

DIÁKDISKURZUS

2026

*Gál Ferenc Egyetem
Pedagógiai Kar
Szarvas, 2026*

Szerkesztő
SZABÓNÉ DR. BALOGH ÁGOTA

Művészeti szerkesztő
LONOVICS LÁSZLÓ

Technikai szerkesztő
SALGÓ NÓRA

Kiadja
Gál Ferenc Egyetem
Pedagógiai Kar

Felelős kiadó
DR. KATONA KRISZTINA
dékán

Készült
a Digitális Kalamáris Kiadónál

Lektorok
ARADI ZSOLT
BARÁTH NÓRA
DR. B. KIS ATTILA
DR. KATONA KRISZTINA
DR. KÓS NÓRA
DR. SEBESTYÉN KRISZTINA
SZABÓNÉ DR. BALOGH ÁGOTA

ISSN 2560-1377



KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS
MINISZTERIUM