zoltántól tanult zenét, hallásfejlesztést. Kodály megbízásával megindították 1965-ben az első hazai komplex művészeti programokat. 1969 és 1972 között az (akkor) állami gondozott(nak nevezett) gyermekek művészeti nevelésének kísérletét egy alsós osztállyal és három óvoda csoporttal végezték. Kokas Klára az 1960-as évektől vizsgálta (itthon és külföldön) a zenei-mozgásneveléssel történő személyiségfejlesztés, és a gyógyítás lehetőségeit. A zene és vizualitás összekapcsolására alapozott programja két hullámban valósult meg: improvizatív táncok inspirálása zenére; valamint a mozgáskreációk által ihletett leképezések (mint rajzolás, festés, plasztika készítése) és a szóbeli kifejtés, elmesélés ösztönzése. (Deszpot, 2009) Kokas ezt a zenei ihletettséggű mozgásos megjelenítést (dramatizálás, festés, szobrászkodás)

„korszerű ábrázolás nevelés”-nek nevezte már 1972-ben. (Kokas, 1982: 213-229)

Tisztában volt azzal, hogy a zenére végzett nagymozgásoknak fejlesztő hatása van az ábrázoláshoz szükséges finommozgásokra, a szem-kéz koordinációra. Ez a fajta aktív befogadás a személyiség legmélyebb rétegeit érinti meg: elsősorban az érzelmi-akarati képességeket működteti, de transzferhatásként fejleszti az értelmi képességeket is. A gyermekek által improvizált koreográfiák legtöbbször cselekvéssort, történet is ábrázolnak. Ezek a mini-drámák, mozdulat-költemények helyben születnek meg, majd elenyésznek. A gyerekek ezt „átváltásnak” nevezik, és játéknak élik meg. (Kokas, 2001) (Deszpot, 2009) Csoportos terápiáin ép és fogyatékkal élő vegyes életkorú gyermekek együtt táncoltak, kiegészítették egymást, együtt élték meg a katarzist. „Minden megoldás tiszteletre méltó, mivel egyéni, az övé, saját invenciójából fakad.” (Kokas 1992: 64) (Kokas, 1983)

Kokas Klára módszerének elemei a professzionális művészet szintjén Kodály és Bartók zenés-színepi alkotásaiban is megjelentek, illetve valószínűleg az új zene- és táncelméletek alaptételeit is adaptálta pedagógiájában. Bartók Béla színepi zenéinek is fontos forrása volt a tánc, a gesztus zenei kifejező erejének felismerése. A 30-as években nagy hatást tett rá Gyagilev, a modern színepi tánc képviselője, aki szerint „a tánc nem a zene után igazodik, hanem a zene maga alakul át táncná, a ritmus, melódia, harmónia mint szemnek is érzékelhető mozgások, gesztusok érvényesülnek.”(Prahács, 417) Kodály Zoltán színepi műveiben (pl. a Székelyfonó című daljátékban) is „a legmagasabb szellemi értelemben az énekes minden

mozdulata, egész teste annak a ritmusnak a kifejezője, ami a zenében él és benne ölt plasztikus alakot. (...) Az énekes mozgásvonalából folyik a cselekmény vonalának, a szereplő egyéneknek, sorsoknak megértése.” (Prahács,418-419)

A Kodály- és Bartók-művekről leírtakat a gyermekek zenére eltáncolt mini-drámáira is vonatkoztathatjuk, hiszen a kisgyermek a fogalmak világát először csak „érzelmi oldaláról tudja magábaszívni”. A zenei ihletettséggű gyermeki táncban kifejeződik az, amit gondol, amit érez, de amire szavakat még nem talál.

A következőkben a szemináriumi csoportom egyik legjobban sikerült dolgozatán keresztül szeretném bemutatni a komplex művészeti foglalkozások hatásmechanizmusait. A gyakorlatban is megvalósított foglalkozástervezet a kaposszerdahelyi Biztos Kezdet Gyerekház hátrányos helyzetű családjai, és elsősorban 0-3 éves korú gyermekeik számára készült (készítője: Kasza-Kiss Brigitta III. éves óvodapedagógus hallgató, aki később OTDK munkává is fejlesztette ezt a dolgozatot.)

FOGLALKOZÁSMODELLEK KISGYERMEKEKNEK

A hallgató a foglalkozásokat 30 perc időtartamúra tervezte az édesanyák bevonásával. Minden alkalommal más téma köré épült a tevékenység (test-testtudat; szociális készségek: kötődés-elszakadás, család, megtartó erő, kapcsolatok-empátia; ismerkedés a világgal: színek; ellentétpárok-relációk). A harminc perc három egyenlő részre tagolódott. Szem előtt tartottuk a játékosság, az önkéntesség, a változatosság elvét és az ismétlés lehetőségét.

Az első rész egy mozgásos-mimetikus mondókázós/énekes rész volt, amely során a gyermekek és az

édesanyák is akklimatizálódhattak. A középpontban álló második foglalkozásrészben az interaktív meseélmény közben a társakkal és a szülővel való közös élmény éppen úgy hozzájárult a személyiség fejlődéséhez, mint a mese által közvetített ismerős vagy új tudástartalmak. Itt a mese feldolgozása papírszínházzal, illetve árnyjátékkal valósult meg. Az említett dramatizált formák azért bizonyulhattak itt is hatékonynak, mert hároméves kor alatt a vizuális memóriára alapozzuk a „tanulást”. Ez a vizuális inger lehet egy-egy jól megválasztott figura, kép, vagy mozdulat(sor) is. (Kasza-Kiss, 2017: 31-33) (Szombathelyiné, 2011)

Itt külön kiemelném a több foglalkozásban felhasznált papírszínház lehetőségeit, műfaji sajátosságait. Ebben a több évszázada ismert műfajban szórakoztatási, terápiás és pedagógiai lehetőségek sokasága van jelen, interaktív és közösségi élményt is nyújtó forma. (Fekete-Szabó, 2013) Ezek a művészi illusztrációkkal bővített mesék kifejező képeikkel rengeteg rejtett közlést hordozhatnak a szereplőkről és a történekek összefüggéseiről. Befogadásuk kognitív, esztétikai és emocionális szinten párhuzamosan történik. (Révész, 2016: 15-18) A papírszínházban a képeket meghatározott sorrendben fedi fel a mesélő. Egy vezérmotívum mentén halad, de szabadon improvizálva adható elő. A mesélőnek rendelkezésére áll a saját teste, mimikája, gesztusai, hanghatásokat alkalmazhat, vagy a képek cseréjének dinamikáját változtatva érhet el drámaibb hatást. Fokozhatja, gyorsíthatja, illetve késleltetéssel élhet. A papírszínház előadások szövegei - meseadaptációk - hasonlatosak a színházi szövegek struktúrájához, kevés leírást tartalmaznak. Ezt az illusztráció és a szimbólumok mentén a hallgató

fantáziájára bízva. (Makkai, 2011; Csányi Dóra és mtsai, 2016; Kasza-Kiss és Nagyné Mandl 2016; Daróczi, 2016)

A harmadik záró részben egy játékba visszavezető, közös (anya-gyermek) kézműves tevékenység valósult meg. Az anyákkal közösen egy esztétikus, hazavihető használati tárgyat készítettek a gyermekek. (Kasza-Kiss, 2017: 44) A tervezetekben azokat a kompetenciákat emeltük ki, amelyek fejlesztése ebben a korosztályban, kiváltképpen a hátrányos helyzetű családoknál a legfontosabbak. A fejlesztendő területek: kognitív kompetenciák (nyelvi, tanulási, matematikai, természettudományos képességek); szociális – személyes kompetenciák (kapcsolatteremtési, beleérző, kooperációs képességek); Mozgásos kompetenciák (kézügyesség, finommotorika, mozgáskoordináció képességek).

A Kicsi-nagy című első foglalkozás „Mondókázás, ráhangolódás” részében egyszerű gyermekhangszereket és népi hangszereket is használtunk (triangulum, csörgő, csörgődob, síp, xilofon, dob). A személyre szóló, neveket hangoztató Dalos bemutatkozás után a főtémához kapcsolható énekes-mimetikus játékok következtek: Törpe, óriás – mimetikus játék; Kicsi vagyok én – ének kifejező mozgás kíséretében; Itt keringél a kismadár - mozgásos játék az édesanyjával vagy más felnőtten.

A foglalkozás második részében hangzott el a „kicsi-NAGY” mese, árnyjátékként, papírszínház keretben. A meseadaptáció Agócs Írisz illusztrátor Kicsi, nagy című meséje alapján készült, sziluettbábokkal, asztali árnyszínházzal előadva. A hallgató az árnyszínház hátterét egy asztali lámpával világította meg, ezzel is odairányítva a figyelmet. A koreográfiát, a bábokat és az árnyjáték-keretet saját maga

készítette el. A mese egy nagy elefánt és egy kicsi madár barátságáról szól. Attól még, mert valaki nagy, a másik pedig kicsi, lehetnek barátok. A mese a viszonyítások, relációk tökéletes érzékeltetése mellett egyszerű, de kifejező szavakkal él. A kicsi és nagy viszony mellett szól arról is, mintegy kapaszkodót, reményt adva, hogy bármilyenek születtünk is, mindenfajta létezésnek megvan az érvényessége, szépsége, és minden helyzet, amiről úgy hisszük, hogy hátrányos, megfordítható. A mese négy-négy képből állt. Négy a kicsiség előnyeit, négy pedig a nagyság előnyeit mutatta be. (Miközben az árnyjáték folyt, Chopin Tavaszi keringő (Spring waltz) című zenedarabja volt hallható.) (Agócs-Kasza-Kiss, 2016) A mesélésnél a hallgató a fentebb ismertetett papírszínház mesélési technikát alkalmazta, amely lehetőséget adott a gyermekek bekapcsolódására, és a „színházszerű” mesélésre.

Az árnyjáték után az anyukákat kézműveskedésre hívtuk, fali tárolót készítettünk papírtányérból. Kétféle méretben tudtuk elkészíteni. A madár motívum megjelenik a tárolón, egy nagy madár alakon egy kisebb madárforma, ami megjeleníti egyrészt a kicsi-nagy ellentétpárt, de az anyagyermek egymást kiegészítő kapcsolatát is jelképezi. A madár védelmező szimbólum is, főként, hogy itt a kismadár a nagy madár szárnya alól bújik ki. Közben a gyerekeknek kérdéseket tettünk fel, miket fognak tárolni a fali tárolóban, mekkora tárgyakat, ehhez mit gondolnak, melyik méretre lesz szükségük? A kicsire vagy a nagyra? A kézműveskedés közben beszélgettünk az anyukákkal a motivációkról, miért járnak a gyerekházba, mit várnak tőle.

A többi foglalkozásban is egy-egy mese állt a középpontban, színházi eszközökkel előadva. A második foglalkozásban a Vízcsepp című papírszínház mese a legősibb

természeti elem, a víz változatait mutatja be. (Tasi, 2016) Kasza-Kiss Brigitta ismertetése alapján ez a mese az egész életünkre jellemző körforgást is érzékelteti, alkalmas a félelmek feldolgozására, a kötődés és a biztonságérzet, a hazatérés örömeinek megismertetésére (átalakulások, fejlődés, elszakadás, természet rendje, időjárás, növekedés). (Kasza-Kiss, 2017:49) Ehhez a meséhez esőbot-készítés kapcsolódott újrahasznosított anyagok felhasználásával. Az esőbot a benne lepergő magok miatt hangszerként is használható, illetve azt a jelenséget idézi fel, amikor a víz csapadék formájában hullik vissza a folyóba. A harmadik foglalkozás meséje a Mese a kislányról, aki belepottyant a sárba (Bajzáth, 2014), amely alkalmas a testkép kialakítására, a téri orientáció fejlesztésére. A mese után különböző hangulatokat kifejező arcokat készítettek a gyerekek, szintén papírtányérból, közben a hallgató irányításával maguk is próbálgatták a különböző arckifejezéseket. Végül az utolsó papírszínház-mese a Lássuk a medvét! című volt. (Alessandrini, 2010) A papírszínház oldalain a jegesmedve csak a színes háttereken válik láthatóvá, keresését mókás versek segítik. Élénk, jól elkülönülő színek, kontrasztos képek, jól felismerhető formák jellemzik. Alkalmas a relációk érzékeltetésére, a színes, egyszerű formák felismertetésére, alapvető számolási készség kialakítására is. A foglalkozás során az évszakok/napszakok változása, és több ismerős tevékenység, például az öltözködés is szóba került.

Az ismertetett foglalkozások Kokas Klára pedagógiájának szellemiségében készültek olyan értelemben, hogy a foglalkozásrészek egymásból következtek, bontakoztak ki, az egyik tevékenység inspirálta a másikat. Kokas Klára foglalkozásaitól némiképp eltérően itt nem a zenéből

bontakozott ki a mozgásos, illetve történetmesélő foglalkozásrész, hanem a mese és színházszerű előadása állt a középpontban, és ebből alakult ki, illetve ehhez kapcsolódott a többi tevékenység.

A SZÍNHÁZI FORMA ÉS A LÁTVÁNY FONTOSÁGÁRÓL

A fent ismertetett korai színházi élményekre építve a nagyobb óvodás és kisiskolás korban befogadhatóbbá válnak a bonyolultabb cselekményű színházi előadások.

A Drámapedagógia szakirányú továbbképzés Mesedramatizálás és A Tanítási dráma munkaformái, modellek című szemináriumok előkészítő részében beszélgetünk a hallgatókkal arról is, hogy ma milyen színházi formákat érdemes keresni a gyermekek számára a meseadaptációk során, amelyek képesek felülmúlni az akciódús rajzfilmek hatáselemeit, ugyanakkor sokkal érzékenyebb befogadást igényelnek és mélyebben szólítják meg a nézőket. Tehát a meseadaptációk látványvilágát a történetek gazdagabb értelmezésének szolgálatába lehet állítani, hogy a gyermekek számára átélhetőek legyenek. A látványosság segít a gyermekeknek a nehezebb szövegek megértésében is. (Főleg a kisiskolás korosztálytól érdemes erre hangsúlyosabban odafigyelni, mert ekkor találkozik a gyermek bonyolultabb, hosszabb szövegekkel.) Egy előadásban néha féloldalnyi meseszöveggel érhet fel egy gesztus, egy hatásosan megkomponált fényváltás, térváltás is segít befogadni, többletjelentéssel felruházni a mesei gondolatsorokat.

FOGLALKOZÁSMODELL KISISKOLÁSOKNAK

A mesék nem szokványos színházi adaptációinak értelmezését e színházi előadások élményét kiegészítő foglalkozástípusok is segíthetik. Az egyik kedvelt forma a színházlátogatást megelőző, több művészeti ág kifejezési lehetőségeit felhasználó – dramatikus játék keretei között zajló - előkészítő foglalkozás. Az utólagos feldolgozó foglalkozás munkaformái pedig szintén segítenek értelmezni, mélyíteni a színházi produkció jelentésrétegeit, a sikeres művészeti és érzelmi nevelés, valamint a szövegértési képesség fejlesztése érdekében. (Gombos-Tolnai, 2013) Szintén A tanítási dráma munkaformái, modellek című kurzus tananyagaként a hallgatók elsajátítják azokat a dramatikus munkaformákat, játéktípusokat, foglalkozásstruktúrákat, amelyek segítségével össze tudnak állítani egy színházi előadást előkészítő és feldolgozó foglalkozást. A foglalkozások összeállítása előtt megtervezik a helyszínt, az eszközöket, a téma fókuszát (jelen esetben: összetartás-elfogadás, az egyén és a közösség érdeke), a tanulási területet (például: társas kapcsolatok, önkifejezés).

A Kaposvári Egyetem Drámapedagógia szakirányú továbbképzésének lezárásaként egyik hallgatónk a kaposvári Csiky Gergely Színház aktuális évadában (2016/17) játszott gyermekelőadásához, Lázár Ervin Négyszögletű kerek erdő című meseadaptációjához készített előkészítő és feldolgozó foglalkozást, drámapedagógiai eszközökkel. A drámafoglalkozások alapja tehát egy színházi előadás volt, egy nagyrészt prózai, zenei betéteket tartalmazó mesejáték. Drámapedagógiai szempontból szerencsésebb, ha a tanulócsoporthoz választhatunk előadást, figyelembe véve az életkori sajátosságokat és az adott csoport jellemzőit. Jelen

esetben ez nem volt megvalósítható, hiszen vidéki város lévén, Kaposváron egy kőszínház működik, aminek a gyermekszínházi kínálatára tudtunk építeni.

A tervezésnél a hallgató – az íráskészséget igénylő feladatok miatt - a 8-9 éves korosztályt célozta meg. A Nemzeti alaptanterv magyar nyelv és irodalom műveltségterületének 1-4. évfolyamra vonatkozó fejezetében, az Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése alfejezetben szerepelnek a klasszikus magyar szerzők – köztük Lázár Ervin – művei (egyszerű szerkezetű meseregények, gyermekregények), már csak ezért is indokolt a fenti korosztály kiválasztása. Végül a hallgató második osztályos tanulókkal tartotta meg az előkészítő és a feldolgozó foglalkozást is.

Az előkészítő foglalkozás első gyakorlata a térbejárás volt, a már ismert helyszínt kellett alaposabban megnézniük. Ezután a foglalkozásvezető egyre inkább egymásra irányította a gyermekek figyelmét. Az egészen nyilvánvaló tulajdonságoktól („Rövidebb a haja.”), az apróságok felfedezéséig („Még sosem láttam, hogy a homlokán van egy pici anyajegy.”) terjedt a skála.

Miután megnézték egymást, elkezdték a kontextus-építést. A hullahopp karikán átbújva érkeztek meg a játékbeli tisztásra, elhelyezkedtek a térben. Meg kellett jeleníteniük az erdő hangjait, aminek a közepén most még alszanak az állatok. Sikerült kifejezni egy közös hangulatot, ahogy azonban felkeltek, és a saját állat-hangjukon szólaltak meg, elveszett ez a harmónia. Az erdő lakói elindultak és mindenkinek bemutatkoztak. Személyes példával kellett erősíteni a gyerekeket, ezért itt szerepbe lépve a foglalkozásvezető hallgató is bemutatkozott nekik, mintát adva arra, hogy

hogyan hallgassák meg a másikat, milyen udvariassági formulái vannak egy bemutatkozásnak.

Rövid egyeztetés után a gyerekek bemutatták egymást is a csoportnak. Sokan mesebeli állat-szerepet, vagy különleges lény-szerepet találtak ki maguknak. Tanulságos végignézni a szerepeket annak tükrében is, hogy e szerepek mindig valamilyen meglévő tapasztalatból épülnek fel. Voltak, akik tartották magukat a felkínált állat-szerephez, a valóság talaján maradtak:

- Nyuszi, aki nagyon falánk, sokszor ellopkodja a zöldségeket
- Szúrós süni, aki szereti megosztani a dolgokat másokkal
- Óriás mókus, aki megosztja a mogyorót másokkal, de sokszor lop is mogyorót
- Veszett kígyó, aki megmarja az embereket, de nem mindig
- Őzike, aki szeret társaságban lenni és ugrálni, de sokszor kiteved az országútra
- Teknősbéka, aki nagyon segítőkész, de lassú, ezért sosem ér oda időben, ahol segítenie kellene (ezt a szerepet én vettem fel)

Mások szintén állatfigurát találtak ki, de különleges vagy mesebeli tulajdonságokkal ruházták fel azt:

- Repülő tigris, aki húst eszik, és szállítja az embereket
- Lábatlan halott kecske, aki füvet eszik
- Rózsaszín, csíkos mókus, aki téli álmot alszik, és mindenki sztárnak gondolja

- Veszett hörcsög, aki pici és cuki, aranyosak a fogai, de szereti leharapni az emberek fülét
- Kék macska, aki növényeket eszik, de egy fáról egyszerre az összes levelet leeszi
- Szárnyas malac, aki tud repülni, és sokszor elrepül mások elől

Szintén mások kifejezetten mesebeli lényekként léptek szerepbe:

- Egyszarvú, aki szállítja az embereket, de néha megöli őket
- Kecskeisten
- Mérges kerti törpe, aki kitartó és harapós
- Sárkány, aki nagyon szerény és tud tüzet okádni
- Sárkány, akinek túl kicsi a szárnya
- Pegazus, aki eltiporja a növényeket

Az újbóli bemutatkozást párválasztás követte, a tanulóknak olyan párt kellett találniuk, aki vagy külsőleg, vagy belsőleg nagyon különbözik tőlük valamiben. A szerepben maradván meg is kellett indokolniuk a választásukat. Ezt követően hasonlóság alapján is párokat kellett alkotniuk, érdekesek voltak azok a párok, akik a felvett szerep szerint hasonlítanak is egymásra, de különbségek is vannak közöttük. A gyerekek levonták a tanulságot, hogy a mesebeli tisztás lakóit nagyon sok dolog összeköti.

Ezt a mozgalmas részt egy csendesebb, relaxációs szakasz követte. Lassú, lágy zenére lefeküdtek, leültek a gyerekek. Azt a feladatot kapták, hogy a társaik közül valakinek vigyenek ajándékot, bármit, amire szerintük nekik szükségük lehet. A döntést meg is kellett indokolniuk. A megbeszélte jel után ajándékozási lavina indult el, nem csak egyvalakinek vittek

ajándékot, hanem volt olyan gyerek, aki 3-4 társának is adott valamit. Mikor kiderült, hogy az egyik kisfiú senkitől sem kapott ajándékot, többen megrohmozták, hogy adhassanak neki valamit. Fantáziadús megoldások születtek (többen kaptak varázsport, varázsvizet vagy varázsgömböt, a növényevő macska kapott egy csomó falevelet, a lábatlan kecske kapott lábakat, a kecskekirály koronát, a sárkány nagyobb szárnyakat).

A záró feladatban a gyerekeknek egy állóképet kellett létrehozniuk, amin mindenki szerepel. A csoportkép a tisztáson készült karácsonykor, mindenkinek meg kellett találnia a helyét a képen. Gondolatkövetéssel kihangsúlyozták a szereplők érzéseit, gondolatait. A résztvevők megtalálták a helyüket a közös tablón (a foglalkozásvezető megkérdezte a többiektől távolabb helyet foglaló gyerekeket, hogy miért nem mentek közelebb a csoporthoz, de a válaszaikból kiderült, hogy szándékosan álltak, vagy ültek külön, mert ez jellemző az általuk megformált karakterre).

A közös játék után a hallgató arra kérte a gyerekeket, hogy rajzolják le azt a helyet, ahol szerintük semmi baj nem történhet, ahol mindenki jól érzi magát. A rajzokat – még a színházlátogatás előtt – aznap el is készítették. A rajzokon is látszott, hogy sok gyerekre nagyon erős hatással voltak az általa, vagy a társai által megformált szerepek, pedig nem volt feltétel, hogy a mesebeli tisztást kell lerajzolniuk. (Borsosné Horváth, 2017: 40-43)

„Ma délutántól Mikkamakka összegyűjt mindannyiunkat, hatalmas barátság-zsákjába pakol és elvisz minket a csúf világ elől a béke szigetére, a négyszögletű kerek erdőbe. Persze vita és perlekedés ott is van, mert ahol két ember egy padra ül, ott már azért tudnak lenni nézetkülönbségek, de egymás

eltiprása még sincs – még ha olykor-néha rá is tiprunk egymás tyúkszemére. De egyvalamiben biztosak lehetünk: jön majd Mikkamakka és igazságot tesz.” – olvasható a színház honlapján.

A színházba a pedagógusok kísérték el a gyerekeket. Arra ilyenkor nincs lehetőség, hogy rögtön az előadás után beszélgessen az osztály és a tanító a látottakról, pedig sok benyomás éri a gyerekeket. Az élmények lerajzoltatása áthidalhatja ezt a hiányt, hiszen a számukra legizgalmasabb jelenetet újra tudják élni a rajzolás során.

A hallgató szerint azt is érdemes lenne vizsgálni, hogy a kísérő pedagógusokat elválasztva a gyerekcsoportoktól, változna-e a gyerekek nézői attitűdje. Viszont, ha az is célunk, hogy az előadást értő és a színházi élményekre nyitott befogadókat neveljünk a gyerekekből, akkor érdemes szerepmintát nyújtania (néző-szerep, értelmező-szerep, színházlátogató-szerep) a pedagógusnak. Az előkészítő és feldolgozó folyamatnak része a színházi viselkedés és a nézői magatartás elsajátítása is. (Borsosné Horváth, 2017: 45)

A feldolgozó foglalkozás egyik kapcsolódási pontja a színházi előadás szereplőinek személye volt, akiket az előadáson látott tárgyak segítségével idéztek fel. A másik kapcsolódási pont a közösség kialakulása, az egyén szerepe volt a közösségben. Végül a foglalkozásvezető – az előkészítő foglalkozáshoz hasonló dramatikus játékokkal - körüljárta, megvitatta a gyerekekkel, hogy a közösség hogyan reagálhat egy külső fenyegetésre, hogyan tud összefogni egy csoport a vélt vagy valós ellenséggel szemben. A 90 perces foglalkozásra az előadás megtekintését követően egy héttel került sor. Ezen az órán már több dramatikus munkaformát is használt az osztály. A gyerekek képesek voltak összetettebb, nagyobb

önállóságot és szorosabb együttműködést igénylő gyakorlatok végrehajtására is. Több játékot is kiscsoportos formában valósítottak meg, ami a gyerekektől nagy kompromisszumkésztséget követelt. Ezen a foglalkozáson több ritmushangszert, eszközt, tárgyat is használtak a gyerekek, amelyek nagy része kapcsolódott az előadáshoz.

A foglalkozások sikerét igazolta, hogy az osztály nagyon várta a második foglalkozást, örültek, amikor beléptek a terembe, és meglátták a körbe rakott székeket. Az eredményes tanuláshoz is előfeltétele az ilyenfajta motiváció és az érzelmi érintettség is. A drámapedagógia tehát számos kompetenciaterületnek (például a hatékony és önálló tanuláshoz) a fejlődéséhez láthatóan jelentős mértékben hozzá tud járulni. (Borsosné-Horváth, 2017: 46,48)

RÉSZLET A FOGLALKOZÁS TERVEZETÉBŐL

RÁHANGOLÁS

TEVÉKENYSÉG/GYAKORLAT	KÉSZSÉG/ KÉPESSÉG- FEJLESZTÉS	MUNKA- FORMA/ MÓDSZER	IDŐ	ESZKÖZ
<p>Játék a tárgyakkal:</p> <p>Minden csoport kap egy hétköznapi tárgyat (választhatnak: esernyő, könyv, szélforgó, szemüveg), ezt a tárgyat kell körbeadniuk, miközben azt mondják: Ez nem egy esernyő, hanem egy kard. Ez nem egy kard, hanem egy bot... Utána továbbadják a tárgyat a másik csoportnak, el kell játszani, ahogy a tárgyat használják, nem kell rendeltetészerűen használni. (Az esernyővel golfoznak, utána eveznek, utána kardoznak...).</p> <p>Újra továbbadják a tárgyat: egy állóképet kell létrehozni, amelyben ez a tárgy fontos szerepet játszik.</p> <p>Végül újra továbbadva a tárgyat, ki kell találni egy néma jelenetet, aminek a címe: Így veszett el a kedvenc könyvem, szemüvegem, ...</p> <p>(Itt lehet rövidíteni, hogy csak egy kör van de, abban minden csoport más-más feladatot kap)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • fantázia • együttműködés • szóbeli kifejezés • testi kifejezés 	Kiscsoportos tevékenység	4x3 p	esernyő szélforgó szemüveg könyv
<p>Szemkontaktus-játék:</p> <p>Kontextus: emlékeztek, hol jártunk a múltkor? Visszamehetünk a tisztásra, de valami történt és szigorúan őrzik a tisztást, csak az mehet be, aki kitalálja, hol van a kapu. A gyerekek körben állnak, elég szorosan, két gyerek között lesz a kapu, aki be akar jutni, annak ki kell találnia, hol van a kapu. A körben állók csak a nézésükkel jelezhetik, hogy beengedik-e, vagy sem (nézhetnek elutasítóan, vagy barátságosa, de nem mosolyogva).</p> <p>(A Ki enged ki? játék változata)</p> <p>(Kendő használatával érijük el, hogy ne kelljen a próbálkozóknak mindig kimennie a teremből.)</p> <p>Minél többben kerüljenek sorra, lehet versenyeztetni is őket, ha bejelönnék a játékba, két gyereket állítunk középre, ki találja meg előbb az utat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • megfigyelőképesség • együttműködés • egymásra figyelés • koncentráció • mimikai kifejezés 	Egyéni feladat csoportban	3 p	kendő

KONTEXTUS-ÉPÍTÉS, SZEREPMÉLYÍTÉS

TEVÉKENYSÉG/GYAKORLAT	KÉSZSÉG/ KÉPESSÉG- FEJLESZTÉS	MUNKA- FORMA/ MÓDSZER	IDŐ	ESZKÖZ
<p>Ki lakik itt? Zenehallgatás <i>Napozós (1p 21)</i> https://www.csiky.hu/hu/eloadas/eloadas/negyszogletu-kerek-erdo#tab-elap 151 Bejuttunk a tisztásra, de nincs itt senki, közepén szanaszét hevernek bizonyos tárgyak (az előadáshoz köthető tárgyak), nézzük meg, ki hagyhatta itt ezeket. Tárgyak megnevezése: <u>Maminti</u> – varázspálca Virág – koszorú <u>Vacsamati</u> – kerékpáros sisak <u>Mikkamakka</u> – csíkos póló Szörnyeteg Lajos – párna <u>Aromo</u> – abakusz Nagy Zoárd – sál+karácsonyfádisz <u>Dömdödöm</u> – hangszer <u>Bruckner Szigfrid</u> – piros nadrágtartó <u>Zordonbordon</u> – láthatósági mellény <u>ZirrZurr</u> – orvosi kellék Ló Szerafin – pöttös bögre Hol lehetünk, ki laknak itt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • fantázia • megfigyelőképesség • emlékezet • érvelés 	Egyéni feladat csoportban	3 p	tárgyak
<p>Ünnep: Mindenki beköltözhetett a tisztásra (aki akart, de a barátainkat is meghívtuk, tehát az egész csoport részt vehet), ezért ünnepséget rendezünk, írunk egy ünnepi varázsdalt. Mit énekeltek az előadáson? <i>Ha három lábom gyabokorsz, a kálán, pugra nem tudsz menni.</i> (Felírjuk a táblára.) Mit jelenthet ez? Tudunk hasonlót kitalálni? A gyerekek felírhatják az ötleteiket. Ezeket felolvassuk, megbeszéljük. Kiválasztunk egy mondatot.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kreativitás • emlékezet • találékonyság • döntéshozás • együttműködés 	Egyéni feladat csoportban	5 p	Kréta Papír Íróeszköz
<p>Zenélés: Mí is megzenésítjük a varázsszövegünket.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kreativitás • zenei kifejezés • ritmusérzék • együttműködés 	Csoportos zenélés	5 p	Hangszerek

BONYODALOM

<p>Névtelen levél: Hirtelen vége lesz az ünneplésnek, <u>Mami</u> (tanár szerepben) egy névtelen fenyegető levelet hoz. A patakából szedte ki, előzött a szöveg: <i>Tisztáslakók, régóta figyelünk titeket, rettenthetetlen harcosok vagyunk, félelmetesek, erősek, szívósak, kegyetlenek és bátrak, ha nem teljesítitek a követelésünket, megtámadunk titeket, tehát ha jót akartok, akkor ma estig...(itt elmosódott a szöveg)</i> Mi állhat a levélben, mit tegyünk?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kommunikáció • problémamegoldás • fantázia • érvelés • szerepben maradás • szóbeli kifejezés 	Csoportos megbeszélés	5 p	Levél Zöld kendő (szerephez)
<p>Közös rajzolás: Milyen lehet az ellenség, minden csapatnak el kell képzelnie egy szörnyet, amit lerajzolnak egy csomagolópapírra, nevet kell neki találni, ki kell találni, hogy miben erős, milyen különleges tulajdonságai vannak, és hogy <u>miel, hogyan lehet legvőzni</u>. Az elkészült rajzokat bemutatják egymásnak.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • fantázia • vizuális kifejezés • együttműködés 	Kiscsoportos feladat	10 p	Csomagoló-papír Rajzeszköz (fíl, ceruza, kréta) Gyurma- ragasztó

TETŐPONT

TEVÉKENYSÉG/GYAKORLAT	KÉSZSÉG/ KÉPESÉG- FEJLESZTÉS	MUNKA- FORMA/ MÓDSZER	IDŐ	ESZKÖZ
<p>Csoportos improvizáció: Mit tegyünk, közeledik az ellenség? A gyerekek ötleteinek meghallgatása, megoldás elfogadása, csoportos improvizáció.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • fantázia • testi kifejezőképesség • problémamegoldás 	Csoportos feladat	5 p	
<p>Tablókép: a győzelem pillanata, vagy így menekült meg a tisztás Gondolatkövetés: Mit gondolsz most? Elégedett vagy? Ezt vártad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • testi kifejezés • együttműködés • fantázia • koncentráció • szerepben maradás 	Csoportos játék	4 p	

ÁTVEZETÉS MÁΣ TEVÉKENYSÉGBE

TEVÉKENYSÉG/GYAKORLAT	KÉSZSÉG/ KÉPESSÉG- FEJLESZTÉS	MUNKA- FORMA/ MÓDSZER	IDŐ	ESZKÖZ
Költői verseny: győzelmi vers írása.	<ul style="list-style-type: none">• fantázia• verbális kifejezőkészség	Egyéni feladat		papír íróeszköz

(Horváthné Borsos, 2017: 71-77)

A fenti foglalkozások tanúsága szerint a drámapedagógia lehet az egyik út a mai iskolában, hogy a kognitív kompetencia mellett a szociális és az érzelmi kompetencia fejlesztése is nagyobb hangsúlyt kapjon. A hasonló drámafoglalkozásokon azokra a tudásokra és képességekre érdemes összpontosítani, melyekre a gyerekeknek az életükben, a társas érintkezéseikben szükségük lesz: közösségi beilleszkedés, kiegyensúlyozottság, hatékony kommunikáció, magabiztosság, integritás.

A drámapedagógus hallgató által tervezett foglalkozások is igazolták, hogy „az élményeken alapuló tapasztalat, a fantáziát megmozgató gyakorlatok, az öröm-színezetű tevékenységek mind az értő és érző befogadásra nevelés alappillérei.” (Horváthné Borsos, 2017: 53) A két foglalkozás másik fontos eredménye, hogy a foglalkozások során nem csak az előadásból, hanem önmagukból is építkeztek a gyerekek.

HIVATKOZÁSOK

Alessandrini, Jean (2010). *Lássuk a medvét!* (illusztrálta: Sophie Kniffke), papírszínház mese, Budapest: Csimota Kiadó

Borsosné Horváth Eszter (2017). *Színházi élmény előkészítése és feldolgozása: A négyszögletű kerek erdő című*

előadáshoz készített foglalkozás kisiskolás korosztály számára.
Szakdolgozat. (Konzulens oktató: Nagyné dr. Mandl Erika)
Kaposvár: Kaposvári Egyetem

Daróczi Gabriella (2016). Ajánló a Papírszínház módszertani kézikönyvhöz. In: *Papírszínház módszertani kézikönyv*. Szerk. Csányi Dóra, Simon Krisztina, Tsík Sándor. Budapest: Csimota Könyvkiadó

Deszpot Gabriella (2009). Zenei átváltozás, Kokas Klára komplex művészeti programja, mint pedagógia és terápia. *Parlando Zenepedagógiai folyóirat* 6. <http://www.parlando.hu/2009-6-02-03-Kokas-Klara-1.htm> (2017.04.10.)

Fekete-Szabó Viola (2013). *Ajánlás Szalma Edit A Három toll című, a Grimm fivérek meséje nyomán készült papírszínház meséjéhez*. Budapest: Csimota Könyvkiadó

Gombos Péter – Tolnai Mária (2013). Színházi élmény feldolgozása a drámapedagógia eszközeivel – egy kaposvári program tapasztalatairól, *Gyermeknevelés* I. évf. 2. szám 90-95.

Kasza-Kiss Brigitta (2016). A kamishibai (papírszínház) bemutatása egy konkrét előadás alapján. In: *Dunántúli mandulafa I. Gyökerek*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem 96-101.

Kasza-Kiss Brigitta (2017). *Komplex esztétikai nevelés kora gyermekkorban*. OTDK dolgozat. (Konzulensek: Podráczky Judit, Nagyné Mandl Erika). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.

Kokas Klára (1992). *A zene felemeli a kezeimet*. Budapest: Akadémiai Kiadó

Kokas Klára (2001). A zenei nevelés transzferhatásáról. In: *Tanulás, kezdeményezés, alkotás*. Szerk. Pléh Csaba, László Attila, Oláh Attila. Budapest: Eötvös Kiadó 58-61.

Kokas Klára (1982). Beszámoló egy komplex esztétikai nevelési kísérletről. In: *Kodály szemináriumok: Válogatás a nyári tanfolyamokon elhangzott előadásokból*. Kecskemét 1970-1980. Szerk. Erdeiné Szeles Ida. Budapest: Tankönyvkiadó 213-229.

Makkai Kinga (2011). Papírszínház, azaz a kamishibai <https://konyvmutatvanyosok.wordpress.com/2011/10/20/papirszinhas-azaz-a-kamishibai/> (2016.03.10.)

Mese a kislányról, aki belepottyant a sárba (francia népmese) (2014). In: Bajzáth Mária: *Itt vagyok, ragyogok!* Budapest: Kolibri Kiadó

Papírszínház módszertani kézikönyv (2016). Szerk. Csányi Dóra, Simon Krisztina, Tsík Sándor. Budapest: Csimota Könyvkiadó

Prahács Margit: A modern opera problémái. In: *Napkelet* 1932. 6. sz. 415-419.

Révész Emese (2016). Mese, kép, színház – Papírszínház a művészettörténész szemével. In: *Papírszínház módszertani kézikönyv*. Szerk. Csányi Dóra, Simon Krisztina, Tsík Sándor. Budapest: Csimota Könyvkiadó

Szombathelyiné Dr. Nyitrai Ágnes (2011). Mesékből sarjadó kompetenciáink. *Kapocs* 45. sz. 12-21.

Tasi Katalin (2016). *Vízcepp* (illusztrálta Maros Krisztina), papírszínház mese, Budapest: Csimota Kiadó

Veszprémi Nóra (2015). A Szent Grál és a Coca-Colás üveg találkozása a boncasztalon. Love Is Enough: William Morris and Andy Warhol. *Balkon*. 7-8. szám 32.

VIDEÓFELVÉTELEK:

Agócs Írisz - Kasza-Kiss Brigitta: Kicsi, nagy
<https://www.youtube.com/watch?v=vggIfXOQhXY>
(2016.12.05.)

Fazekas Mihály - Schwajda György: Lúdas Matyi -
Kaposvári Csiky Gergely Színház
<https://www.youtube.com/watch?v=ZRWsmvBSyKg>
(2016.05.20.)

Kokas Klára (1983): Zene-mozgás: Gyermekek
kifejezésformái zenéhez. Berzsenyi Dániel Tanárképző
Főiskola
<http://sek.videotorium.hu/hu/recordings/2865/gyermekek-kifejezesi-formai-zenehez> (2016.02.27.)

Lúdas Matyi a cirkuszban - Fővárosi Nagycirkusz
<https://www.youtube.com/watch?v=cYcfy1deDz4>
(2016.08.25.)

Tasnádi István: Lúdas Matyi: Válogatás a Magyar Dráma
Napja alkalmából - Budapest Bábszínház
<https://www.youtube.com/watch?v=5Cs-psFvqMg>
(2014.09.25.)

GOMBOCZ ESZTER

Mesélő édesanyák. Olvasásszocializációs utak a
kisgyermek korai fejlesztéséhez

ABSZTRAKT

A MesÉd (Mesélő édesanyák) egy olvasásra, gondolkodásra nevelő, önbizalmat erősítő olvasásszocializációs projekt. Középpontjában a család mozgatórugói, az édesanyák állnak, mivel a hátrányos helyzetű családokban legtöbbször hiányzik a tanulási folyamathoz szükséges minta. A projekt színes képekkel illusztrált mesék olvasásán keresztül megváltoztatja az édesanyák könyvekhez és tanuláshoz való viszonyát, majd a hazavitt mesekönyvek továbbolvasása révén a gyermekekre is áttevődik az új habitus. Ők a projekt természetes haszonélvezőiként úgy kerülnek az iskolapadba, hogy már pozitív viszonyt alakítottak ki a könyvekhez és az olvasáshoz, valamint szókincsük is megfelelő szintet ér el. Sokszor az édesanyák is szeretnének újra tanulni, végzettséghez jutni, miután megerősödött önbizalmuk.

Kulcsszavak: verbális kultúra, nyelvi hátrány, bontakozó írásbeliség, mesekönyvek, önbizalom

„A képeskönyvet nézegető gyermek mintegy észrevétlen nő bele az iskolai kultúrába.” (Torgyik, 2005).

A KORAI FEJLESZTÉS INDOKAI A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ CSALÁDOKBAN

A hátrányos helyzetű, elsősorban cigány gyerekek iskolai lemaradásának egyik oka, ahogy arra már Réger Zita rámutatott, a cigány közösségek nyelvi szocializációjának a többségitől eltérő volta. A cigány gyerekek verbális kultúrát hoznak magukkal otthonról, amely merőben eltér a többségi társadalom írásbeliségre támaszkodó szocializációs mintáitól. Az iskolaorientált családokban a polcokon könyvek, társasjátékok sorakoznak, bennük a szabályok leírásával. Ebben a környezetben a gyerekek akár már születésüktől kezdve leporellókat láthatnak ágyacskájukban, amelyeknek képeire korán fölfigyelhetnek, majd kezükbe is vehetik a könyveket, ismerkedve a betűk világával. Lassan olvasóvá válnak, még mielőtt valóban megtanulnának olvasni.

Az iskoláskor előtti írásbeliség fejlesztésére vonatkozóan a nemzetközi szakirodalom mentén két eltérő nézet alakult ki (Józsa és Steklács, 2009; Bányai, 2012). A kivárás (reading readiness) álláspontjára helyezkedők szerint óvodás korban nem érdemes direkt módon elkezdni a folyamatot. Egyes kutatók szerint a legmegfelelőbb időpont erre a hatéves kor (Szinger, 2009). A bontakozó írásbeliség (emergent literacy) képviselői szerint ellenben a gyerekek már jóval iskolás koruk előtt rendelkeznek nyelvi tudatossággal. Ismernek betűket, van fogalmuk az írás-olvasás funkcióiról, ezeknek korai direkt fejlesztése tehát már ekkor indokolt.

Az újabb nemzetközi tapasztalatok is bizonyítják, hogy az olvasásszocializáció folyamatának ideális esetben 3 éves kor alatt el kellene kezdődnie (Péterfi, 2012).

A roma gyerekek otthoni világából azonban hiányzik az írásbeliség, és az ahhoz kapcsolódó nyelvi események, (az úgynevezett literacy event), aminek következtében szűkebb lesz fogalmi készletük, illetve relációs szókincsük, és ez bizony nehezíti a feladatokon belüli tájékozódást, a szövegek értelmezését az iskolában.

A betűkkel, nyomtatott szövegekkel való találkozás azonban nem csak a későbbi írás-olvasásra szocializálódást készíti elő, hanem számos interakciós (kapcsolatteremtő, együttműködési) készséget is kialakít. A szülőktől, idősebb testvérektől, nagyszülőktől látott viselkedési minták (a lapozgatás, a sorok/képek követése a napközben zajló vagy lefekvés előtti felolvasás során), a kérdés-felelet szekvenciák, valamint a dekontextualizált beszédmód olyan világismereti tudást jelentenek, amelyeknek köszönhetően a gyerekek az iskolában is megértik a tanárok szövegekre vonatkozó kérdéseit, és partnerként tudnak viselkedni környezetükben (Réger, 2001. 87-88).

Péterfi Rita szerint az otthoni könyvek száma éppenséggel korrelál a szövegértési teljesítménnyel. Az olvasásra szocializált gyerekek eredményei ráadásul függetlenek a szülők végzettségétől (Kiriakidiszé, 2016. 12-13).

A cigány családok gyerekei a könyvek hiánya miatt szinte behozhatatlanul lemaradnak iskolázott kortársaikkal szemben. Emellett azok az anyák, akik egyedül, vagy férjük, társuk segítségével nélkül nevelik gyermekeiket, a mindennapi kenyérhajsza, a háztartás gondjai miatt feszültté, reményvesztetté válnak. Gondjaikat, kilátástalan helyzetüket alig osztják meg másokkal, ritkán tudnak megkönnyebbülni, feltöltődni. Természet adta energiáik a fokozott stressz miatt

elfojtódnak, ami sokszor önpusztító viselkedésformához vezet.

A hátrányos helyzetű családokban tehát különösen indokolt a gyermekek korai fejlesztése. A Mesélő édesanyák című program más, nyugat-európai projektekhez hasonlóan a megelőzésben látja a fő kivezető utat.

A MESÉD CSALÁDI OLVASÁSSZOCIALIZÁCIÓS PROGRAM ISMERTETÉSE

A program célcsoportja

A meseolvasásra nevelő program, a MesÉd az édesanyákon keresztül igyekszik segíteni a hátrányos helyzetű, kirekesztett családoknak. A nagysikerű program kidolgozója Furugh Switzer, gazdája pedig az Egység a Különféleségben Alapítvány (Switzer, 2015).

Maga a MesÉd rövidítés két szó összevonásából jött létre: Mesélő édesanyák. A nemzetközi family literacy projekt azon a felismerésen alapul, hogy kizárólag a gyerekeken keresztül szinte lehetetlen megváltoztatni az oktatáshoz, tanuláshoz való negatív hozzáállást. A hátrányos helyzetű családokban ugyanis legtöbbször hiányzik a tanulási folyamathoz szükséges minta. Támogató, serkentő háttér nélkül pedig szinte lehetetlen fölvenni a lépést a középosztálybeli társakkal. Ha a kisgyerekek apró sikereit sem az iskolában, sem otthon nem ismerik el, ha a szülők nem kísérik figyelemmel gyerekeik haladását, illetve elmaradását, akkor a motiváció hamarosan alábbhagy. A MesÉd program ezért közvetlenül a család mozgatórugóit, az édesanyákat szólítja meg annak érdekében, hogy megváltoztassa a tanulással szemben kialakult generációról generációra továbbörökített elutasító hozzáállást. Az anyákban ugyanis negatív képzetek

élnék az iskolával, a tanárokkal, a tanulással kapcsolatban. Gyakran lenézték, olykor meg is alázták őket, de még ha jól teljesítettek is, akkor sem kaptak kellő elismerést; így amint lehetett, kimaradtak az iskolából. A rögződött negatív beállítódás miatt pedig nem támogatják gyermekeik tanulását sem, olykor akadályozzák is azt.

A mesék fejlesztő hatása, a projekt részletes leírása

Miért éppen mesekönyvekre épül a program?

A mesehallgatás az egész történelem során minden kultúrában kedvelt időtöltés volt a fiatalok és idősek körében egyaránt. A mesék remek eszköznek bizonyultak arra, hogy az emberek nemzedékeken át örökítsék át a tudást és az erkölcsi értékeket. Míg azonban a mesemondás ősrégi hagyomány, a meseolvasás már a modern kor szüleménye. A történetek felolvasása közben egyfajta hidat építünk a két világ között, összekötve a szójhagyományt az írott művek modern világával. A szórakoztató történetek a televízióról is elterelhetik a kisgyermekek figyelmét.

Kutatások bizonyítják, hogy akiknek nem szoktak mesélni, tudásukat és magatartásukat tekintve egyaránt másfél évvel fejletlenebbek, mint azok, akiknek szinte naponta mesélnek. A mesék a szituációtól független mondatsémák, szövegsémák elsajátításán túl az általános és a relációszókincs gazdagodásával is segítik az anyanyelv fejlődését. (Nagy, 2016. 20, 47.)

A MesÉd program kilenc hónapon keresztül (adott esetben rövidebb távon) fejleszti az édesanyák szókincsét, táplálja azok lelkét, szellemét, önbizalmát. Heti egy-két órás foglalkozások keretében, a célcsoport számára könnyen elérhető helyszínen 10- 12 (olykor kevesebb) édesanya

találkozik. A kötetlen oktatási projekt azokra az elfelejtett, illetve paragon heverő ismeretekre alapoz, amelyeket az édesanyák az iskolában eltöltött rövid időszakban sajátítottak el többé-kevésbé, de valójában nem alkalmaztak.

A programot egy nyitott személyiségű, pozitív gondolkodású, képzett facilitátor (csoportvezető) irányítja egy vagy két, az adott csoport asszonyai közül kiválasztott segítő közreműködésével. Ő ideális esetben jó terepismerettel, tekintéllyel rendelkezik, így mediátorként sikeresen biztatja rendszeres részvételre az asszonyokat. A foglalkozásokon az anyukák egy-egy, a vezető által hétről hétre gondosan kiválasztott, képekkel illusztrált, szép kiállítású, új mesekönyvvel ismerkednek. Minden héten új könyvet forgatnak, amelyet, amennyiben sikerül pályázati pénzhez jutni, ajándékba kapnak és hazavihetnek azzal a kéréssel, hogy otthon naponta olvassák föl azokat gyermekeiknek a közösen megismert módon. A kilenc hónap során összesen 36 könyv kerül egy-egy családhoz, ami egy otthoni könyvtár alapjait teremti meg.

Az első hónapban kevesebb, egyszerűbb szöveget és több képet tartalmazó könyvet vesznek kezükbe a résztvevők. A csoportvezető letakarva a kiadvány címét a címlapra irányítja figyelmüket. A fedőlap képei alapján közösen próbálják kitalálni, vajon miről is fog szólni a történet. Ha kisbabájukat is magukkal hozzák az anyukák, akkor máris átültetik a gyakorlatba tapasztalataikat. Rámutatnak a képekre, később a címlap feliratára, lapozva mintát adnak a könyvek használatához. Eleinte a bátrabbak olvasnak, hiszen a hangos olvasás különösen nehéz feladat, ezért nagyobb stresszt is okoz, mint a néma olvasás. Tévesztéskor csak óvatosan javít a facilitátor, leginkább dicséri a próbálkozókat, akik az elfogadó

környezetben saját megdöbbenésükre már a második-harmadik körben összeolvassák a betűket. A szöveghez kapcsolódó képek alapján a vezető személyes, névre szóló kérdéseket tesz föl. Ezekre válaszolva a résztvevők fölidéznek, újjáélik gyermekkorukat, elmesélik múltbeli és jelenlegi boldog vagy éppen szomorú élményeiket. A közösség erejének, a meghallgatásnak köszönhetően föltöltődnek, a feszültség oldódik bennük, önkifejezési képességük a bővülő szókincsnek köszönhetően fokozatosan javul. A kibontakozó nyelvi készség természetesen kihat gondolkodásukra is. Egy-egy alkalom végén az édesanyák erősebb önképpel, lelkesen viszik haza az olvasott könyvet azzal a feladattal, hogy az elkövetkező héten minden este olvassanak belőle gyerekeiknek. Az otthoni olvasás során az édesanyák hasonló kérdéseket tesznek föl a gyerekeiknek, akik a jó győzedelmeskedése felé vezető mesebeli úton saját érzéseiket, félelmeiket, indulataikat is megfogalmazhatják. Mindez az olvasáshoz szükséges testközelség, intimitás által terapikusan hat mind a gyerekekre, mind az édesanyákra.

A találkozásokon csapatépítő játékokat is játszanak a résztvevők a vezető, illetve a segítők irányításával. A bizalomerősítő játékok segítségével tovább erősödik a befogadó, oldott, mások iránt nyitott légkör. Az olvasási készség fejlesztését követően, a középső szakaszban kreatív technikák elsajátítása és meseírás, előadás a cél. A befejező szakaszban szituációs játékok segítségével a hatékony, különböző intézményekkel kapcsolatos kommunikációt gyakorolják a résztvevők.

A program hosszú távú hatása

A projekt várható eredményei a következők:

- Fórumot teremt az anyák feltöltődésére, kikapcsolódására, problémáik megosztására.
- Az anyákat újfajta szülői tudatosságra ösztönzi, erősítve a szülő–gyermek közötti kapcsolatot.
- A mesék hangos olvasása fejleszti a koncentrációt, a képzelőerőt, bővíti a szókincset, kihatva a gondolkodásra, áttételesen pedig felkészíti a gyerekeket az iskolára, elősegítve beilleszkedésüket az adott környezetbe.
- A mesékhez kapcsolódó képek, énekek az anyákon keresztül a kisgyermek korai fejlesztését szolgálják.
- Csökkenti a végzettség nélküli iskolaelhagyás veszélyét. Az édesanyák identitásának, önbizalmának megerősödésével, valamint elfelejtett, illetve rejtett képességeik felszínre kerülésével az érintett családokban az anya–gyermek kapcsolat elmélyül, az édesanyák tudásvágya pedig átragad a gyerekekre is.
- Felkészíti az anyákat az óvodáztatással kapcsolatos feladatokra, segíti őket a gyermeknevelési kérdésekben, az egészséges életmód kialakításában.
- Az ajándékba kapott könyvekből házi könyvtárat hoz létre, megalapozva az olvasás kultúráját, a tanulás szeretetét a családban, ami a gyerekek iskolai sikereit gyarapítja.

A program eredményességét az is mutatja, hogy miután az édesanyák túljutnak az intézményes oktatás területén szerzett kiábrándító emlékeiken, önbizalmat szerezve, ha csak lehet, igyekeznek továbbtanulni. Egy Szabolcs megyei felmérés szerint 150 édesanya közül 50-en

akarták folytatni a korábban megszakított tanulmányaikat (Kavenagh, 2011).

SAJÁT TEREPMUNKABELI TAPASZTALATOK, PÉLDÁK

*„Ezelőtt mi nem olvastunk a gyerekeknek”
(A projekt egyik résztvevője)*

Tapasztalataim szerint a program minden egyes helyszínen más kihívások elé állítja a facilitátort, ezért rendkívül rugalmasnak kell lennie. Másképp működik a projekt vidéken és a fővárosban, másképp ott, ahol egy intézmény áll mögötte, és másképp egy-egy szegregált cigánytelepen, ahol csak a telepen kívül létezik óvoda vagy más közösségi tér. Az utóbbi esetben egy nyitott, vendéglátó család házában vagy udvarán valósulhat meg a foglalkozás, aminek számos előnye mellett komoly buktatói is lehetnek.

Tolna megyében, a pusztahencsei roma telepen egyelőre csak néhány napos kísérletként mutattam be a programot. A terepre be sem tehettem volna a lábamat az evangélikus lelkész segítségével, aki már évek óta a térség cigánymissziójában dolgozott. További segítőt nap mint nap a közeli Sárszentlőrinc egyik roma cigányasszonya volt, aki a hencsei tanodában foglalkozik a cigány gyerekekkel. Az első napon azonban kis híján kudarcba fulladt a program. Noha szép számban összegyűltek az asszonyok, közülük többen mindjárt visszaléptek. Értetlenül álltam a helyzettel szemben. Mint kiderült, azért visszakoztak, mert a foglalkozást annál a családnál tartottuk, amelyikkel az évek folyamán ádáz vitába keveredtek. Összekötő láncszemként a családok képeskönyvekre éhes, a lelkesedéstől kicsattanó gyerekei működtek. A rövid projekt befejező alkalmával az asszonyok

és a gyerekek részvételével egy mesét is előadtunk. Az egyik vendéglátó asszony, aki szintén részt vett az előadáson, így búcsúzott: „Olyan jó érzés, hogy egyedül is olvasnék mesét.” Ennek a roma anyukának már 24 unokája van. A rövid idő alatt begyakorolt hangos olvasás hosszú távú, remélt hatása könnyen fölmérhető.

Angyalföldi csoportomban egy öt gyermekes, özvegyen maradt, nehéz álmokkal küzdő roma asszony a beszélgetések, együttlétek lelket–testet erősítő erejét emelte ki: „Fáradtan jövök, de elmúlik a fáradtság, feltöltődve megyek haza.” Ide többnyire már érettségizett, de leszakadt, hátrányos helyzetű anyukák jártak. Velük a meseolvasáson kívül a különböző életkorban fellépő nevelési kérdések megvitatása is zajlott, pl. az akaratosság kezelése dacos gyerekeknél, a droghasználat megelőzése stb. Az egyik, alacsony önértékelésű, bántalmazott asszony a program végeztével kisfiával együtt beiratkozott a kerületi könyvtárba. Ekkor ismertem fel, hogy a program keretében közösen is el kell látogatnunk a helyi könyvtárba, tudatosítva a résztvevőkben az ingyenes kölcsönzés, a szabad böngészés lehetőségét.

Borsod megyében Abaújkéren, Perén és Csenyétén mutattam be a projektet. Szutyetjejev: Az okoska botocska című meséjének szereplői, valamint az illusztrációk kapcsán a tehetetlenségről, a felelőtlen gyerekvállalásról (nyuszi), a tárgyakról, ill. a fejlődés lehetőségéről beszéltünk. Süni az okos, háttérbe húzódó, „önmagát nem sztároló” segítő, akinek van elég önbizalma. Nehéz helyzetekben nem esik pánikba, megőrzi nyugalmát. Vajon zsigerből vagy tudatosan cselekszik?

Ki mit tesz a csoport tagjai közül, ha krízis helyzetbe kerül? Pl. szüléskor?! A nyugalom, higgadság továbbsegít bennünket.

Szutyetjejev meséje nyomán egy rövid perzsa mesét is elolvastunk egy fuldokló kiszabadításáról. Vita támadt a hatékony segítségről. Halat vagy hálót adjunk inkább?

ALTERNATÍV LEHETŐSÉGEK

Az eredeti programhoz képest az általam kidolgozott MesÉd program énekkel, zenével, olykor tánccal bővül. Agykutatók kimutatták, hogy kisgyermekkorban fokozottan aktivizálódnak az agyi pályák, ha altatódalokkal, egyéb dalokkal serkentik őket. Ezért a foglalkozásokon szinte mindig énekelünk, ritmizálunk. A szoptató anyukák, amennyiben magukkal hozzák kisbabájukat, már a helyszínen továbbörökítik a dalokat kisgyermekükre. Más esetben otthon ismételtetik a családban ezeket a szép, nyugtató, lelket megszólító dallamokat, illetve vidám ritmusokat.

A MesÉd projekt jól illeszthető a Tanoda programhoz is. Ha a tanodában tanuló gyerekek anyukáját, olykor apukáját is motiváljuk, akkor egyszerre két oldalról lehet erősíteni a tanulásra hangolódást, a rendszeres, jó hangulatban zajló munkát. Ebben az esetben a MesÉd program vezetője és egy másik, a gyerekekkel külön foglalkozó, akár helyi önkéntes segítő párhuzamosan foglalkozhat a gyerekekkel, ill. az anyukákkal.

Abban az esetben, ha az adott csoportba rendszeresen gyermekek nélkül jönnek az asszonyok, a második szakaszban szakcikk, ill. egy szakkönyv olvasására is mód nyílik. (pl. Gary Capman házassággal, gyermekneveléssel kapcsolatos könyvei.)

ÖSSZEFOGLALÁS

Az otthon elsajátított nyelvhasználati módok előny vagy éppen hátrány forrásává válhatnak az iskolában (Réger, 2001).

Azok az 5–6 éves gyermekek, akiknek szinte minden nap mesélnek, másfél évvel fejlettebbek értelmileg és szociálisan azoknál, akiknek nem szoktak mesélni.

A MesÉd projekt más olvasásszocializációs programokhoz hasonlóan a nyelvi hátrány leküzdésére az anyukák motiválásán, önbizalmuk erősítésén és a tanuláshoz fűződő negatív viszonyuk megváltoztatásán keresztül törekszik.

A közösség építő ereje, a serkentő, elfogadó légkör, a könyvekhez kapcsolódó izgalmas beszélgetések, a hangos (csoporton belüli, majd otthoni) olvasás sikerélménye következtében elültetődik bennük a vágy, hogy ők is támogassák gyermekeiket a tanulás során, sőt, esetleg maguk is folytassák megszakított tanulmányaikat. Példájuk ideális esetben a család férfi tagjait is megával sodorja. Ezzel lassacskán csökkenhet az iskolai lemaradás évtizedek óta főlhalmozódó hátránya a roma családokban.

„Mert az oktatás az ő gyerekkorukban sem adott nekik semmit ahhoz, hogy mások legyenek. ... sosem voltak helyzetbe hozva.

Pedig attól változnak... És ha ők változnak, képesek lesznek változtatni is.” (L. Ritók, 2017)

HIVATKOZÁSOK

Bányai Emőke (2012). Koragyerekkori programok a fejlett országokban. In: Bányai E. és Darvas Á. (szerk.): *Szülői szabadságok és koragyermekkorai programok. I.* Elektromos tankönyv. ELTE TáTK, Budapest, 30-79. http://tatk.elte.hu/file/SZULOI_SZABADSAGOK_1.pdf (2017. augusztus 26.)

Józsa Krisztián és Steklács János (2009). Az olvasáskutatás aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109, 4, 365-397. www.magyarpedagogia.hu/document/jozsa_MP1094.pdf (2017. augusztus 26.)

Kavenagh, Mark (2011). Case Study of the Meséd Project. http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/case_study_of_the_mesed_project.pdf (2017. augusztus 26.)

Kiriakidisné Szivek Enikő (2016). *A mesélő édesanyák projekt. Kisgyermekek olvasásszocializációja alacsony iskolai végzettségű édesanyjuk fejlesztése által.* Szakdolgozat, Vác: AVKF

Nagy József (2016). *Fejlesztés meséssel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése meséssel 4-8 éves életkorban.* Szeged: Mozaik

Péterfi Rita (2009). PISA vizsgálat és kompetenciamérés. A magyar diákok szövegértési teljesítményéről. <http://www.peterfirita.hu/index.php/publikaciok/2-uncategorised/34-pisa-vizsgalat-es-kompetenciameres-a-magyar-diakok-szovegertesi-teljesitmenyerol>. (2017. augusztus 26.)

Péterfi Rita (2012). Az olvasásfejlesztés nemzetközi tapasztalatai.

http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/513/media/peterfirita_olvasas.pdf (2017. augusztus 26.)

Réger Zita (2001). Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. (Iskolakultúra – könyvek 8.) Pécs: Iskolakultúra, 85-91.

L. Ritók Nóra (2017). Nők a szegregátumokban
<http://agostonlaszlo.hu/blog/l-ritok-nora-nok-a-szegregatumban/> (2017. augusztus 26.)

Switzer, Furugh (2015). Separateness left behind.
<http://www.tedxanubia.com/tedx-videok/separateness-left-behind-furugh-switzer-tedxanubia> (2017. augusztus 26.)

Szinger, Veronika (2009). Pre-School Literacy in the Light of European Tradition. <http://sens-public.org/article665.html?lang=fr> (2017. augusztus 26.)

Torgyik Judit (2005). Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 55, 3, 3-10.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ta-Torgyik-Nyelvi.html> (2017. augusztus 26.)

VILLÁNYI JUDIT

Elvárások, módszerek, minták diszharmoníája a
kisgyermekkorai élettérben

Kulcsszavak: biztonság, játék, élmény, fejlődés segítése, fejlesztés korszerű módszerei, minták és elvárások digitalizáló világunkban, a diszharmoníák és következményei az iskoláskor előtti nevelésben.

*„Némelyek valóságos tanodát,
mások csupán játékhelyt látnak az óvodákban,
a kellő közéletet
csak igen kevesen tudják eltalálni”
(Ney Ferenc 1847)*

Megdöbbenve olvassuk az évszámot, mivel a bevezető idézet még ma is érvényes, pedig igen sok neves szakember, kutató, fejlesztő és elkötelezett óvodapedagógus munkálkodott annak érdekében, hogy az óvodai nevelés minél korszerűbb és hatékonyabb legyen. A kidolgozott elméleti tézisek és a gyakorlati megvalósítás során létrejött módszertani műhelyek eredményei azt mutatják, hogy igen gazdag az iskoláskor előtti nevelés tartalma. Ennek ellenére megdöbbenve tapasztaljuk jelen korban, hogy diszharmoníák sokasága nehezíti a kisgyermekkorai nevelés hatékonyságát.

MI IS KAP HANGSÚLYT A KISGYERMEKKORI NEVELÉS TARTALMI ELEMEIBEN?

A gyermekek is sokféle természetűek, s mindnyájával nem lehet egyképpen bánni... ...És az óvónak legnagyobb ügyessége éppen abban áll, miszerint szerencsés tapintattal, s körülmény szerint a kisdedek egyéniségéhez tudja alkalmazni a célravezető legjobb eszközöket". (Ney Ferenc: Kisdedóvási nefelejts. Pest, 1845)

Neveléstörténeti anyagokban olvasható értékes megállapítások mutatna rá arra a tényre, amit több évtized során sem sikerült igazán elfogadtatni pedagógusokkal és még a társadalom népes rétegével sem, - és főképpen éppen az a gond, hogy páran hiába mutatják az utat, mondják a változtatási módokat, mintákat adnak, - mivel az óvodapedagógusok többsége nem tud igazán differenciálni, tehát sok esetben marad a frontális tanulási forma, a tudásátadás merev módszereivel.

A következő neveléstörténeti mazsolák is azt igazolják, hogy kiváló szakemberek megfogalmaztak követendő elveket, ajánlottak módszerek bizonyos korokban, de a hatékonyság, a változtatási igény nem igazán jelent meg a pedagógiai gyakorlatban. Egyedül csak az innovatív szemléletben dolgozó kollégák próbálták megvalósítani, kitalálni, önképzéssel, szakmai programokon viták során, módszertani bemutatókon szerzett tapasztalatok alapján tudták kialakítani saját újító nevelési módszereiket. Sorba vehetők azok az értékmegőrző tények, melyek meglétének biztosítása forog kockán sok kisgyermek életében. Ezek halmaza széleskörű, felsorolását csak megkezdeni lehet, de befejezni szinte lehetetlen: *nyugalom, biztonság, szeretet, szabad játék, sok mozgás, követhető pozitív minták sokasága, felfedezésszerű, élményekben gazdag tanulási*

folyamatok biztosítása, egymásra figyelés, sok beszélgetés, önállóság, kreativitás, alkotás, művészeti-, környezeti- és természeti korszerű hatásrendszerek stb.

Montessori Mária pedagógiájának időszerűsége napjainkban elvitathatatlan. A személyiség olyan értékeit fejlesztette ki eszközeivel, tanulási módszereivel, amely mai gyorsan fejlődő társadalmunkban is elsőrendű fontosságú. Ilyenek: önállóság, problémák felismerése, problémamegoldó gondolkodás, sokoldalú kreativitás, az együttműködés képessége. *„Nem a tudás mennyisége a fontos, hanem a képességek fejlettsége”* – írta Montessori Mária (Educatio Kft kiadványa, 2015.) Tulajdonképpen munkának nevezte azokat a tevékenységeket, melyekkel előírt szabályok alapján tanulták meg a gyermekek az ismereteket, tapasztaltak, alkalmazták tudásukat, fejlődtek - egyéni ütemben, gyermeki megismerésre épített tervező munka alapján.

„Egyik legfontosabb és legvitatottabb témát a gyermekek játéktevékenység jelentette bölcsődében, de az óvodában is a 60-as években. A korábbi játékirányítás, a játékra serkentés mindkét korosztálynál viharos kifogást eredményezett. Hosszú évekbe került míg a bölcsődékben nem csak elfogadták, de az új módszertani levél elkészülése után elvárandó elvként ismerik el a szemléletet. Ugyanezt tapasztaltuk az óvodákban is. „Magyarországon boldogan játszanak a gyermekek a saját örömeikre”- mondták külföldi partnereink.” (Szabadi Ilona kötet, 2008)

Bakonyiné Vince Ágnes a közösségi nevelés torzulásaira már 1961-ben felhívta a figyelmet: *„A mai nevelés hibája ott van, hogy nem vesszük eléggé figyelembe a gyermek eltérő sajátosságait...mi minden egyes gyermekben előre meghatározott tulajdonságokat kívánunk kialakítani – elfelejtvén, hogy*

ugyanazt a célt minden gyermeknél más módon, más eszközzel, más eljárással kell megvalósítani”.

Az OPI óvodai munkabizottsága kapta a feladatot 1966-ban az Oktatási Minisztériumtól *Az óvodai nevelési program* kidolgozására. Az 1971-ben életbe lépett alapidokumentumban *a közösségi nevelés és egyéni bánásmód* kiemelt helyen szerepelt, valamint a *differenciálás feladatai* is megjelentek elvárásként a nevelőmunka folyamatában. Ezen megállapítások, és a tudományokra épített gyermeki gondozás, nevelés nagy lendületet adott a magyar óvodai nevelés fejlődésének, országos hálózatának kiépítéséhez.

A rendszerváltás idején (1989-ben) jelent meg a továbbfejlesztett kiadvány *Az óvodai nevelés programja*, melyben kiemelten kapnak helyet a szociális tanulás formái. Az utánzás a legjelentősebb tanulási forma. A modell átvételben az érzelemnek, a beszédnek, a gazdag érzelmi légkörnek, a nyelvi kommunikációs kifejezéseknek, a nevelői magatartásnak, az óvodában és a családi nevelésben egyaránt. (A pedagógiai tevékenység általános elvei 11 old.)

A jelenlegi *Alapprogram* előírásai (Kormányrendelet 363/2012) a kisgyermekkorai tanulással kapcsolatban a következő elvi téziseket sorakoztatja fel a tanulási folyamatok eredményessége érdekében:

- *kíváncsiság kielégítése,*
- *játékos, cselekvéses tanulás,*
- *utánzásos mintakövetés,*
- *tapasztalatszerzés,*
- *felfedezéssel járó élmény tanulás.*

A közös élmény + örömezzet + tapasztalat akkor eredményes, ha „a neki megfelelő” biztosítja a környezetet.

Ádám György professzor, (MPT elnöke, 2004) mondta az egyik előadásában, hogy kisgyermekkorban a gyermek agya olyan mint egy szivacs. Mindent amit lát és hall megjegyez, elraktároz. Magába szívja a körülötte lévő közvetlen történéseket. Tehát nem mindegy, hogy mi felnőttek, akik a gyermekek körül élünk mit láttatunk számukra, milyen környezetet teremtünk, milyen élményeket, tapasztaltatásokat biztosítunk.

Mindezek alapján történő kisgyermeknevelést csak azon felnőttek tudják megvalósítani, akik nyugodtak, kiegyensúlyozottak, örömmel élnek és alkotnak önállóan életükben. Van idejük és módjuk, képesek az egyéni differenciált bánásmód elvei alapján folyó életvitel és életmód megteremtésére.

Lényeges szempont, amit minden kisgyermekneveléssel foglalkozó felnőttnek tudnia kéne, hogy a gyermek éppen aktuális fejlettségéhez és érdeklődési, adottságbeli irányultságához igazodva kellene megszervezni az életvitelt otthon a családban, a gyermekintézményekben, az utcán, az üzletekben, plázákban stb. Fontos elem ebben a párbeszéd, a lehetőségekre és igényekre épített együttműködés sokféle módszerének érvényesítése. Kulcsfontosságú az együttműködés, a lépéstartás a változásokkal és hálózatépítés a kisgyermek körül élő felnőttek között.

Hiába tudjuk, hogy mi a fontos a kisgyermek életében, *ha a nem tudatos, rejtett mintaadások* a mindennapi élet forogtatagában ellentmondásos benyomások hatnak a környezetükre, a szivacsként befogadó kisgyermekre. A kisgyermekkor érzékelő receptorok felfogják, beszívják a körülöttük lévő rezdüléseit, cselekvéseit, viselkedésüket, és ez beépülve megalapozza a felnőtt létüket.

Mit lát a gyermek az életterében? Példák tömege sorolható fel a mindennapokból.

Az óvodapedagógus fényképez mobil telefonjával a csoportjában és a gyerekek kérik, hogy visszanézhessék a képeket. Igen ám, de az óvodapedagógus ilyet még nem csinált a mobil telefonjával, csak az utolsó képet tudja megmutatni! Hangosan ezt mondja gyerekeknek: „- *Nem tudom megmutatni a képeket.*” Az egyik nagycsoportos kisfiú odalép, és azt mondja:” - *Add ide a telefont*”. Egy perc múlva sorra mutatja meg a képeket társainak. Az óvodapedagógus, amikor elmesélte kollégáinak a történeteket levonta az alábbi következtetését: „*meg kell tanulnom, hogy tudjam tanítani nekik, hogy mikor mit kell csinálni a mobil telefontal.*” Ez a megállapítás nem megfelelő szemléletet és feladat-meghatározást mutat. A gyerekek ismerik a mai kor eszközeit és sokszor jobban tudják használni, mint a ma felnőttjei.

Szemléletváltásra és módszerbeli fejlesztésekre van szükség a gyermekek körül élő felnőttek körében a gyorsan változó digitális világban. Az eszközök uralma helyett az eszközök célszerű, és életkor-specifikus felhasználását kell kialakítani módszertani elvek kidolgozásával. Nem eltiltani kell az új eszközöktől a kisgyermeket, hanem életkorának és fejlettségének megfelelően kell felhasználni, használni életterében, hogy Ő ne kerüljön háttérbe.

Ki, hogyan használja a mobil telefont otthon? Mit érez a gyerekek? Ki, mi a fontos?

A képen apuka öleli anyukát, és Anyuka az Apát átölelő kezében az Apa háta mögött mobil telefon van, és azt nézi, nyomogatja. A másik képen Anya fekszik ágyában és mosolyogva

telefonál, de lefekvés előtt azt mondta, hogy fáradt, és nem mesél ma este.



Ha mindezt látja a gyerek, mit gondol, mit tapasztal? Milyen üzenetek épülnek be gondolatvilágába? Mi az igazság, és mi hat erőteljesebben: a szóban közölt magyarázat, vagy a látott és átélt élmény.

A családban szerzett élmények hatása domináns a gyermek életében!

Közös tevékenységek a családban:





A második képen a család tagjai egymás mellett, de egyedül mobiloznak. Az első kép könyvből mesélésre mutat jó példát, és a harmadik kép pedig a számítógép előtti együttes élményt mutatja. A közös tevékenység, az egymásra figyelés, a gyermeki reakciókra való válaszadások maradandó élményt adnak a résztvevőknek, ami építi az összetartozást, a rácsodálkozás és tapasztalatszerzés pozitív hatásait.

Mit lát tágabb környezetében családon, óvodán kívül a gyermek? Gondolok itt plázákra, járművekre, az utcán járműre várva, metrón utazva, vendégségre, stb., a képek magukért beszélnek.



középpontba helyezése elveszít a gyermek helyét a családban. Nem gyermekközpontú az esti vagy hétvégi családi élet otthon, amikor nincs olyan időszak, amikor gyermek körül forog a világ. Persze az is baj, ha csak a gyermek a meghatározója az otthoni tevékenységeknek. Inkább személyiségközpontú nevelésre lenne szükség megfelelő mintaadással, közös élményekkel. A feszültség, amiben élünk, nem szabad hogy eluralja mindennapjaink minden percét. A gyermekkor tisztelete érdekében arra is figyelni kell, hogy felszabadultan, vidáman tudjuk élvezni az élet jó élményeit.

Óvodában a gyermeki fejlődés nyomon-követésére épített fejlesztési tervekre van szükség és nem mérési, %-os adatokra, melyek frusztrálhatják a szülőket, ha nem tudják, hogy mit jelentenek a számok, ha nem kapnak megfelelő tájékoztatást gyermekük fejlődésével kapcsolatban.

ÚJ ÉS MÁS JÁTÉKOK – ÚJ ÉS MÁS MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK SZÜKSÉGESSÉGE

Megváltozott a gyerekek körüli világ, az értékek mások, vagy más kap hangsúlyt, és a feldolgozási stratégiai utak is többirányúak, amelyeken keresztül elsajátíthatók a tudnivalók. Ezt kell tudomásul venni, és ennek tudatában kell kialakítani játékokat, módszereket, eszközöket melyeket változtatjuk, átalakítjuk, vagy éppen kidolgozunk céltudatosan a gyermekek fejlesztése érdekében.

Az életkori sajátosságok, a fejlődési lépcsőfokok, a gyermek egyéni fejlődési útja – mind - mind fontosak annak érdekében, hogy olyan élményt, felfedezési utat, játékot ismertessünk meg a gyermekkel, amivel kiszolgáljuk az érdeklődését, amivel előbbre tudjuk léptetni a tanulás örömteli útján, ahol

megtapasztalhatja, hogy milyen jó megismerni és alkalmazni a tudását annak érdekében, hogy létrehozzon valamit.

Követendő példák, amikor a gyermek alkot és a felnőtt figyel. Készen áll a segítségre, vagy mintaadásként tevékenykedik:



Az informatika eszközei és módszerei nagymértékben támogatják a személyre szabott, differenciált nevelés megvalósulását, élvezetessé tehetik a játékot és a tanítási-tanulási folyamatokat. A hatékony, valóban kompetenciafejlesztő IKT használathoz az óvodapedagógusnak ismerniük kell alapvető téziseket.

Az óvodapedagógusnak tehát ismernie és tudnia kell differenciáltan kezelni e technikákat, másrészt a pedagógiai módszertant ennek függvényében kell kidolgozni. Már csak azért is, mert köztudottan a gyermekek rendkívül tanulékonyak és fogékonyak, minden iránt érdeklődnek, tehát olyan kérdéseket tehetnek fel, melyre tudnia kell válaszolnia az

óvodapedagógusnak, illetve ha nem is tud válaszolni, az sem gond, de értse, tudja, hogy mit is kérdeznek tőle, és utána tudjon nézni.

Az iskoláskor előtti nevelésnek meghatározó szerepe van – az alapvető képességek és rutinok fejlesztése, a tanulás érzelmi és akarati tényezőinek, motiváltságának alapozása, a tanulási tevékenység iránti pozitív érdeklődés táplálása terén, melyek megalapozzák a későbbi tanulmányok sikerességét, vagy netán kudarcait. Az informatika alkalmazása számos olyan lehetőséget kínál, amellyel színesebbé, érdekesebbé, izgalmasabbá tehető az óvodai nevelés egy-egy pillanata, egy beszélgetés, egy-egy kérdésre adott válasz, egy felfedezési motívum, egy kiscsoportos tevékenység, egy témafeldolgozási irányított tevékenység. Minden esetben alkalom nyílik az önálló alkotásra, a kreativitás-fejlesztésre, ismeretnyújtásra, képességfejlesztésre.

A digitális technika kizárólag játékos formában, természetes módon léphet be a gyermekek mindennapjaiba. Az óvodáskorú gyermek tevékenykedik az eszközökkel, játszik és ugyanakkor a felfedezéssel minden percét élményként éli meg. Ez a tanulási folyamat lehet csak eredményes az iskoláskor előtti nevelésben. Tulajdonképpen az információszerezés, - tárolás, - feldolgozás és - továbbítás jelentős fogalmaival, módszereivel, eszközeivel ismerkednek meg – életkoruknak, és fejlettségi szintjüknek megfelelően.

Minden esetben meg kell találni a pedagógiai alkalmazások helyét! A gyermek ismeretében lehet csak igazán tudni, hogy mikor, milyen módon tudja biztosítani az óvodapedagógus a megfelelő tanulási légkört és környezetet az informatikai nevelés alapozása érdekében.

A céltudatos fejlesztés érdekében a következő kérdések megválaszolása alapvető feladat:

- Milyen a gyermek?
- Mi érdekli?
- Kivel és mivel játszik szívesen?
- Mely területen vannak ismerethiányok?
- Mely képességek terén vannak hiányosságai?

Tehát az óvodapedagógus feladata, hogy többcsatornás információszerzés útján választ találjon a felsorolt kérdésekre, és az információkat feldolgozva megtervezze, hogyan használhatja az informatikai eszközöket igazán céltudatosan az óvodai tanulási folyamatokban.

A mikor, mit, hol, és hogyan a következő feladat, melynek kidolgozása alapvető szakmai tudást igényel az óvodapedagógustól. Ezen feladatok minőségi megvalósítás érdekében *szakmódszertani tudást kell kapnia* a képzés során az óvodapedagógus jelölteknek. A már pályán dolgozó óvodapedagógusok részére pedig megfelelő szintű és tartalmú továbbképzésen szükséges a hiánypótló tudás megszerzését biztosítani.



Sok esetben a felnőtt nem hagyja a gyermekek felfedező tevékenységét kibontakozni: vezeti az egeret, vagy a gyermek kezét, vagy magyarázatok halmaza zuhatagként önti tanítványára, amivel leblokkolja az önálló tanulási tevékenység megvalósítását.

Ezen módszerek nem vezetnek eredményre.

Bízni kell a gyermekek tudásvágyában, önállóságában, tevékenységeiben.

A nyugodt *feltételteremtés a cél*, tehát másképpen szükséges megvalósítani az informatikai eszközök elhelyezését a csoportszobában. Zavarómentes légkör megteremtése, a szoftverek kiválasztása, a számítógép, a fényképezőgép, az írásvetítő stb., vagyis az eszközök használatának szokás és szabályrendszerének megtervezése és kialakítása. (Ez a hol, a mikor, a mivel és a mennyit játszhat a gyerek - kérdések kidolgozását és megvalósítását jelenti.)

A *napirend keretében* jó meghatározni azt az időintervallumot amin belül szabadon, saját döntése alapján játszik a gyermek. Persze a helyi pedagógiai program elvei, és a csoportnapló napirendi pontjai alapján pl. a szabad játék keretében reggel 7 és 10 óra között 10 percnyi időtartamra övé a géphasználat.

Azt is meg lehet határozni, sőt szükséges is (mivel ennek hiányában adódnak konfliktusok gyermek és gyermek, gyermek és felnőtt között sok esetben), hogy milyen *szabályokat kell betartani* a számítógép használata során. Ugyan úgy, mint pl. a lego játék használat kapcsán is van ahol vannak használati szabályok. Ezeket a gyermekekkel az óvodapedagógusok megbeszélik. Nagyon jó, ha együtt fogalmazzák meg, és *mindnyájan jóváhagyják az elfogadott szabályokat*, és nem csak bejelentés útján kerül bevezetésre. Vigyázni kell arra,

hogy a hiányzó gyermekek időben értesüljenek a csoportban együtt hozott döntésekről. Azt is fogalmazzák meg, hogy szabálmegszegés esetén mi következik. Ennek betartása és megvalósítása következetes pedagógusi magatartást követel.

Vigyázni kell arra is, hogy *kevés szabály* kerüljön megfogalmazásra, és a megfogalmazás egyértelmű, rövid, tömör legyen. Fontos szempont legyen a nyugodt játék légkörének megteremtése, az egymásra figyelés szempontjainak a meghatározása, stb. Ugyanolyan *szokásalakítást* kell kialakítani ezen a téren, mint más óvodai tevékenységek során. Netán pittogrammákkal is lehet jelölni az egyes szabályokat. Ez segíti a szabályok megtanulását, valamint amikor a játék hevében elfelejtődik a szabály megtartása - elég lehet egy figyelmeztető jel, pl. egy pittogrammára mutató, vagy szóbeli figyelmeztetés, ami segítheti a nyugalom megtartását, vagy lehetővé teszi a konfliktus elkerülését, kialakulását, vagy a probléma megoldásának irányába tereli a tevékenységsort.

A szabad játékban az óvodapedagógus szerepe az önálló tevékenykedtetések biztosítása, a gyermekek cselekvéseinek megfigyelése. A *szabad játék*, mint a tapasztalás és az élmény, a felfedezés nagy iskolája, igazán jól hasznosul a gyermek életében. A gyermek körüli világ tárgyai sokoldalú megfigyeléseket tesznek lehetővé játékidőben. Rengeteg lehetőséget adódik a gyermek önálló játéka során, amikor módja van saját maga által önállóan tevékenykedni minden irányítás, és utasítás nélkül.

Csak a lehetőség megteremtése az óvodapedagógus feladata. Az élmény, a felfedezés a világban tett lépések sokasága adja meg az igazi örömet számára. Ezt jól gazdagítja az IKT eszközök megfelelő biztosítása. Olyan játékká válik a számítógép, mint a konstruálás, vagy a barkácsolás. A játék

sajátosságainak megfelelően – netán terápiás jelleggel is jól jöhet egy-egy nehezen kommunikáló gyerek számára a fényképezőgép, vagy a számítógép. Az eszközök segítségével szerzett sikerélmény oldja a gátlásokat. De ez tehetség-gondozás érdekében pedig értékhozzáadást biztosíthat.

Az informatikai eszközök tehát az óvodai csoportban található játékok sorában nem kapnak kitüntetett szerepet, hanem „csak egy játék a többi között”. Ha így kerül bevezetésre és használatba, akkor nem jelent kiváltságot az alkalmazásuk.

Porkolábné Balogh Katalin pszichológus kiemelte kutatásai során a *tükör szerepét* (Kudarccal az iskolában, 1995), mint az énkép kialakításának fontos eszközét. A tükörkép, a *fénykép* igen fontos szerepet játszik a fejlődési folyamatokban. A *fényképezés* egy gombnyomással történik, és éppen a mobil telefonok szolgáltatásainak egy igen kedvelt tevékenységi módja. Szinte mindenhol látunk fényképező embereket az utcán, munkahelyeken, családban, ünnepeken, tanulás és szórakozás közben egyaránt. Tehát a minta a gyermekek előtt igen erős. A fényképezőgépeken lévő pántok használatával nem félnek attól a szülők, hogy a gép leesik a földre. Így sok óvodáskorú gyermek kezébe odaadják a drága fényképezőgépet is. A gyermek büszkén fényképez, és azonnal láthatja is tevékenységének eredményét. Ez a *teljes azonosulás a szeretett felnőtt által végzett tevékenységgel* nagyon erős öröme-zetet okoz, melynek pozitív hatásai igen erősen befolyásolják a gyermek lelki életének alakulását.

Az *elkészült fényképek*, és kapcsoljuk hozzá a házi készítésű *videókat* is nevelőmunka fontos részeseivé válhatnak. Tehát ezen informatikai eszközök során létrejött *produktumok* igen sok felhasználásra adnak alkalmat óvodai közösségben,

valamint otthon a családban, és barátok, ismerősök körében is. Pl. A gyermekek nagyon szeretnek fényképeket nézegetni, és közben beszélgetve felidéznek a közös élményeket. Ki éppen mit is csinált, mikor, és hogyan csinálta. Ki mire emlékszik. A közös élménymegbeszélés kiváló eszköze a fénykép, a video.

A hagyományos játékeszközök jól társíthatók egy informatikai eszközzel, vagyis pl.: a kockával megrakott teherautóra felszerelhető egy fényképezőgép, mely menet közben - miközben a gyermek sofőr szerében húzza a kocsiját az építkezésre - lefényképezi az útvonalat. A készült fényképek a kinyomtatás után sokféle módon megtekinthető: be lehet azonosítani az egyes képeket a valóságos termi berendezés részletével, valamint az útvonalat is ki lehet rakni, térképet is készíthetnek rajzolással, stb. Úgy lehet vele tevékenykedni, felidézni a cselékvést, és beszélni az útvonalról, ahogyan a gyermek fejlettségi szintje ezt engedi. Az a lényeg, hogy szóban el tudja mondani hogy mit lát és mit hogyan értelmez. Egyben az anyanyelvi nevelés és a térlátás fejlesztése is megvalósul a gyermek aktív részvételével. Tapasztalatot ad a térbeli mozgás és látás világának jellemzőiről. (Villányi, MIKI program, 2007)

Az írásvetítő, ami iskolában már nem is igazán használt eszköz, nagyon jól hasznosítható az óvodai tapasztalatszerzési folyamatokban. De nem mindegy hogy mikor és hogyan?



A 3 éves kisgyermek különböző színű és formájú geometriai ábrákat rakosgat. A színes lapok érdeklik, de hátat fordít a kivetítőnek, mert az még nem érdekli, térbeli megjelenítés nem okoz számára kihívást.

Tehát 2-4 éves korban korai az írásvetítő használata, ezen tevékenység elvárása fejlettségtől függően – talán 4-5 éves kortól ajánlott használni...

A megvilágított felületre helyezett eszközök, tárgyak, folyékony halmazállapotú anyagok, vagy színes üvegedények más és más térbeli tapasztalási lehetőséget biztosítanak. Sok helyen a gyerekek maguk helyezik fel a tárgyakat, játékokat. A megfigyelési tapasztalataikat megbeszélik, sokszor adnak hangot megdöbbenésüknek, pl. felkiáltanak, vagy ugrálnak amikor valami mást vártak, mint amit láttak. Ha nem értik a ok-okozati összefüggéseket, és ilyenkor az óvodapedagógushoz fordulnak magyarázatért.

Ha ezek az élmények pozitív hatást váltanak ki, és sok ilyen élményt kap az óvodai élete során, akkor megmaradnak kérdésfeltevési, vagyis érdeklődési megnyilvánulásai – reméljük egész életére vonatkoztatva, ami jól segítheti tanulási kedvét, az életben való boldogulását. Ez az a momentum, ahol megfoghatóvá válhat, vagy lehetőséget jelent a lemorzsolódás megfékezése, ami megerősítheti a gyermek fejlődését, tehát

kiküszöbölheti a leszakadás. (Chicago konferencia, Wisconsin Lutheran College, Villányi 2007)

A MAI ÉLET KÖVETELMÉNYEINEK ISMERETE AZ EREDMÉNYES NEVELÉS-FEJLESZTÉS ÉRDEKÉBEN

Alapvető feladat, hogy felkészültek legyenek az óvoda-pedagógusok az IKT lehetőségeinek alkalmazására. Meg kell ismerniük a képzés során az új eszközök előnyeit integráló, tudatos médiahasználatot követelő, átalakuló tanulási környezetet és pedagógiai módszerek megújításának jellemzőit.

A felelősségük is rendkívüli mértékben megnő, hiszen nem csak az óvodában, az óvodai nevelés folyamatában kell megtalálni ezen eszközök helyes alkalmazásának területeit, de hatással vannak az otthoni tanulási, ismeretszerzési szokásokra éppúgy, mint a gyermekek képernyő előtt töltött idejének befolyásolására, a káros hatások visszaszorítására. Fel kell készülniük:

- a média-eszközök játékban elfoglalható szerepének megvalósítására,
- a változó tanulási környezetre,
- az átalakuló nevelői attitűdre,
- az IKT mindennapi tanítást-tanulást szolgáló alkalmazására,
- a digitális tartalmak és technika előnyének és veszélyeinek felismerésére,
- a példamutató és ésszerű médiahasználatra,
- az otthoni környezet, a család kedvező „befolyásolására” az IKT használat területén.

Felfedezés, sikerélmény - másfajta életvitel, másfajta tanulási - tanítási mód szükséges! Mindehhez – az infrastrukturális feltételeken túl – olyan képzett óvodapedagógusokra van szükség, akik nem idegenkednek az új technikai eszközöktől, akik számára természetes a digitális írástudás, és amelynek jó példáit éppen ők közvetítik a gyermekek felé. Hiszen az IKT az életünk és a minket körülvevő világ nélkülözhetetlen része.

*„Ki nem érti meg korának szellemét,
azt korának minden átka sújtja”*

Stefan Zweig

HIVATKOZÁSOK

Az óvodai nevelés programja (1989). OPI kiadás, Budapest 5-283. old.

Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona (szerk) (1971). *Az óvodai nevelés programja*. [készült MM rendeletre, az OPI Nevelési Tanszékén] Budapest: Tankönyvkiadó 7-281.

Bakonyiné Vince Ágnes (1961). Közösségi nevelés egyéni bánásmód *Óvodai Nevelés*, 1961/3. 94.-96. p.

Kölesné Németh Mária, Stefán Mariann, Újhelyiné Szeverényi Irma, Villányi Györgyné (2015). *Speciális tanulási nehézségekre irányuló továbbfejlesztett, korrigált, komplex fejlesztőcsomag Montessori-eszközök bevonásával* Készült a TÁMOP-3.4.2.B-12-2012-0001, „Sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja (Szakszolgálatok fejlesztése)” kiemelt projekt keretében. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. kiadványa. 5-75 old.

Mária Montessori (2011). *A gyermek felfedezése* Budapest: Cartaphiluss Kiadó

Pokolábné dr. Balogh Katalin (2009). *Komplex Prevenciós Program – Kudarc nélkül az iskolában*. Budapest: Trefort Kiadó

Stróbl Mária: Szabad Ilonka köszöntése. In. Tomor Lajosné: *Szabadi Ilona az óvodapedagógusok nagyasszonya A Kisgyermek Könyvek 1. kötet*, sorozatszerkesztő: Villányi Györgyné Jutka) Budapest: MPT 76-80.

363/2012 (XII. 17.) sz. Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjából *Magyar Közlöny* 2012. évi 171. szám 282231 -282241 old.

KOVÁCS MÓNIKA

Aranykalapácsok és tündérigék –a tehetség szolgálatában
Baptista Talentum Program:
coaching-szemléletű tehetségtámogatás óvodában és
kisiskoláskorban

ABSZTRAKT

A tehetséggondozás kiindulópontja, hogy úgy tekintsünk minden gyerekre, hogy lehet tehetség valamiben, aminek kibontakoztatásához lehetőségeket kell biztosítani már egészen kicsi kortól. Az óvodás- és kisiskoláskor ingergazdag környezetének aranykalapácsai és tündérigéi teszik lehetővé, hogy az a bizonyos belső készlet, amit tehetségnek nevezünk, felismerhetővé váljon, teret kapjon a kibontakozáshoz. A gyermekeket kezdetben azonban támogatni kell, hogy felismerjék saját erősségeiket, elfogadják tehetségalkatukat, hogy képességeiket valódi teljesítménybe tudják fordítani, és sikerélményeket érhessenek el, saját korlátaikat megtapasztalva és elfogadva vállalni merjék és tudják önmagukat.

A pedagógiai gondolkodás esszenciája a fejlődésbe vetett hit, hogy minden gyermek magában hordozza annak lehetőségét, hogy képességeit kibontakoztatva, saját útjára rátalálva erősségei szerint a legjobbat hozza ki magából. A kisgyermek a játék önfelelt keretei között képes a leginkább eredményes és látványos fejlődésre, ami eszköztárat biztosít számára a sikeres iskolakezdéshez, az önszabályozott tanuláshoz, képességeinek teljesítménybe fordításához, tehetsége kibontakoztatásához.

„Azzá válni, aki lehetnél” – záloga a 4-10 éves kori játékba és mesébe ágyazott tehetségtámogatás, képességkibontakoztatás. Sokféle módon mutatkozhat meg a tehetség – sokféle aranykalapács és tündérigé szükséges ahhoz, hogy minden gyerek ráismerjen saját erősségére, hogy ráleljen saját útjára.

Kulcsszavak: tehetségtámogatás, tanulásmódszertan, játék, mese, coaching

A TEHETSÉG MINT LEHETŐSÉG

„Az elfogadás olyan, mint a termékeny talaj, ami lehetőséget ad az apró mag számára, hogy azzá a virággá váljon, amivé fejlődni képes.” (Thomas Gordon)

Lehetőségből esély

Egy ír mondás szerint, ha azt akard, hogy gyönyörű pipacsmeződ legyen, akkor a kiemelkedő, kilógó pipacsok fejét le kell vágni – így lesz szép egyenletes a látvány. A tehetséges gyermek pont, hogy kilóg a sorból – átlagtól eltérő viselkedésével, gondolkodásával. Be lehet állítani a sorba, csírájában elfojtva tehetségét, az azonban a személyes veszteségen túl a nemzeti tehetségvagyon pusztítását is jelenti.

A Baptista Talentum Program (2017) alapelvei szerint az óvodai és kisiskoláskori tehetséggondozás feladata pontosan az, hogy a kiemelkedő, kilógó pipacsok esetében, a többiektől viselkedésben, gondolkodásmódban, képességstruktúrában eltérő gyermekeknek a specifikumait minél hamarabb azonosítsa, kezelje. Kezelje, azaz saját útján segítse tovább –

gondozza, fejlessze, így készítve elő a terepet a felsőbb évfolyamokon megjelenő speciális tehetségfejlesztésnek.

A tehetség csak lehetőség. „A tehetséges emberek egy részének nagyon speciális irányú a tehetsége. Ezek az emberek nem fognak kiemelkedő teljesítményt felmutatni, ha nem adatik meg nekik, hogy azt csinálják, amire a tehetségük predestinálja őket.” (Mérő 2014)

A kisgyermekkorai fejlesztés ily módon a lehetőségből esélyt kovácsol, amennyiben minél többféle területen megadatik a tapasztalatszerzés.

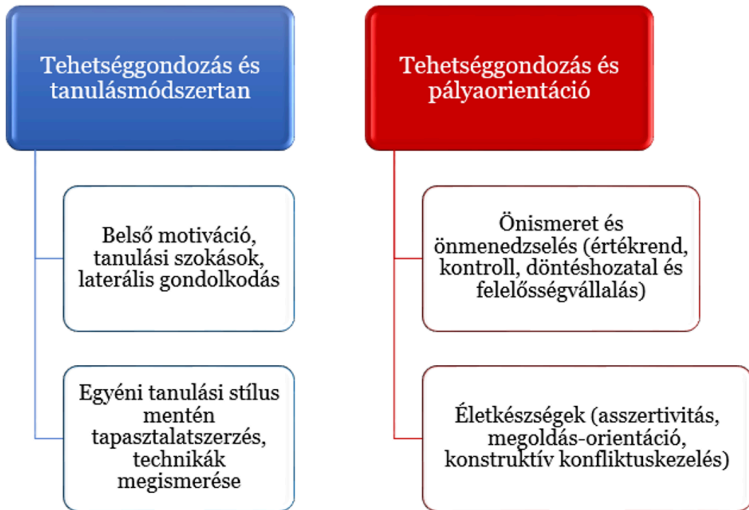
A kisgyermekkorai fejlesztés mint befektetés

Az óvoda az első szocializációs közeg a gyermek számára, itt tapasztalja meg először a nevelés és tanulás formális közegét, ezen évek alatt ért hatások határozzák meg az iskolarendszerbe történő belépés módját és sikerességét, ami az egész életen át tartó tanulás alapját jelenti.

A korai gyermekkorai fejlesztésbe befektetés hatékonyságát, e korai befektetés megtérülését a különböző életkorban történő fejlesztésekkel összevetve a Heckman-görbe (www.heckmanequation.org, 2016.10.20.) szemlélteti. A humántőke-beruházások megtérülési rátája annál magasabb, minél korábban történik maga a befektetés, a tudatos támogatás, a fejlesztés.

A Baptista Talentum Programnak, mint jó gyakorlatnak, az óvodai és a kisiskoláskori fejlesztési folyamatokba történő integrálása ily módon prioritizált terület, hiszen a tehetséggondozás és készségfejlesztés kiemelt színtere ez a korai időszak. Ez összhangban áll a baptista oktatási rendszer komprehenzív szemléletével, ily módon az 5-12. évfolyamon hangsúlyos tehetségtámogatás – tanulásmódszertan –

pályaorientáció programcsomag a korai években a képességkibontakoztatás megalapozását segíti elő.



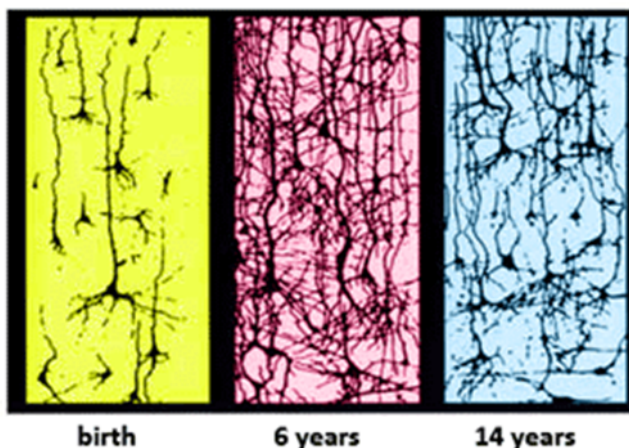
Kiemelt jelentőségű a korai képességkibontakoztatás támogatásában az óvoda, melynek hátránykompenzáló, esélyteremtő szerepére vonatkozóan több vizsgálati anyag is igazolta (Danis 2015) az elmúlt években, hogy a minél korábbi és magas szakmai színvonalon megvalósuló óvodáztatással mérsékelhetőek a nehezebb körülmények között élő gyerekek iskolai előmenetelében mutatkozó akadályok is. A Biztos Alapokon programhoz kapcsolódó OECD-kiadvány ennek a PISA-eredményekben számszerűsíthető mutatóját is megadja, mely szerint a kisgyermekkorai nevelésben töltött évek hozzájárultak a magasabb teljesítménypontok eléréséhez: egy kisgyermekkorai nevelési év 10 teljesítménypont-növekményt idéz elő. (Török 2015)

A kisgyermekkori nevelés, fejlesztés tudatossága a későbbi iskolai teljesítmények eredményességének és hatékonyságának kulcsfontosságú tényezője ily módon. A PISA felmérésekben megmutatkozó eredményességen túl mindez, a tehetség hasznosulásának célzott támogatása, a gazdasági produktivitással is összefüggésben van.

A PISA felméréseken eredményes japán gyerekek kétféle óvodatípusból lépnek be az iskolába: az egyikben a tanulási helyzetekhez hasonló feladatokkal találkoznak, még a másik típus inkább szociális profilú, ahol a korai, családi problémákból adódó különbségek kompenzálása a fő cél, hogy az iskoláskorra ezek a gyerekek is ugyanolyan eséllyel induljanak.

A kisgyermekkori fejlesztés tudatossága mellett szól továbbá, hogy a tanulás alapját jelentő idegsejtek közötti kapcsolat az ismétlődő gyakorlás által erősíthető, növelhető.

Az utóbbi évek orvosi tanulmányai rávilágítottak arra, hogy a kisgyermekkor döntő szerepet játszik az agy azon funkcióinak a kifejlődésében, amelyek szükségesek az információ értelmezéséhez, az érzelmek megfelelő módon történő kimutatásához és a nyelv helyes elsajátításához. Használj vagy veszítsd el!



A Harvard University kutatásai alapján a fenti fotó a születéskori, a 6 és a 14 éves kori szinapszisok sűrűségét mutatja be (Forrás: www.developingchild.harvard.edu, 2016. 10. 20.) A tanulás alapja – leegyszerűsítve a bonyolult idegrendszeri jelenséget – az idegsejtek közötti kapcsolat (szinapszis). Az első években az agy többször annyi kapcsolatot épít, mint amennyire az élet során szükség lesz. A folyamatos használatban lévő kapcsolatok megerősödnek, ezekből lesznek az elme autópályái, ám azok, amelyek „parkolópályára” kerülnek, másokkal helyettesítődnek, vagy végül eltűnnek. A tapasztalatok formázzák az agy szerkezetét, de nincs két ember, aki pontosan ugyanazokat a tapasztalatokat szerezné meg, még akkor sem, ha a genetikai tervrajz pontosan azonos, mint például az egyetétjű ikreknél.

“A fejlődés során számos olyan állomás van, amikor az agy úgynevezett nagytakarítást végez: a test szemléletét megszabadul a szükségtelennek tűnő idegpályáktól. Ilyen “tavaszi nagytakarítás” történik 6-8 éves kor között, és valamikor a tizenéves korban, így kamaszkor végére a 3 éves

korban meglévő idegi kapcsolatok (szinapszisok) közel fele marad csak meg.” (Blythe 2009) A szinapszisok sűrűsége 6 éves korban éri el a maximumát. Ekkortól az agy – ez szintén a normális fejlődés része – optimalizálja a “hardvert”. A hatékonyabb működés érdekében megszabadul azoktól az áramköröktől, amelyek nincsenek használva, és megerősödnek azok, amelyeket sokszor, sok inger ér. A gyermekkori élmények típusa és minősége meghatározza, hogy mely áramkörök erősödnek meg, és melyek számolódnak fel az aktív használat hiánya miatt. Ezt jelenti a “használd vagy veszítsd el!” - mottó.

A kutatások szerint az ismétlődő gyakorlás során épülnek ki az erős szinapszisok, majd ezek elősegítik a gyorsabb tanulást. A fejlődés folyamán a folyamatos kölcsönhatás a környezettel vagy a gyakorlás serkenti a kapcsolatok kiépülését az agyban. Az első 6 évben ezeknek a kapcsolatoknak a megtervezése és kiépülése folyik. Mire iskolába kerül a gyerek, az alapok már elhelyezve – ERRE LEHET ÉPÍTKEZNI. Minél több ösztönző hatás éri a kisgyermek agyát, annál több idegsejt aktivizálódik, és annál több kapcsolat alakul ki az idegsejtek között. Azok a kapcsolatok tehát, melyeket ritkán használunk, idővel elgyengülnek. Használd vagy veszítsd el!

A Baptista Talentum Program továbbfejlesztésében (www.baptistatalent.hu, 2016.10.14.) kiemelt célként került megfogalmazásra, hogy a képességfejlesztés tudatos támogatása az óvoda és az általános iskola alsó tagozatán is megjelenjen, így biztosítva a már minél korábbi életkorban az adekvát tehetség hasznosulási formák azonosításának lehetőségét, a képességek teljesítménybe fordításának

segítését, hogy a potenciál produktumban testesülhessen meg.

Tehetség mint nemzeti vagyon

A World Economic Forum 2016. évi felmérése alapján Magyarország a tehetségek megtartásában 130. helyet foglalja el, még a 138 vizsgált ország közül mindössze a 122. a tehetségek vonzásában. (www.weforum.org, 2016.10.14.) A 126/2008. (XII. 4.) OGY határozatban a tehetségek segítése nemzeti ügyként került meghatározásra, az alábbi indoklás szerint: „Magyarország gazdasági kibontakozása a tudás- és képességigényes ágazatok fejlesztésével valósulhat meg. Ezen ágazatok fejlődése szempontjából kulcsfontosságú, hogy az adott tudás- és képességtartalomban kiemelkedő teljesítményre képes fiatalok, a tehetségek felszínre kerülnek-e, tehetségük kibontakozhat-e, hasznosulhat-e, a tehetségek pályájukon kellő és folyamatos segítséget kapnak-e és - mindezek következtében - képes lesz-e az ország megtartani a legkiválóbb tehetségeit.

(www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/ntp/126_2008_ogy_hat_1_00125.pdf, 2016.09.17.)

A Nemzeti Tehetség Program irányelvei alapján a tehetségsegítés a kora gyermekkortól a munkába állás és a tehetség hasznosulásának kezdeti fázisának idejéig (~35 éves korig) tart. Ennek megfelelően a tehetségek nyomon követése, a megfelelő tehetséghasznosulási formák azonosítása a köznevelési intézményekben kiemelt jelentőséggel bír. Az óvodától a középiskola befejezéséig a pedagógusi megfigyelések rendkívül meghatározóak a tehetségek azonosításában, életpálya-építésük támogatásában. A különböző tevékenységek iránti érdeklődés nem más, mint a

kiemelkedő képességek megmutatkozása. Ezeket időben felismerve, lehetőséget biztosítva a gyermek számára a továbbfejlődésben, valamint a személyiségfejlődés támogatásával elérhető, hogy a potenciából produktum legyen.

A képességek teljesítménybe fordítása, a tehetség kibontakoztatása ugyanakkor összetett folyamat eredménye. Ebből adódóan a tehetségsegítés fentebb vázolt feladata a folyamatos figyelemmel követés, a változások datálása által valósítható meg. Ily módon érhető el, hogy a fejlődés és fejlesztés eredményeként az életpálya építésének támogatása célzottan megvalósuljon, a tehetség számára az adekvát tehetség hasznosítási forma meghatározhatóvá váljon. A Baptista Talentum Program az óvodától az érettségig tartó fejlesztés és nyomon követés megvalósításával ezt kívánja támogatni. TehetségDetekt szoftver segítségével online nyomon követési lap készül minden gyermekről és tanulóról, így az addigi fejlesztés eredményei intézményváltáskor is támpontként szolgálnak a további támogatáshoz.

A tehetség hasznosítási formák újragondolását, a ki nem aknázott tehetségforrások hasznosítását a változó körülmények, a munkaerő piaci igények és elvárások formálódása is szükségessé teszi. A jövő kihívásaihoz alkalmazkodni tudó tehetségek segítésében így kulcsfontosságú területté válik maga a pályaorientáció – már az óvodában is. A tehetségek folyamatos nyomon követése által a képességbeli, valamint a releváns személyiségjegyek változásának figyelemmel kísérése segíti a tudatos pályaválasztást, növeli a pályabevétel esélyét, hozzájárul a nemzeti tehetségvagyon védelméhez és gyarapításához.

Kolontos Bandi az óvodában

Az óvodás kor, a 4-6 éves életszakasz az eriksoni fejlődésemélet szerint a kezdeményezés és büntudat kettősségét foglalja magába. Ebben a korban a gyermek fokozatosan leválik környezetéről, függetlenedik, egyik fő törekvése a kezdeményezés, saját magának és környezete határainak megtapasztalása. Ha nem ütközik akadályokba, és biztosítják számára az önállóan végzett munka lehetőségét, akkor a későbbiek folyamán a gyermek kezdeményezővé válik, kreatív lesz, képes lesz örülni a tevékenységéből adódó produktumoknak. Ellenkező esetben állandó büntudat kíséri, szorongás lesz rajta úrrá – viselkedésének és teljesítményének megítélése vonatkozásában, kétségei lesznek saját erőforrásait illetően.

Benedek Elek meséjében Kolontos Bandi képes elnyerni a hétszepségű királykisasszony kezét, holott még a saját szülei is lemondtak róla. Sajátos gondolkodásmódjával kilógott az átlag mezőből, ugyanakkor akadt valaki, aki nem a szokványos úton terelgette. Az öregember, akivel összeakadt Bandi, „elővett egy aranykalapácsot, s azzal mindennap koppintott egyet Bandi fejére. Ez így tartott fél esztendeig, s hát Bandiból olyan okos ember lett, hogy alig fért az okosság a fejében. Megtanította az öregember mindenféle tündéregikre” (<http://mek.oszk.hu/04800/04873/04873.htm#4>, 2016.09.14.).

A Baptista Talentum Program aranykalapácsai az érdeklődésben megmutatkozó képességeket fejlesztő játékok, tündéregikéi a mesékből származó cselekvési kódok, melyek formálják a személyiséget, aktivizálják a személyes erőforrásokat, egyéni válaszokat adnak ahhoz, hogy hogyan

tudnak majd a gyermekek a talentumjaikkal adekvát módon gazdálkodni.

A mesékhez kapcsolódó játékok az óvodáskor szenzitív periódusaihoz igazodva, azaz a változásra, fejlődésre nyitott korszakot célozva a beszéd, a mozgás, a zenei terület, valamint a szenzomotorium fejlődését érintik. Mindezek ily módon megalapozzák a sikeres tanulási képességeket éppúgy, mint az érzelmi intelligenciát. A szabad mozgástevékenységen keresztül épülnek ki azon agyi pályák, melyek a későbbiekben a kognitív műveletek elvégzését teszik lehetővé. Használd vagy veszítsd el! elv alapján az első 6 életév tudatos támogatása egy életre meghatározó muníciót nyújt a gyermekeknek.

Tehetség gondozás – tehetség hasznosulás

A Baptista Talentum Program óvodai és kisiskoláskori képességkibontakoztatás fő célja ily módon, hogy elfogadó közegben mind a kognitív, mind az emocionális fejlődést támogatva a gyermekek próbálkozhassanak, hogy a későbbiekben a saját igényeik és szükségleteik szerinti úton haladva minél több sikerélményt szerezzenek belső indíttatású tevékenységük által. A kisgyermekkor rendkívül meghatározó: a gondolkodás alakulásának, az érzelmi intelligencia megalapozásának, a kommunikációs eszköztár színesítésének, valamint bizonyos pszichológiai fejlődésfokok megtételének változatos tárházát kínálja. A lehetőségek időszaka: a képességek kibontakoztatására, önmaguk és a világ megismerésére.

A tehetség sokfélesége

A tehetség nem egyetlen kiemelkedő tulajdonság, hanem összetett személyiségjegy. Mi az igazi tehetség lényege? A tehetség potenciát, lehetőséget, ígéretet, reményt, esélyt jelent valamelyik emberi tevékenységi körben olyan kiemelkedő teljesítményre, amely társadalmilag hasznos, és amely megelégedettséget, örömezt, tehát sikerélményt jelent az egyén számára. A tehetség ugyanakkor hajlam az autoritás megkérdőjelezésére, alacsony monotóniatűrés jellemzi, szokásostól eltérő észlelésnek köszönheti sajátos látásmódját, kihívás hiányában rendbontó viselkedést tanúsít, a rendíthetetlen alkotási vágy és fáradhatatlanság teszi igazán kiemelkedővé

A tehetségnek ily módon kognitív és emocionális összetevői vannak. A gondolkodás magasabb szintje érzelmi mélységeket teremt, így a tehetséges gyerekek nem csak másképp gondolkodnak, hanem másképp is éreznek, mint társaik.

A tehetséggondozás kiindulópontja, hogy úgy tekintsünk minden gyerekre, hogy lehet tehetség valamiben, aminek kibontakoztatásához lehetőségeket kell biztosítani már egészen kicsi kortól. A gyermekeket kezdetben azonban támogatni kell, hogy felismerjék saját erősségeiket, elfogadják tehetségalkatukat, hogy képességeiket valódi teljesítménybe tudják fordítani, és sikerélményeket érhessenek el, saját korlátaikat megtapasztalva és elfogadva vállalni merjék és tudják önmagukat.

A Baptista Talentum Program a tehetségfejlesztés alapelveire épül: a tehetséges gyerek erős és gyenge oldalának fejlesztéséhez elengedhetetlen a megfelelő „légkör” megteremtése (kiegyensúlyozott társas kapcsolatok

pedagógusokkal, fejlesztő szakemberekkel és a társakkal), valamint a szabadidős, lazító programok, amelyek biztosítják a feltöltődést, pihenést. Tekintve, hogy a tehetséget ingerlékenység és érzékenység egyaránt jellemzi, s tevékenységeiket a belső vezérlő elv szabályozza, ahhoz, hogy a potenciálból produktum legyen, az eredményességhez a kibontakoztató rendszerek aktiválása is szükséges.

A program kidolgozásánál így kiemelt szempontnak tekintettük, hogy a képességek kibontakoztatásához fel kell ébreszteni a kíváncsiságot, és lehetőséget teremteni arra, hogy mindezt saját erőfeszítésük segítségével elégytsék ki. A pedagógusok motiválják a gyermekeket arra, hogy érzékenyen, kritikusan és egyben tárgyilagosan gondolkodjanak. Alapelvnek tekintjük, hogy a preferált tevékenységekben megmutatkozó belső hajtóerőt, ami ahhoz kell, hogy véghez vigye elképzeléseit, támogatni kell.

A tehetséges gyerekek gyakran tűnnek különcnek, s mivel nem szeretnének kilógni a sorból, inkább alkalmazkodnak a többiek szintjéhez, megnyilvánulásaihoz. Sokszor tűnik úgy, hogy bizonyos dolgokra hanyagul reagálnak vagy sokkal visszafogottabbak, mint a társaik, mivel időre van szükségük ahhoz, hogy az összes megszerzett információt rendszerezni tudják.

Ez nagyfokú érzékenységükből adódik, e témának első kutatója, Dabrowski öt típust különböztet meg. A tehetségénel jellemzően mind az öt típus felismerhető, de a hangsúly mindenkinél máshol van. Az érzékenységi típusok:

1. Mozgás, fizikai aktivitás iránti fogékonyság: energikusság, mozgékony, mindig lábba tudja hozni valami.

2. Érzékelés, érzéki benyomások iránti fogékonyság: látás, szaglás, szép dolgok, a szavak csengése, a dallamok, színek és formák mind-mind élmény számukra.

3. Szellemi aktivitás iránti fogékonyság: intenzív és mély gondolkodás, tudásszomj és kíváncsiság, nagyfokú koncentrációs képesség, intellektuális elfoglaltságban talált öröm. Jellemzően éles megfigyelőképességgel és kiváló vizuális emlékezettel jár együtt.

4. Szociális kapcsolatok iránti fogékonyság: komplex érzésvilág jellemzi őket, képesek gyorsan azonosulni mások érzéseivel, nagyon empátikusak, erős és kifinomult megérzéssel rendelkeznek.

5. Álmodozás: a fantázia megélése, képekben és metaforákban való gondolkodás, sajátos asszociációk jellemzik ezt a fajta nyitottságot.

Az érzékenységi preferenciák előre jelezhetik a tehetség megnyilvánulási formáját, mégis az óvodai és kisiskoláskori időszakban még több tehetségterület nem azonosítható teljes bizonyossággal, így a fő szempont a megkínálás, mely teret enged az érdeklődésben megmutatkozó erősségek felismerésére, továbbfejlesztésére.

A Baptista Talentum Program a saját belső térkép felfedezését segíti, mely lehetővé teszi a felső tagozat és a középiskola számára a célzott tehetségfejlesztést. Ehhez az ingergazdag környezet biztosításával a személyiségfejlesztés és a tanuláselőkészítés integrálása a fő cél.

TEHETSÉGGONDOZÁS MINT SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS

“A mese cselekménye, a küzdelem és a megnyugtató befejezés keretet biztosít az egyébként szabadon lebegő és kiszámíthatatlan veszélynek,

és azt az érzést kelti, hogy a kontroll a kezünkben van.”
(John Balázs)

Mese és játék – a kezdeményezés zálogai

A kisgyermek ön-és világmegértésének alappillérei: a játék mint a tapasztalatok és elképzelések leképezése, és a mese, mindezek verbális és szimbolikus konstrukciója. Ily módon e kettő összhangja képes a gyermeket átsegíteni a mindennapi nehézségeken, alternatívákat kínálni az aktuális életfeladatok megoldására.

A mese és a játék szerepe a későbbiekben is rendkívül meghatározó: a tehetségtámogatásba ágyazott tanulásmódszertan és pályaorientáció óvodás kortól az egyetemig segíti az egyéni utak bejárását.

A kor jellemzője a kezdeményezés, mely az autonómia igényéből táplálkozik, segíti a gyermeket a szándék megfogalmazásában, a törekvés megtapasztalásában, a tervezés tudatosságában. Mi ezeknek az eredője? A játék, a fantázia, ahol a sikeres és kevésbé sikeres próbálkozások még tét nélküliek.

A változatos tapasztalatszerzési lehetőségek azok az aranykalapácsok, melyekben a gyermekek ráismerhetnek saját erősségeikre. A tanulás alapja az érzelmi kiegyensúlyozottság, a belső motiváció, a saját képességekbe vetett hit, a saját tehetség felismerése.

Mese és személyiségfejlesztés

A mese hatása a gyermeki lélekre már több évtizede a kutatások középpontjába került.

A mese fejlesztő szerepe oly módon nyilvánul meg, hogy ezen szövegek a különböző élethelyzetekre, a gyermekek

mindennapjaiban megjelenő kihívásokra nyújtanak megoldási alternatívákat. A mesék által rávezethetők a gyermekek arra, hogy ha a „táltos paripájukat jól tartják”, azaz erőforrásaikat megfelelően használják, az valódi segítőjük lesz minden helyzetben, hogy a rájuk bízott talentumjaikkal jól tudjanak gazdálkodni.

A mesék által bárki átváltozhat azzá, aki valóban lehetne. A gyermekek, akik előtt nyitva a lehetőség, hogy képességeiket teljesítménybe fordítsák, az életkoruknak megfelelő mesékkel kapnak lehetőséget e tudások megőrzésére, saját javukra fordítására. Mint például beilleszkedés, nehézségek leküzdése, leválás, saját tehetségük felismerése, a jó és a rossz megkülönböztetésének képessége, és tulajdonképpen maga az útnak indulás.

A mese segít rendet tenni a felborult egyensúlyi helyzetben. A mesék útját járva a félelmekkel szembenézve, a sikert és a kudarcot megízlelve, a figyelem- teleszkópokat irányítva önbizalommal telve a saját aranykalapácsra ráelve gyerekjáték lesz a tanulás.

A történetek iránti éhség genetikailag kódolt: történetekbe rendezzük saját világot, elképzeljük a legegyszerűbbet, megtapasztaljuk a lehetetlent. A legtöbb tanulási nehézség a számok és szavak katonás rendjét követő bal agyfélteke és a képekben, illatokban, hangokban tobzódó jobb agyfélteke közötti kommunikációs zavarból adódik. A mesék által megteremtett belső képek, a saját fantáziánk képes közvetíteni a két fél között, megteremtve a harmóniát, a rendet a fejben.

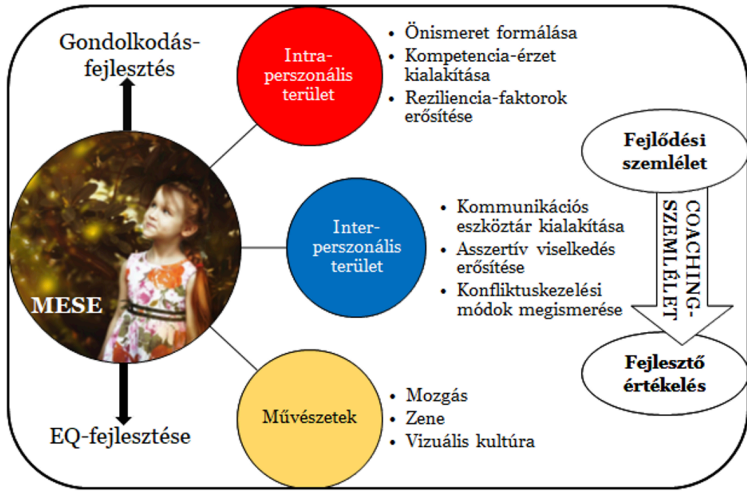
A meséhez azonban le kell lassulni. A mai Z-generáció számára ezt már tanulni kell, hisz a csak verbálisan csatornán érkező ingerek jellemzően az ingerküszöbük alatt vannak.

Ezért a mesehallgatásnak különleges formát kell adni, hogy alkalmassá váljon a megnövekedett ingeréhséget táplálni.

A mesehallgatás elsősorban élmény, ráismerés, felismerés. A mese játékba való átvezetése, a cselekvésen keresztül az értékszocializáció formálását, a kommunikációs készség fejlesztését, a viselkedési kultúra formálásának változatos módját rejtí magában.

A program mesekínálatának összeállításakor fő szempontként érvényesültek az életkori sajátosságok és a megoldandó életfeladatok. A mesére történő rávezetésnél a motiváció kialakítása, a ráhangolódás az elsődleges feladat. A konstruktív pedagógia szerinti ráhangolódás – értelemteremtés – visszacsatolás lépéseit követve a feldolgozás, jelentésteremtés játékok által történik, melyek során a mesei tartalmakat kötni lehet a gyermekek életéhez, mindennapjaihoz. Ebben a fázisban különösen hangsúlyos, hogy nem magának a szövegnek a feldolgozása történik, hanem a gyermekek életéhez kapcsolódó, az őket foglalkoztató kérdésekre reflektálnak a mesei hétrőba játékos tanulást segítő megkínálásai. Ezek ily módon a gyermekek számára érdekes, új jelentéstartamokat, élményeket hordozó tevékenységekként jelennek meg. A megvalósításban a gyermeki aktivitásnak is főszerep jut. A visszacsatolásban, a lezárásban a coaching-eszköztár gyakorlatai segítik a történetből való kilépést, a saját válaszok elmélyítését.

A Baptista Talentum Program az óvodás és a kisiskolás szakaszban az intra- és az interperszonális terület megerősítésével erős alapokat teremt a későbbi tehetségfejlesztésnek.



Coaching-szemlélet

Minden gyerekre úgy tekinteni, mint aki a saját egyéni útját járja, miközben számtalan lehetőséget rejtnek magukban adottságai, melyek kibontásában az elfogadó közegben ösztönző pedagógusi jelenlét támogatja – ez a Baptista Talentum Program fő irányvonala. Az erősségekre építő, a mindenkiben meglévő lehetőség megvalósításához, a képességek teljesítménybe fordításához a coaching eszköztára kereteket és technikákat biztosít – már kisgyermekkorban is.

Maga a coaching-szemlélet (Kovács 2016) az alábbi alapelvekre épül: azonos elvárások helyett egyéni eredmények pozitív visszajelzése, erősségeken alapuló fejlődéshez lehetőségek biztosítása, a teljesítmény helyett az erőfeszítés értékelése, a pozitív élmények megerősítése, egyéni erőforrások mentén történő problémamegoldás támogatása, a saját érzések detektálására és kifejezésére ösztönzés, az önmaga és a másik tevékenységére történő visszajelzés képességének formálása.

Az óvodai foglalkozások során a játékos tanulás, a felfedezés, a tapasztalás rengeteg lehetőséget nyújt a coaching alkalmazására, miközben a gyerek társas viszonyai, kommunikációja, konfliktuskezelése is formálódik, célzott támogatással fejlődik. Az óvónő, mint személyes „edző”, képes technikákat játékos formában átadni a gyerekeknek, ami a későbbiekben már-már „ösztönössé” válik számukra. Egy idő után a másikba vetett hit, a pozitív megerősítések, a megoldásfókusz, a nehézségek tanulási helyzetté keretezése, a reflexió tudatossága a saját pedagógusi szerepben is pozitív élményeket és tapasztalatokat hoz.

Alsó tagozatban a coaching-szemlélet immár a célkitűzési technikák és az önszabályozott tanulás megalapozásában segíti a diákokat. A coaching-technikákat involváló képességkibontakoztató tanórák segítik a belső erőforrások aktivizálását, támogatják a szocio-emocionális fejlődést, élmény- és felfedezésközpontú tevékenységeken keresztül sikerélményhez juttatják a kisiskolásokat, megalapozva az élethosszig tartó tanulás belső motivációját.

ÖSSZEFOGLALÁS

A pedagógiai gondolkodás esszenciája a fejlődésbe vetett hit, hogy minden gyermek magában hordozza annak lehetőségét, hogy képességeit kibontakoztatva, saját útjára rátalálva erősségei szerint a legjobbat hozza ki magából. A kisgyermek a játék önfeledt keretei között képes a leginkább eredményes és látványos fejlődésre, ami eszköztárat biztosít számára a sikeres iskolakezdéshez, az önszabályozott tanulásához, képességeinek teljesítménybe fordításához, tehetsége kibontakoztatásához. Az óvodától az érettségiig kísérve a gyermeket, megteremthető a lehetőség, hogy

minden pipacs a maga ütemében növekedjen, a maga erősségei szerint fejlődjön. A látvány szépségét a tehetség sokfélesége teremti meg.

„Azzá válni, aki lehetnél” – ennek záloga a 4-10 éves kori játékba és mesébe ágyazott tehetségtámogatás, képességkibontakoztatás. Sokféle módon mutatkozhat meg a tehetség – sokféle aranykalapács és tündérigé szükséges ahhoz, hogy minden gyerek ráismerjen saját erősségére, hogy ráleljen saját útjára. A Baptista Talentum Program komprehenzív módon az óvodától az érettségiig támogatja a gyermekeket abban, hogy a bennük lévő potenciálból produktum születhessen, hogy talentumjaikkal jól gazdálkodjanak – adekvát módon gazdagítva ezzel a nemzeti tehetségvagyonot is.

HIVATKOZÁSOK

Baptista Talentum Program (2017). *Komplex tehetségtámogatás stratégiája a baptista intézményekben* (belső szabályozó dokumentum), Budapest: Baptista Pedagógiai Intézet

Blythe, Sally Goddard (2009). *A kiegyensúlyozott gyermek*. Budapest: Medicina Könyvkiadó

Danis Ildikó (2015). A csecsemő- és kisgyermekkorai lelki egészség támogatásának helye a koragyermekkorai intervencióban. *Gyógypedagógiai Szemle*, XLIII. évfolyam 2. szám, 100-116.

Kovács Mónika (szerk, 2016). „Coachinggal oktasd, játszani is engeddd...” Fót: Grafokom

Mérő László (2014). *Maga itt a tánctanár?* Budapest: Tericum Kiadó

Török Balázs (szerk, 2015). Változások az óvodarendszerben Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

TÓTH BRIGITTA
A nők mind egyformák?

ABSZTRAKT

A kulturális környezet formálja a gyerekek fogalmainak alakulását a férfi és női szerepekről, alakítja önazonosságuk kifejezését, a nemekről való gondolkodásukat. A koragyermekkori fejlődés meghatározó kulturális közegének fontos tényezői az elbeszélések: gyermekirodalmi szövegek, filmek, amelyekkel megismertetik otthon, vagy az óvodában, iskolában a gyerekeket. Az iskolai olvasókönyvek, olvasmányok családképéről, az irodalmi szövegekben megjelenő női szerepekről kutatások sora készült. Kevesebb figyelem fordult azonban az óvodai mesélés tartalmainak ilyen szempontú elemzésére, pedig a nemi identifikáció és a nemi szerepekről való kép formálódásának folyamatában az óvodáskor is meghatározó szerepet játszik. Ezért kezdtem foglalkozni az óvodai mesélés nőképével. Az óvodák nem használnak „tankönyveket” és az ÓNOAP sem szabja meg az irodalmi anyagot, ezért pedagógiai naplóból indultam ki: öt monori óvoda csoportjainak naplóiból gyűjtöttem ki a meséket, ezek nőábrázolását kezdtem elemezni.

Kulcsszavak: óvodai nevelés, mese, nőkép, nemi identitás

A NŐKÉP ÉS A GYEREKKULTÚRA

A nőkről való gondolkodás része a filozófiának, a pszichológiának, a biológiának, a kulturális antropológiának, a pedagógiának, témája a vallási elméleteknek, a mitológiáknak, és a művészeteknek, valójában a kultúra minden területének,

a mindennapok megnyilatkozásaival együtt. A különböző megközelítések egymástól függetlenül vagy kapcsolódási pontokon találkozáva hoznak létre sajátos amalgámot arról, ahogyan a nemekről gondolkodunk. A kulturális környezet formálja a gyerekek fogalmainak alakulását a férfi és nő szerepekről, alakítja önazonosságuk kifejezését.

A koragyermekkori fejlődés meghatározó kulturális közegének fontos tényezői az elbeszélések: gyermekirodalmi szövegek, filmek, amelyekkel megismertetik otthon, vagy az óvodában, iskolában a gyerekeket. A mesék hatásait a különböző pszichológiai, pedagógiai irányzatok egymástól eltérő módon elemzik, világképformáló jelentőségüket azonban nem vitatják. (N. Kollár és Szabó, 2004) Az óvodai és az iskolai nevelés is fontos szerepet tulajdonít a meséknek a gyermeki személyiség fejlődésében, a közösségek, a nemi szerepek világába való bevezetésben. A történetek szereplőinek tulajdonságai, tettei is befolyásolják, hogyan látják a gyerekek a fiú vagy a lány jellemzőit, ami önképükre, viselkedésükre is hatással lehet. (Pálóczi és Nagy, 2017)

Az esélyegyenlőség szempontjából is fontos kiemelni, hogy a hagyományos nemi szerepek igen erősen továbbélnék a társadalmunkban, ha ezen változtatni indokoltnak látjuk, akkor a biológiai és a társadalmi nem fogalmának elválasztására is súlyt kell helyeznünk. (Farkas, 2011) A nemi sztereotípiákat meghaladó szemléletű oktatás közelebb vihetne a nemek igazságosabb társadalmi kezeléséhez, ehhez azonban több szerző szerint hiányoznak az elfogultságmentes pedagógusok, a korszerű szemléletű tankönyvek és számos egyéb feltétel is. Az előrelépést egy tanulmány szerzői szerint az oktatás átfogó, átgondolt genderstratégiájának kialakítása alapozhatná meg. (Kalcsó és F. Lassú, 2016) A feminista

pedagógia egyik problémaköre a tananyag felülvizsgálatának a kérdése az oktatás minden szintjén állítja Kereszty Orsolya, aki kutatásában azt vizsgálta, hogy mennyiben valósul meg az alsó tagozatosok számára készült nyelvtan tankönyvek tükrében a nemek közötti egyenlőség elve. A feltárt adatok által egyértelművé vált, hogy a lányok és nők alulreprezentáltak a fiúkhoz képest, a nemeket rendkívül sztereotip megközelítésben ábrázolják a tankönyvekben és nem építenek a lányok „valós” tapasztalataira. A tények alapján a szerző Thun problémafelvetésére hívja fel a figyelmet, mely megállapítja, hogy a sztereotip foglalkozás-repertoár azért jelent problémát, mert hiányoznak a mindennapi életet jobban reprezentáló minták, és így előfordulhat az, hogy nem minden gyermek számára nyújtanak kapcsolódási és azonosulási pontot. Ez a megközelítésmód pedig hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséhez. kutatása során a kevés sztereotip ábrázolástól eltérő reprezentációról azt látja általánosságban elmondhatónak, hogy esetlegesek, és nem tudatos koncepció részei. (Kereszty, 2007)

A gyerekek gondolkodásának formálódásában nyilvánvalóan szerepet játszó animációs filmek vizsgálata is indokolt lehet, itt csak egy rövid kitérőben utalunk arra, hogy a sikerfilmek egy-egy múlt korszak, sajátos történelmi helyzet nőalakjaiban valójában gyakran kifigurázzák a jelenkor nőképét, azzal, ahogyan megjelenítik az egyes korokról és helyzetekről kialakított konvencionális elképzelésünket. A Frédi és Béni (Barbera és Hanna, 1960–66) című animációs filmsorozatban azt látjuk, hogy bár évezredekkel korábban a világ más lényekkel és tárgyakkal népesült be, a nő dolga akkor és ott is a család és a háztűzhely gondozása volt. A kőkorszaki nőiesség ironikus megjelenítése is ezt az azonosságot

hangsúlyozza a férfiszerep jellemzőit sem kímélve: a két „családfenntartó” férfinő az okos és gyakorlatias nők mellett különösen esendőnek mutatkozik a filmsorozatban. A Victor Hugo regényének átiratából készült Notre-Dame-i toronyőr (Trousdale és Wise, 1996) című mesefilm hősnője nem az ábrázolt kor tipikus asszonya, hanem a romantika ideáljának felel meg, aki szembe fordul azzal a tragikus sorssal, amit születése, helyzete megszabott volna, küzdelme a filmben persze mesébe illő, boldog fordulattal zárul. A Grimm fivérek, Hófehérke című meséje nyomán, (Hand és mtsai, 1937) a Disney-féle animációs változatában a Hófehérke és a hét törpe hősnőjében, minden nőies tulajdonság, erény, tökéletes megtestesülését ismerhetjük fel: szépsége páratlan, naiv, jóhiszemű, nem harcol, hanem elmenekül üldözői elől, és mindenekfelett dolgoz, olyan, amilyenek a nőideált még ma is sokan elképzelik. Sorsának jóra fordulása is a hagyományos képbe illik: az ideális nőiesség jutalma az ideális férj, ebben nem ismer tréfát ez a mozi. A tudós nők megítéléséről Bell történetéből nyerhetünk betekintést (Trousdale és Wise, 1996), akinek ellenpontjai a szalonok világában megjelenő előkelő úri hölgyek. A Mulán című mese (Bancroft és Cook, 1998) a háborús idők nőképét juttathatja eszünkbe: a nőket, akiket a kötelesség hőssé tesz, akik férfiszerepben is helytállnak. Végül, de nem utolsó sorban, Csingiling (Raymond, 2008) személyében egy teljesen szabad női minőséget figyelhetünk meg.

Fő célom az óvoda világának a gyerekek női szerepekről való gondolkodására gyakorolt hatását vizsgálni. Ennek első lépéseként a pedagógusok tervezett tevékenységének feltérképezésére, az óvodai mesemondás tartalmának elemzésére vállalkoztam.

NŐK AZ ÓVODAI MESÉKBEN – MONORI ÓVODÁK DOKUMENTUMAI ALAPJÁN

Az iskolai olvasókönyvek, olvasmányok családképéről, az irodalmi szövegekben megjelenő női szerepekről kutatások sora készült. Az óvodai mesélés tartalmairól azonban ilyen szempontú elemzést nem találtam, pedig a szakirodalomban arról sokat lehet olvasni, hogy a nemi identifikáció folyamatában az óvodáskor milyen meghatározó szerepet játszik, ezért az óvodai mesék nőalakjait középpontba állító kutatásra vállalkoztam.

Az óvodai mesélés nőképpével foglalkozó kutatásomat Magyarországon, a Pest megyei régióban található Monor nevű városban működő öt óvoda tükrében készítettem el.

Minthogy az óvodák nem használnak „tankönyveket” és az ÓNOAP sem szabja meg az irodalmi anyagot, ezért az intézmények 2015-2016-os nevelési évében működő, többségében 6-7 éves gyerekeket nevelő óvodai csoportok pedagógiai naplójából gyűjtöttem ki vizsgálati anyagomat.

A dokumentumokból kigyűjtött meséket narratív elemzéssel vizsgáltam: A női szerepekből kategóriákat hoztam létre, azokat további axiális kódolást alkalmazva csoportosítottam.

A tervezetekben összesen 107 mese szerepelt. Ezek közül egyet a Jégkirálynő című mesét nem találtam meg. Így a közvetítésre tervezett mesék száma összesen 106 volt.

Figyelmemet felkeltette, hogy a mesék forrásaiként ősrégi óvóképzős szöveggyűjteményt és különös honlapokat is használnak a kutatásba bevont monori óvodák.

Nyilván a dokumentumokból nem ismerhetjük meg az összes mesét, ami a csoportszobákban elhangzik, de azért a kutatási eredmények így sem lehetnek érdektelenek.

A kigyűjtött mesék közül 18 volt olyan, ami az összegzés során többször is megjelent. Az ismétlődések száma összesen 25 volt.

Amennyiben a többször szereplő mesék megjelenésének gyakoriságát figyelmen kívül hagyjuk, úgy megkapjuk az általam elemzett, tervezetben megjelenő történetek számát, ami 81 mese. Ennek a 81 mesének a narratív elemzését végeztem el.

Az így kapott mesék elemzéséből képet kaphatunk a kódolt női karakternvonások előfordulásának gyakoriságáról. A meséket kategorizáltam az alapján, hogy közvetítenek-e női szerepet, vagy nem. Női minőségnek csak akkor tituláltam egy karaktert, ha arról a meséből egyértelműen kiderült nemi identitása.

A teljes minta tükrében a tervezett 106 mesefoglalkozásból 64 mese közvetített női szerepet, 42 mese pedig nem közvetített női szerepet. Megállapítható, hogy a monori óvodák a kutatási keretekbe illeszkedő mesék tükrében a mesék többségében női karaktert is megjelenítenek.

Az ismétlődések figyelmen kívül hagyása alapján a 81 elemzett történet 36 alkalommal nem közvetített női minőséget, míg a további elemzésre alkalmas 45 esetben igen. A női szereplők számát és a többször megjelenő történetek nőszereplőinek gyakoriságát is egybevetve a tervezetekben szereplő mesék összesen 98 női karaktert jelenítettek meg.

A nyílt kódolás módszerét alkalmazva a történetek hasonló női minőségeit a továbbiakban azonos halmazokba soroltam. A megjelenő női szerepek tekintetében a következő minőségi kategóriákat találtam meg. A mesékben a nők megjelentek anyaként, királykisasszonyként, királynéként és egyben anyaként, gyermekként, gazdasszonyként,

öregasszonyként és dajkaként. Ezekbe a kategóriákba a legtöbb esetben maga a mese nyíltan és egyértelműen besorolta a női alakokat. Amennyiben verbálisan nem került egyértelműen kifejezésre a minőség, úgy a mesekörnyezetből, cselekvésből, vagy cselekvés sorozatból következtetni lehetett arra, hogy egyes karakterek melyik halmazba sorolhatók.

A nők mesetörténetbe való illeszkedésére három kategóriát állítottam fel. A mese cselekményének női alakítóját a főszereplő kategóriába soroltam. Mellékszereplőnek tekintettem ott, ahol a cselekmény irányítója ugyan a férfi, de a nő támogatása is befolyásolja a történet alakulását. Háttérszereplőnek pedig abban az esetben tekintettem, amikor a cselekmény alakulásában egyáltalán nem volt a női minőségnek befolyásoló hatása.

A teljes mintán az összesen 98 női karakterből 12 főszereplőt, 35 háttérszereplőt és 51 mellékszereplőt találtam. Ebből megállapítható, hogy a közvetítésre tervezett mesék jellemzően mellékszereplőként jelenítik meg a női minőséget, valamint nagy arányban, háttérszereplőként.

A mesékben gazdasszonyként 24, királykisasszonyként 23, gyermekként 23, anyaként 17, öregasszonyként 6, nagymamaként 2, királynéként és egyben anyaként 2 és dajkaként 1 női karaktert találtam.

A gazdasszonyi minőség jelentős mértékben: 16 alkalommal mellékszerepként jelent meg, 5 esetben háttérszerepként és 3 alkalommal, mint főszerep.

A királykisasszonyok legtöbbször, 12 alkalommal háttérszerepet kaptak, 9 esetben mellékszerepet és további 2 esetben főszerepet.

A gyermek kategóriába sorolt nők 13 esetben mellékszerephez jutottak, 5 alkalommal főszereplőként és 5 alkalommal háttérszereplőként jelentek meg.

Az anyai kategória még ezekhez a nagyobb elemszámú halmazok közé sorolható. Ennek a minőségnek 12 karaktere háttérszerepben volt jelen a mesékben, 5 mellékszereplőként és az általam vizsgált mintában nem jelent meg, mint főszereplő.

A kutatás során a nem népes kategóriák közül az öregasszonyok 4 alkalommal mellékszerephez jutottak, 2 alkalommal pedig főszerephez. A királynői és egyben anyai minőség 1-1 alkalommal mellék és háttérszerepben jelent meg. A nagymama kategóriából 2 mellékszereplő jelent meg, 1 esetben pedig a női mellékszereplő dajka volt. Ezeknek a ritkábban megjelenő szereplőknek egyfajta gondoskodó, útbaigazító, békességet sugárzó női minősége a legjellemzőbb a mesékben.

A tervezett mesék női szereplői között tehát a gazdaszonyi, királykisasszonyi, gyermeki és anyai szerepek a legjellemzőbbek, míg az öregasszony, nagymama, dajka összesen csak 11 ízben szerepelt, közülük 2 fő- és 8 mellékszereplő.

A mesékben a nőalakok jellemzően nem cselekményformálók, a gazdaszonyok és anyák jellemzően mellékszereplőként, a királylányok háttérszereplőként, a gyerekek mellékszereplőként jelentek meg.

A NŐI SZEREPLŐK SZEMÉLYISÉGJELLEMZŐI A VIZSGÁLT KÖRBE

Az elemzett mesék a gazdaszonyokat a ház körüli tevékenységek ellátása közben mutatták be, a gyereknevelés említése ritka. Személyiségvonásaik közt szerepelt a

háziasság, szorgalom, erős lelkület, talpraesettség, takarékos-
ság és a férfinak való alárendelődés elfogadása. A mese csele-
kményére, a férfihősre finom eszközökkel gyakorolnak be-
folyást, ez ad jelentőséget szerepüknek: például az eltévedt
vándorlókat befogadták, gondoskodtak a róluk. Amennyiben a
hagyományos szerepektől eltérő viselkedést mutattak, úgy ál-
talanban valamilyen baj érte a családot. Negatív személyi-
ségvonásaik közül a kíváncsiság, butaság, fősvénység és na-
ivság jelent meg. Találkozhatunk velük gonosz és irigy mosto-
haként is. A jellemzőnek tartott asszonyi hibákkal is több nép-
mesében találkozunk, példa ilyenre a kíváncsiságával urát
csaknem a halálba kergető gazdasszonyi karakter az Állatok
nyelvén tudó juhász című mesében, vagy a Három kíváncság
asszonyszereplője, aki oktalan haragjában elvesztegeti
kettejük szerencsését – ezek a mesék Illyés Gyula me-
segyűjteményében olvashatók.

A szépséges királykisasszonyok a mesékben
jellemzően a próbára tett férfihős bátorságának jutalmaként
játszanak szerepet. Belső értékekkel rendelkező, de azt nem
fitogtató, erkölcsös személyiségükkel tiszteletet kivívó, a férfit
támogató, gondoskodó női minőséget kifejező háttéralakként
szerepeltek. Ilyen hősnőt sok népmese jelenít meg, például Az
égig érő fa királykisasszonya ennek a női minőségnek jól is-
mert kifejezője. Sajátos tudás birtoklóiként is feltűntek
néhány mesében, de okosságukkal általában a férfit nem
szárnyalhatták túl, eszüknek gyakran csak a megfelelő férj ki-
választását köszönhetik. Ez utóbbi személyiségjellemzőket is-
merhetjük fel A só című, és Az Aranytulipán című mesék kirá-
lykisasszonyainak karaktereiben – a meséket Benedek Elek
mesegyűjteménye tartalmazza.

A gyermek kategóriába soroltam azokat a leányszereplőket, akik a házasságra érett kornál fiatalabbak, nővé fejlődésük folyamata előtt állnak. Rájuk jellemzőnek találtam, hogy társadalmi osztálytól függetlenül kialakulatlan női minőségeket képviselnek. A gyermekek között a mesékben akadt buta, házias, szorgos, becsapható, kíváncsi és bátor is. A cselekményben többször megjelentek, mint boldogságot hozók vagy hírhozók, ezt Móra Ferenc meséjében, A didergő királyban szereplő gyermeki karakter jól példázza, aki a király szívébe, és otthonába hozza a melegséget. A Pirosmalac című népmese a lánygyerek nővé érésének folyamatára utal, a női szerep megbecsülésének üzenetét hordozza, ami visszahat a lánygyermek elfogadására. Más mesék szerint a családban a lánygyermek „tárgyias”, hasznot hozó szerepet töltenek be: a Holle anyó című mesében az anya valójában nemcsak a mostohaleánytól követeli meg, hogy hasznát lássa, hanem édesleányától is azt várja el, hogy aranyat hozzon a házhoz.

Az anyai karakterek szimbolizálták a mesékben az abszolút gondoskodó, a feltételek nélkül elfogadó, támogató női minőséget. Szinte feltűnés nélkül egyfajta biztonságos hátteret nyújtottak a cselekmény többi szereplője számára. Leggyakrabban a mesék elején jelentek meg akkor, amikor fiaikat és lányukat elindították a mesei történések rögzös útján, erős lélekkel legyőzve anyai ragaszkodásukat. Az eltévedtek, vagy vándorok védelmére is gyakran ők vállalkoztak, valamint a társadalmi normaközvetítő szerepben is ők mutatkoztak a leggyakrabban. „Mátraalján, falu szélén, lakik az én öreg né-ném, melegszívű, dolgos, derék, tőle tudom ezt a mesét” – olvashatjuk a jól ismert verses mese elején. (Fazekas, 2017. 3.) A címszereplő az Öreg néne őzikéje című mesében a pozitív anyaszerep kifejező megtestesítője.

Ha nem is egyértelműen illeszkedik minden karakter sajátos személyiségvonásának halmaza az adott sémába, összességében mégis elmondható, hogy egy-egy elem áthelyezése sem változtatna a levonható következtetésen: a négy karaktervonás megjelenése a tradicionális nőkép közvetítését mutatja a vizsgált körben.

A bemutatott munka egy mélyebb és szélesebb körű kutatás első lépése. A cím egy Szerb Antaltól eredő bonmot első része, az egész mondat: „A nők mind egyformák, csak az egyik ilyen, a másik olyan” olvasatomban a hagyományos nőképet, a sztereotipizálást csúfolja.

HIVATKOZÁSOK

Bancroft, Tony – Cook, Barry (1998). *Mulan*. Walt Disney Pictures, USA. (A szinkronizált változat ugyan ebben az évben került bemutatásra Magyarországon.)

Barbera, Joseph – Hanna, William (1960-1966). *Frédi és Béli, a két kőkorszaki szaki* (The Flintstones). ABC tv-csatorna, NY, USA. (Az első sorozat hazai, szinkronizált változatának bemutatása is a hatvanas években folyt)

Benedek Elek (1989). A só. In: Bauer Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény*. Budapest: Tankönyvkiadó

Benedek Elek (1998). Az aranytulipán. In: Zilahi Józsefné (szerk.) *Mese-Vers az óvodában*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó

Benedek Elek (1998). Az égig érő fa. In: Zilahi Józsefné (szerk.): *Mese-Vers az óvodában*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó

Dr. Farkas Tibor (2011). A nők és férfiak közötti egyenlőtlenség... In: *Esélyegyenlőség és tanácsadás*. Digitális tankönyvtár.

Fazekas Anna (2017). *Öreg néne őzikéje*. Budapest: Móra
Grimm, Jacob – Grimm, Wilhelm (1998): Holleányó. In:
Psenákné Gregor Klára (szerk.): *Mesélj nekem*. Budapest:
Nemzeti Tankönyvkiadó

Hand, David – Cottrell, William - Jackson, Wilfred - Sharpsteen,
Ben – Pearce, Perce és Morey, Larry (1937). *Hófehérke és a hét törpe*. Walt Disney Productions, USA. (A szinkronizált változat 1962-ben került bemutatásra Magyarországon.)

Illyés Gyula: Az állatok nyelvén tudó juhász. In: Bauer Gabrielle- szerk. (1989). *Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 43. o.

Illyés Gyula (1989). Három kívánság. In: Bauer Gabrielle (szerk.): *Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény*. Budapest: Tankönyvkiadó

Kalcsó Réka – F. Lassú Zsuzsa (2016). Óvodás gyermekek nemi sztereotípiáinak vizsgálata a pedagógus nemével összefüggésben. *Gyermeknevelés* 4. évf. 3. szám 32–47.

Kereszty Orsolya (2007). Feminista pedagógia-Kezdeményezések Magyarországon. In: Kende Anna (szerk.): *Pszichológia és feminizmus*. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 297-313.

Móra Ferenc (1989). A didergő király. In: Bauer Gabrielle (szerk.): *Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény*. Budapest: Tankönyvkiadó

Pálóczi Bence - Nagy Beáta (2017). Nemi sztereotípiák a mese és gyerekönyvekben. In: Kovács Mónika (szerk.): *Társadalmi nemek*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó

http://www.eltereader.hu/media/2017/03/Kovacs_Monika_szerk_Tarsadalmi_nemek_READER.pdf

Raymond, Bradly (2008). *Csingiling*. Walt Disney Pictures, Argentína. (A szinkronizált változat ugyan ebben az évben került bemutatásra Magyarországon.)

Trousdale, Gary – Wise, Kirk (1991). *A szépség és a szörnyeteg*. Walt Disney Pictures, USA. (A szinkronizált változat 1992-ben került bemutatásra Magyarországon.)

Trousdale, Gary – Wise, Kirk (1996). *A Notre Dame-i toronyőr*. Walt Disney Pictures, USA. (A szinkronizált változat ugyan ebben az évben került bemutatásra Magyarországon.)

Piros malac. In: Kovács Ágnes (szerk. 2015). *Icinke-picinke. Népmesék óvodásoknak*. Budapest: Móra Könyvkiadó

DÚZS MIKLÓS

Posztmodernről a preinformációs koron át a totális
spektákulumig
...és ebben a tanítás helye

ABSZTRAKT

Felvázolom azt a folyamatot, mely a posztmodernről napjainkig tart és egyfajta markáns gondolati, tudati változást hozott a modern kor világszemlélethez képest. Amit a modern korban gondoltak az oktatásról, az napjainkban idejétmúlttá vált. A dolgozat célja, a XXI. század elején, az oktatásban (általános, közép és felsőoktatásban) tapasztalható problémák egy magasabb nézőpontból történő vizsgálata. Beillesztése egy, a világunkat meghatározó folyamatba, mely folyamat az oktatáson kívül a gazdaságot, a kultúrát és a társadalmi lét minden szegmensét áthatja. A posztmodern után következő preinformációs kor, majd a múlt század közepétől leírt „spektákulum”, vagy a globalizáció, milyen változásokat idézett elő a világban, így az oktatásban is. Milyen szerepe van és milyennek kellene lennie az oktatásnak ebben a környezetben. Mi a végfenomenja a tanításnak? Kitűzik-e a fejlett világ társadalmi a célt, amit aztán az oktatás segítségével szeretnének elérni? Van-e víziónk a jövő tekintetében és ha igen, mennyire reális az?

Kulcsszavak: posztmodern, spektákulum, információs társadalom, a tanítás újraértelmezése

„Minden tudás információkból áll, ha ez igazság, akkor az információs világ a tudás világává válik, de ez csak a minőségi információk áramlása esetén lehet evidencia.”

(Németh Dezső)

Ez a dolgozat szeretné bemutatni azt a folyamatot, mely a XX.-XXI. században uralkodó „gondolkodási” trendeket és az ezekből fakadó problémákat jellemzi, melyek szinte áthághatatlan gátját jelentik a valódi fejlődésnek és így az oktatásnak is. Kiindulási pont a modern kor gondolkodása, melyből fakad a posztmodern, majd pedig a posztmodern „kudarca” következtében kialakult a preinformációs kor, végül jelenkorunk uralkodó szisztémája a „totális spektákulum”.

A modern kor úgy tartotta, hogy a világ megismerhető, valamiféle rend uralkodik benne. A fizikai világban éppúgy, mint a gondolkodás világában, vagy éppen a moralitásban. Vannak szabályok, melyek univerzális módon határozzák meg a társadalmak működését, az együttélés szabályait, a viszonyulásokat, a gondolkodást. A posztmodern kornak fel kellett adnia ezt a hitet. Nyomós oka volt erre, a XX. század. Csakhogy az emberi gondolkodás mintázatkereső, ha nincs remény arra, hogy rendszert, mintázatot lásson, elbizonytalanodik. Megpróbál rendszert (legalább egy kis részében) találni, kapaszkodót keresni. A modernkorból kiábrándult a posztmodernkor, összeomlottak a nagy narratívák, elkezdik keresni helyüket a világban, mert a nagy narratívákat alkotó belsőnyelvet beszélők nem találják helyüket a kiszélesedett gondolatláncolatok között, melyek nem követik, már a régi szabályokat. Az élet minden területén új utakat kerestek. Ebben a keresésben segítséget jelentett a

tudomány fejlődése és elképesztő eredményei. Azonban, mint később világossá vált, a tudományos felfedezések, bizonyos tekintetben még jobban összezavartak mindent. Ugyanis napjainkban megdönthetetlennek tűnő tényként kell elfogadni, hogy világunk probabilitásokra épül, nem pedig falszifikálhatatlan tények összessége. Vagyis, csak valószínűségekről beszélhetünk, és nem csak a természettudományokban, különösen a kvantummechanika területén, hanem a humán tudományokban is. Nem jelenthetünk ki megdönthetetlen tényeket, mert azok csak az individuum számára azok, nagyobb összefüggésben nem állják meg a helyüket. A posztmodern deklaráltan kétségbe vonta és tarthatatlanná nyilvánította a modern eszméjét, a világ megismerhetőségét, az ember nagyszerűségét, az etikai normák érvényességét, a tudás mindenhatóságát. Ezzel egy időben és ennek következtében, új viszonyulási pontokat és értelmezéseket keresett. Ezeket a keresési folyamatokat nagymértékben segítette, formálta a tudományok fejlődése és hihetetlen eredményei. (Németh, 2014) Különös módon cseng össze ez a gondolat a kvantumfizika elméleteivel és az azok bizonyításából származó megállapításokkal. Noha a társadalomtudományok logikája különbözik a természettudományokétól, de ennek ellenére számos ponton befolyásolhatják egymást. Popper bírálta a tudomány induktív felfogásának kritikáját, és e helyett a cáfolást (falszifikáció) tette meg a tudományokat és áltudományokat elválasztó kritériumnak (demarkáció). (Popper, 1959) A posztmodernből pedig kiábrándul a preinformációs kor, amely az új értelem világát hozhatja létre. Úgy tűnik ez igaz a társadalomtudományokra is.

Azonban, ha megfigyeljük mi történik, azt láthatjuk hogy a posztmodern gondolkodás is zsákutcát jelent. Ugyanis nem fogadja el az ókortól eredő racionalitást, mivel a szubjektívet helyezi előtérbe. Viszont elfeledkezik egy fontos és meghatározó tényről, nevezetesen a szubjektum állapotáról. Ennek vizsgálatára több tudományág és filozófiai irányzat is szakosodott. Szubjektumok sokasága építi fel a társadalmakat és az emberiséget. Következésképpen, amilyen a szubjektum állapota, olyan lesz a társadalomé is, sőt az összeadódó hibák, még markánsabbá teszik a gondokat. Elég csak egy példát ide citálni: John Rawls nagy érdeklődést keltett könyvében, megkérdőjelezi még az Amerikai Alkotmány alapját is. Azt is „alap nélküli alapnak” (Rawls, 1998) határozza meg, amit az amerikai lobbi híven követ. Az emberek elfogadják, de nem azért, mert a racionális gondolkodás erre ráviszi őket, hanem mert adva van. Ingyenes ajándék, amit az ember a közösségtől kap. Nem lehet megfogni, hogy hol tér el a klasszikus mintától, nem nevezi jognak önmagát, de az emberek elfogadják, eszerint élnek. Egy „lebegő” valami. Szokás, bár nem tradíció. Egy pillanat szülötte. (Molnar, 2001.) Tehát itt is látható a lényeg: vagyis az hogy gondolkodás nélkül fogadnak el valamit, mert tetszetősen hangzik, sőt kívánatosnak tűnik, hogy igaz legyen. Ez igaz a többi alapvető normára is. Mit gondoljunk az emberi jogok nyilatkozatáról, vagy a genfi konvencióról, vagy bármely megállapodásról melyeket, ha érdekeink úgy diktálják, semmibe vehetünk. Mégis, mi irányíthatja az emberi társadalmakat, melyek alapvetően rendszerszerű struktúrák, és mint ilyenek nem épülhetnek véletlenszerű szabályokra, vagy probabilitásra. „Mit kezdjen az ember azzal, hogy minden mást jelent, mint amit kellene. Mi az oka a kiábrándultságnak, mely korunkat jellemzi? Az

„alap” elvetése „hivatalosan” Kantnál kezdődik, ott látjuk először rendszerbe foglalva. Miért? Miután a Kant előtti metafizikai rendszerek egymással összeütköztek, és Hume-nál ez az összeütközés radikálissá vált, Kant úgy tartja, hogy az emberi fogalmak az elme meghatározásai, melyek nem a valóságban gyökereznek. Az „alaptalan alap” fogalmát Edgar Morin határozta így meg, nagyon találóan”. (Molnár, 2001) Tehát eljutunk odáig, hogy az egész valójában az elme terméke és ez terület már átnyúlik a neurobiológia és a tudatfilozófia területére. A társadalmakat emberek építik fel, ők alkotják, ezért az alkotók vizsgálata nélkül egy jottányit sem jutunk közelebb a lényeghez. Nézzük mi is az elme:

Tekintsük úgy, mint a fogantatástól rögzített összes érzet, észlelés információ tömege. A szerzett hajtóerő beépítésére képes emlősök agykérgi neuronjainak fixált állapota, ezek összessége (Knoll, 2006). Megjegyzendő, hogy ez a mechanizmus a szubatomi fizika szabályai szerint működik. Tehát nagyrészt ennek a tudományterületnek a szabályai érvényesek rá. Miután világ nem más, mint információ, azaz szimulálható, ezért vizsgálni kell ennek a virtuális konstrukciónak a szabályszerűségeit, melyek hétköznapi értelemben kaotikusnak tűnhetnek. (Rhodes & Fredkin, 2000) Ez magyarázhatja a posztmodern szemléletét, vagyis az alptalan alapot. Az Univerzumot alapjáig lebontva, azt találjuk, hogy nem más, mint információ. Igaz ez akkor is, ha bonyolult felépítményeket vizsgálunk, mint társadalmi struktúrák vagy az emberi gondolkodás. Miután az emberi gondolkodás is információfeldolgozás, ezért annak szabályai vonatkoznak rá.

A modernre jellemző volt a közmegállapodásokon alapuló emberi értékek tiszteletben tartása, megállapodásokban való

bizalom. Ezt a bizalmat erodálta a XX. század, és annak minden borzalma. Majd felvetődött a kérdés, akkor, mégis mire építjük társadalmainkat? Hiszen a „Bizalom” (Fukuyama, 2007) minden közösség fennmaradásának alapja. Építjük az erőre és a hatalomra? Tehát, aki hatalmasabb, annak egyben igaza is van? Ez elfogadhatatlannak tűnhet első pillanatban, noha valójában a színpalak mögött eddig is ez érvényesült. Korunkban, már színpalakra sincs szükség. Csak magyarázatokra, hiszen az emberekben működő „igazságérzetet” meg kell nyugtatni. Ez a valóságtól elrugaszkodott magyarázatháló, ami előrevetíti és megmutatja a „spektákulum” világát.

Mi is ez a spektákulum. A huszadik század közepének zseniális francia filozófusa, a '68-as diákmozgalmak egyik ideológiai alapját adó, a Szituacionista Internacionálé megalapítója, Guy Debord írta le főművében (*La société du spectacle*, 1967).

Természetesen ennek a munkának nem célja Debord művének részletes elemzése, mégsem szabad megkerülni a benne foglaltak idevonatkozó téziseit. Mindjárt a bevezető sorokban megtalálhatjuk a problémák lényegét leíró esszenciát. „Azoknak a társadalmaknak a teljes élete, melyekben a modern termelési mód uralkodik, mint óriási spektákulumgyűjtemény jelenik meg. Minden, amit az ember valaha közvetlenül megélt, reprezentációvá foszlott.”. (Debord, 2006.p.:2)

Vagy, ahogy a XIX. század közepén Feuerbach előre látta:

„De persze e kor számára, amely előnyben részesíti a képet a dologgal, a másolatot az eredetivel, a képzetet a valósággal, a látszatot a lényeggel szemben [...] csak az illúzió szent, az igazság pedig profán. Sőt, a szentség abban a

mértékben nő a szemükben, amennyire az igazság csökken és az illúzió nő, úgyhogy az illúzió legmagasabb foka számukra egyúttal a szentség legmagasabb foka is.” (Feuerbach, 1961.p.:26-27) Mit vehetünk észre ennek a szövegnek a tükrében? A társadalmak tevékenységei, oktatás, politika, kultúra, szociális rendszerek és így tovább, csak a látszatnak kel, hogy megfeleljenek. Nem azért tanulunk, hogy tudjunk, hanem hogy bizonyítványt kapjunk. Nem azért dolgoznak a kormányok, hogy a népnek, mely őket megválasztotta jobb legyen (talán, már senki sem tudja, miért is vannak kormányok és vezetők), az igazságszolgáltatás nem igazságot szolgáltat, hanem jogot, az egészségügy nem a lakosság egészségét védi, gyógyítja a betegeket, hanem a statisztikáknak igyekszik megfelelni. A rendőrség, nem a rendet és a biztonságot őrzi, hanem többnyire a hatalom érdekeit védi, vagy a saját ellátásának költségeit igyekszik megtermelni. Sorolhatnánk az anomáliákat, de talán fókuszáljunk a gondolkodásra és annak egy fontos aspektusára az oktatásra.

Az oktatás-nevelés fontos eleme az embernek, az evolúció során kialakult túlélési potenciáljának. A spontán tanítás és tanulás megfigyelhető, már a fejlettebb emlősöknél, de különösen a főemlősöknél, nevezetesen az emberszabású majmoknál. A csimpánzkölyök megfigyeli a felnőttet, miként használnak eszközt a természetes elfogására, de erre a felnőtt nem kapacitálja a kölyköt. Hogyha figyel és megjegyzi, akkor ő is megtudja fogni az áhított rovar. Ez spontán tanulás. (Egyébként a bonobónál megfigyeltek szándékos tanításra utaló jeleket.) Az emberelődöknél, a kutatók többsége szerint, talán a homo habilis-nél alakulhatott ki a szándékos (tudatos) tanítás gyakorlata. Ezzel párhuzamosan,

talán ennek részeként megjelent egy speciális gondolati alapállás, melyet Victoria Horner kísérlete mutatott be.

Egy kutatás során a texasi egyetemen Horner csimpánzokkal (pan troglodytes) végzett kísérleteket, az egyikben egy különféle mozgatható részekkel ellátott fadobozt piszkált meghatározott módon pálcákkal, majd az utolsó mozdulat után kiemelte a doboz alján lévő nyílásból az élelmet, a csimpánz mindezt látta. Majd ő következett, ő is elvégezte a műveleteket és hozzájutott az élelemhez. Ezt elvégeztette egy 6-8 év körüli gyermekkel is, aki szintén leutánozta a kísérletvezetőt és megkapta a gumicukrot. Ezek után kicserélte a dobozt egy ugyanolyan, de átlátszó falú dobozra. A fenti módon elvégezte a mozdulatokat, majd kivette az élelmet. Persze így láthatóvá vált, hogy az elvégzett mozdulatok semmilyen módon sem okozzák az étel kiesését. A csimpánz következett. Mivel átlátta, hogy a mozdulatok és az étel kipottyánása között semmilyen összefüggés sincs, egyenesen az ételt piszkálta ki, hiszen őt az élelem érdekelte. A gyermekkel végzett kontroll kísérlet volt az igazán érdekes, ugyanis a gyermek annak ellenére, hogy látta, amit a csimpánz is, hogy nincs összefüggés a mozdulatok és az élelem kiesése között, elvégezte a nyilvánvalóan értelmetlen mozdulatokat, mert a felnőttről ezt látta. Itt érhető tetten az az evolúciós túlélési stratégia, amelyet az ember évmilliók során fejlesztett ki és amely egyedülállóan az élővilágban az idősebb, tapasztaltabb egyedektől történő tanulásra helyezi a hangsúlyt. Ennek számos előnye mellett megvan az a veszélyes oldala is, hogyha valótlan, nyilvánvaló képtelenséget állít, tanít a domináns egyed (szülő, tanár, pap stb.), a felnővekvő ember, a gyermek azt is készpénznek veszi és azt nem képes a valóság felülírni, vagyis csak a kiemelkedő

intelligenciával rendelkező egyedek léphetnek ezen túl. Továbbá megállapítható, hogy ez az egyik fontos bázisa, annak a mechanizmusnak, mely az ember, vagy emberek befolyásolhatóságát működteti. Befolyásol a tanulás is, de hogyan is állunk ezzel? A tanítás és a gondolkodás nem alkalmazza, persze néhány sikeres kivételtől eltekintve, a tudomány által feltárt, az emberi gondolkodásra és a tanulás mechanizmusára alkalmazható eredményeket. (Matthies&Skiera, 2016) Mik a tanulás mechanizmusának biológiai, neurokémiai alapjai, milyen pszichológiai állapotok alkalmasak a tudás elsajátítására, hogyan működik az emlékezet, lehet-e úgy tanulni, ha a tanuló boldogtalan, depressziós, vagy frusztrált? Ezeket a tényezőket többnyire figyelmen kívül hagyják az oktatási rendszerek. Elég egy egyszerű példát említeni: a tizenévesek a kamaszkorban lévőek agya drámai átalakuláson megy keresztül, különösen a magas szintű gondolkodási folyamatokért felelős területek (érvelés, problémamegoldás, ítéletalkotás), pontosan azok, amelyek az impulzív deviáns viselkedésért felelősek. Számos pszichés és más egészségügyi probléma forrása is itt található meg. Tehát megnövekszik az alvásigényük, ez 10 óra átlagosan, ennek ellenére az oktatás 7,30-kor, 8-kor kezdődik, úgy, hogy a kamaszok 6 óra körül kelnek és többnyire képtelenek 23 óra előtt elaludni (ebben az életkorban lelassul a biológiai órájuk, a melatonin hormon később, 23 óra körül szabadul fel). Hogyha a biológiai órájuk szerinti ébredés előtt, azaz álmodás közben keltik fel őket, pontosan azt az alvási szakaszt veszik el tőlük, ami a tanulást leginkább elősegíti, az emléknymok és az érzelmek feldolgozását. Ezt a koránkelés miatti fél éber állapotot, a legtöbb kamasz hatalmas koffeinmennyiséggel igyekszik kompenzálni, rengeteg kávé, vagy energiaital

formájában. Tehát kapunk egy nemzedéknyi fáradt, de felspanolt fiataalt. (Troxel, 2016) Az alváskutatók és az oktatási szakemberek egyértelmű eredményei ellenére sem történik ezen a téren változás. Az intézkedés hiányának nincs racionális oka, a következmények viszont igencsak kézzelfoghatóak. A következtetés itt is levonható, nem a józanész és a tudományos eredmények a fontosak, hanem a spektákulum uralma. Az oktatásban nem a tanuló, nem a tanító, nem a tudás a lényeg, hanem sok más irracionális elem, melyek mókuskerékként forgatják az önmagáért működő rendszert.

Nos, a tanulás ősi emberi tevékenység, és az évezredek alatt kialakult szabályszerűségei vannak. Posztmodern világunkban azonban a különféle útkeresések időnként figyelmen kívül hagyják ezeket. Mondhatnák, hogy ez egy kiragadott részlet, amely sem a tanításra, sem a posztmodern korszakra nem jellemző. Azonban ez a kijelentés nem helytálló. A posztmodern kor a filozófiában a kudarc, az egyhelyben toporgás, az értelmetlenség kora. A kudarc oka pedig a logikától, ésszerűségtől való eltávolodás és ezzel összefüggő gondolati hibák, amelyeket az elkövetkezőkben megpróbálok felvázolni. Azt, hogy ez a logikai igénytelenség általános jellemvonása a posztmodernnek, jól demonstrálja a Sokal botrány is. (Sokal-Bricmont, 2000) Azt látjuk, hogy nagy eszmék nincsenek már a köztudatban, a lokális eszmék pedig igen kis szegmensek ahhoz, hogy az élet értelmét sugallják. Tehát kell egy nagy eszme, amely összetartja a gondolati világot, mert az ember hajlamos arra, hogy kitalál magának valamit helyette, amely elképzelhetően egy totális társadalmat produkál. Ilyen reakciók szétszülleszthetik az információs kor ígéretes értékvilágát, ezért egy új igazságon

alapuló új reneszánsz eszmét kell hirdetni, amely egyrészt a természetet állítja a gondolkodás középpontjába, másrészt a megtermelt javak szociális igazságon alapuló újraelosztására épül. Az új gazdasági reneszánsz alapjának a munka értéknövelő tevékenységét kell tekinteni, amely az alkotó, gondolkodó embert állítja középpontjába. Fenntarthatatlan az a kapitalista gazdasági álláspont, amelyben az utilitarizmus játssza a főszerepet, noha a haszonként lehet tekinteni a kiművelt intellektusra is. Kontra produktív (noha evolúciós szempontból helyénvaló) az az állapot, hogy a spekulációval keresett vagyon ugyanolyan erkölcsi értéket jelent, mint a tisztességes munka értékteremtő gazdagsága. Ha a társadalom egészséges szükségleteinek kielégítésére irányuló munka elveszti értékét, akkor a fejlődés ténylegesen fenntarthatatlanná válik, mint ahogy azt a posztmodern felfogás hirdeti. A haladás és a koncepció tagadása elvezet az objektív valóság tagadásához, tehát a „semmi sem biztos” állapotához, amely az átélt élethelyzetet tartja igaznak, és nem törekszik semmilyen önkifejezésre, önmegvalósításra, mint amilyen a modern életérzés meghatározója.

Az előbbieken tárgyalt bizonytalanság és értékválság vezetett a preinformációs korhoz és annak generációjához. Ez a kor alapjaiban különbözik a megelőző időktől. Ennek kereteit az informatika hihetetlen fejlődése teremtette meg. Németh Dezső a következő szavakkal jellemzi: virtuális én, populáris-értelem, természetes gondolat, hálózati közösségek, netgondolat, összegező gondolathálók, netima, egoistagazdagság, mutogatós médiák, információlét, net-intelligencia, netbunkók, net-lusták, szolgáltató állam, virtuális politika, online választások, netnyelv, minőségi információk. (Németh, 2013) Természetesen nincs mód

kitérni mindegyik kifejezés részletes bemutatására, azonban összefoglalásként a következők állapíthatók meg. A NET teljes mértékben formálta át gondolkodásunkat, személyes preferenciáinkat és etikai viszonyulásainkat. Kezdjük kiépíteni a globális kommunikációt, virtuális valóságunkat, amint ezt részletesen és kimerítően tárgyalja Frank Webster az Információs Társadalom című alapművében. (Webster, 2014) Ez tulajdonképpen jó is lehetne, de magában hordja a manipulálás hihetetlen veszélyét is. Ez pedig az információs társadalom egyik kulcsfontosságú jellegzetessége, mivel alapvető struktúrájának hálózati logikája van, ami megmagyarázza a hálózati társadalom elvének használatát és mérhetetlen befolyásolást tesz lehetővé. (Castells, 2014) Elmosódik a valóság fogalma. Nem lehet tudni, mi az, ami valóban létezik és mi az, amit a virtuális világ annak mutat. A „blue box” a „photoshop” és sok más technika, korlátlanul tudja megváltoztatni a valóságot. Nem tudhatjuk, mi a valóság és mi a manipulált hír, az álhír. Korunk politikája, közösségi tudata nagymértékben ettől függ. Vagyis az információs társadalom legfontosabb feladata lenne a kritikai gondolkodás fejlesztése és tanítása. Persze kinek is lenne ez az érdeke? Annak a hatalomnak, mely uralkodni szeretne és manipulálni, annak nyilvánvalóan nem érdeke, sőt előszeretettel használja. (Chomsky-Herman, 2016 – Rawls, 2008) Tehát a tudás hozzáférhetőségének korlátlan növekedése egyben veszélyforrás is. Fennáll a lehetősége egyfajta „Orwelli” tömeg létrejöttének. Melynek előjeleit, már Ortega y Gasset is leírta, amikor a hiperdemokráciáról beszélt. (Ortega y Gasset, 2001) Az oktatás pedig, mint a társadalom intézményi aleggysége, nem tudja kivonni magát ezen folyamatok hatása alól. Az oktatás szereplői, a tanárok és a

diákok ugyanannak a rendszernek az elemei. A spektákulum pedig erősödik, ennek az erősödésnek alapfeltétele a kritikai gondolkodás háttérbe szorítása. Az analitikus, racionális gondolkodás helyett az érzelmi és inger-reakció szinten történő gondolkodás preferálása. Ahogyan Hamvas Béla írja:

„Tömeg és tömeg között nincs különbség. Teljesen mindegy, hogy kik vannak együtt, kongresszusra gyűlt diplomaták, gyűlésre hívott akadémikusok, parlamenti ülésen a képviselők, az osztályban az iskolás gyerekek, választópolgárok, szakszervezet, mezőgazdasági munkások, törvényszéki esküdtek vagy színházi nézőközönség. Miért mindegy? Mert bármilyen csoport legyen is, az ember tudata, bármilyen kidolgozott legyen egyénileg, lefokozódik. A tömegben az egyéni tudat megsemmisül. A tömegnek, minden egyéni magatartástól független tulajdonsága van. Éppen az, hogy tudattalan. Izgékony, hiszékeny, egyoldalú, maradi, zsarnok, tompa, sötét, hisztérikus; intelligenciája, ítélete nincs, mérlegelni nem tud, könnyen meggyőzhető, még könnyebben vezethető és becsapható. Tömegbe kerülve a legértelmesebb ember is egyik pillanatról a másikra megbutul.” (Hamvas, 2006.p.:18)

Ennek a ténynek felismerése minden hatalom fennmaradásának alapszükséglete. A történelem folyamán számos alkalommal szenvedte el a világ, amikor a „tömeg” került hatalomra.

„... Hiszen „a tömeg nem ítél, nem gondolkodik, nem szeret, nem próbál megérteni, hanem fél, őrjöng, bámul, meghódol. De mindenekelőtt, szól Le Bon, rombol. Aztán hozzáfűzi: a tömeg felkerülése mindig negatív eredménnyel jár, s ezért a tömeg feladata a kultúrákat megsemmisíteni.” (Hamvas, 2006.p:19.) Mi okunk lenne azt gondolni, hogy az

információs társadalom nem ismeri fel ezt a lehetőséget? Azonban minden és mindenki része a spektakulumnak. Nincsen kívülállás. Öntudatlanul sodródunk az eseményekkel, mintha nem is rólunk lenne szó. Mivel:

„A spektakulum nem fogható fel a tömeges képterjesztési technológia kitermelte látványvilággal való visszaélésként. Sokkal inkább egyfajta Weltanschauung, amely megvalósult, anyagszerűvé vált. A spektakulum objektiválódott világlátás.” (Debord, 2006, 5. bek.) Kitűnő eszköz ehhez a média és a globalizáció, mely táptalaja, vagy inkább megjelenési területe a spektakulumnak. A gazdaság, a kultúra, az oktatás, mind, mind így működik.

„A spektakulum éppen olyan totális módon hajtja igájába az élő embereket, amilyen mértékben a gazdaság ezt már megtette. A spektakulum nem más, mint az önmagáért fejlődő gazdaság. Hű tükre a dolgok termelésének és torz eltárgyasítása a termelőknek.” (Debord, 2006) Semmi sincs a helyén, minden csak pótcselekvés. Emberek tömegei végzik napi tevékenységeiket, dolgoznak, tanulnak, sportolnak, táplálkoznak, szórakoznak, pusztán azért, hogy másnap is megtehessék ugyanezt. Cél a szubjektum fenntartása, minél több pozitív élmény megszerzése és minél több negatív tapasztalat, érzés elkerülése. Valójában nincsenek a modernben meglévő ideák, nagy tervek és narratívák. Nincsenek hagyományok és a hozzájuk való ragaszkodás, csak az individuum van. Neki pedig minden jár! Ahogyan ezt a korszellem sugallja reklámok és a „netgondolat” által.

„A képek, elszakadván az élet valamennyi aspektusától, közös áramlásban olvadnak össze, amelyből az élet valamikori egysége többé nem állítható helyre. A részlegesnek felfogott valóság úgy tárul fel a maga általános egységében, mint

önmagában lévő látszatvilág, amely kizárólag szemlélésre állt elő. A világról alkotott képek szakosodása az autonóm kép világában teljesebbé válik, ahol a csaló még önmagát is becsapja. Általában véve a spektakulum, mint az élet konkrét kifordítása, a nem-élő autonóm mozgása” (Debord, 2006) Mi vagyunk a csalók és azok is, akiket becsapnak. Ez egy közös skizofrén tudat. A médiából dől az információ (és a dezinformáció), milyen gyógyszerre van szükségünk, majd legott megbetegszünk, aztán szedjük a gyógyszert, amitől más betegségeink is lesznek. Különböző „fontos” emberek életével foglalkozunk, celebeket csodálunk, vagy utálunk, közben nem foglalkozunk saját nyomorúságunkkal. Létrejön észrevétlenül egy virtuális valóság, egyelőre csak a tudatunkban (később, ha időközben nem semmisítjük meg civilizációnkat, létre is hozzuk).

„(...) Az anoním borzalom, ami például a hivatal vagy technokrácia, vagy a rémállam, az irtózatosságot, amellyel szemben védtelenek vagyunk, nem, mert tőlünk független, hanem mert ezt a nemlétezőt mi valósítjuk meg és mi csináljuk és mi tartjuk fenn és mi ragaszkodunk hozzá. (...) Az Apokalipszis végső szakasza, a személytelen terror megjelenése, mindenki reszket, mégis itt van és tény és mindenki csinálja. Semmi és mégis tény. Senki sem személyesíti meg. Mégis itt van.” (Hamvas, 1984.p.:16.)

Mit lehet tenni ennek a sivár jövőnek az elkerüléséért? Kulcs a tudatosság. Ennek elősegítéséért pedig az oktatás teheti a legtöbbet. Az oktatás fontosságát, már Konfuciusz is alapeszméjévé tette. Azóta sem tanultunk tőle. Kizárólag szabad, művelt, kritikai gondolkodásra képes emberekkel lehet egy élhető jövőt építeni, alternatívaként egy falanszterszerű orwelli világ vár ránk. A szabadság viszont

felelősséget is jelent, alapfeltételei vannak, ezek hiányában anarchia jön létre.

Minden rajtunk múlik. Ennek felismerése megkerülhetetlen. A helyzet azonban bonyolult: „Az ember semmire se megy. Aki intakt, az műveletlen, aki művelt, az korrump. Az intakt előtt le kell tagadni a műveltséget, a művelt előtt le kell tagadni az intaktságot. Az ember semmire se megy. Egyáltalán nem tudnék beleegyezni abba, hogy valaki ezt tőlünk független világ kényszerének tulajdonítsa. Tőlünk függetlennek lehet tartani a szabadesést, bár e megfogalmazás ellen is van kifogásom. De határozottan tiltakoznék, ha valaki azt állítaná, hogy a világ létrehozásában ártatlanok vagyunk. A magam részéről az olyan embernek nemcsak ép értelmében, hanem tisztességében is kételkednék, aki kétségbe vonná, hogy ezt a világot mi csináltuk és folyamatosan mi csináljuk. Arra vonatkozólag, hogy a világ olyan, amilyen, senki részéről semmiféle panaszt nem vagyok hajlandó elfogadni. Nem kellett volna olyan készséggel hozzájárulni ahhoz, hogy így legyen, és nem kell olyan készséggel hozzájárulni ahhoz, hogy így is maradjon.” (Hamvas, 1992.p.: 9) Ezeket a sorokat megértve javíthatunk kilátásainkon, vagy teljesen más irányt adhatunk a jövőnek. Rajtunk múlik. Sorsunk, csak nekünk fontos. A föld, az univerzum kitűnően el lesz nélkülünk is.

HIVATKOZÁSOK

Chomsky, Noam - Herman, Edward S. (2016). *Az Egyetértés-gépezet - A tömegmédia politikai gazdaságtana*, Budapest: L'Harmattan Kiadó

Debord, Guy (2006). *A spektákulum társadalma*, Budapest: Balassi Kiadó. Fordította: Erhardt Miklós

Feuerbach, Ludwig (1961). *A kereszténység lényege*. Előszó a második kiadáshoz (1843). Budapest: Akadémiai Kiadó, 26-27. o. fordította: Tímár Ilona

Fukuyama, Francis (2007). *Bizalom*, Budapest: Európa Kiadó

Hamvas Béla (1992). Direkt morál és rossz lelkiismeret, in.: *Pathmosz I. Szombathely: Életünk Könyvek*

Hamvas Béla (2006). *Láthatatlan történet*, Szentendre: Medio Kiadó

Hamvas Béla (1984). *Silentium, Titkos jegyzőkönyv, Unicornis*, Budapest: Vigilia Kiadó

Knoll József (2006). *Az agy és tudata – A veleszületett és szerzett hajtóerők neurokémiai értelmezése*, Budapest: Akadémia Kiadó

Matthies, Aila-Leena, Skiera Ehrenhard (2016). *Finnország művelődési és oktatási rendszere*, Budapest: Gondolat Kiadó

Molnár Tamás (2007). A gondolkodás archetípusai, *Kortárs* 51. évf. 1. sz. (2007. január)

Ortega y Gasset, José (2001). *A tömegek lázadása*. Budapest: Farkas Lőrinc Imre Kiadó

Popper, Karl (1959). *The Logic of Scientific Discovery*, Abingdon-on-Thames: Routledge

Rawls, John (2005). *Political Liberalism: Expanded Edition*. Columbia University Press

Sokal, Alan – Bricmont, Jean (2000). *Intellektuális impostorok. A posztmodern értelmiségiek visszaélése a tudománnyal*, Budapest: Typotex kiadó

Troxel, Wendy (2016). Affiliative Interpersonal Behaviors During Stress Are Associated with Sleep Quality and Presleep Arousal in Young, Healthy Adults, in: *Sleep Health*, Volume 3,

Issue 2, April 2017, Pages 98-101. doi:
10.1016/j.sleh.2016.12.04

Webster, Frank (2014). *Theories of the Information Society*, New York: Routledge

Internet:

Heller Ágnes: *Mi a posztmodern - húsz év után*,
<http://epa.oszk.hu/00000/00002/00081/heller.htm>
(2017.01.10.)

Townsend, Ted (2011). *Great Ape Trust/Bonobos, Orangutans and the study of Ape Language, Tools and Intelligence*. Web.02 Jan. 11.,
<http://www.greatapetrust.org/about-the-trust/history>
(2017.07.01.)

Németh Dezső (2013). A posztmodern gondolkodás és a preinformációs kor, *Kis Lant* 2014/1,
http://epa.oszk.hu/01600/01616/00061/pdf/EPA01616_kis_lant_101_2014_1.pdf (2017.03.01.)

Rhodes, Ross (2000). The Finite Nature Hypothesis of Edward Fredkin,
<http://www.bottomlayer.com/bottom/finite-all.html#PartI>
(2017.07.01.)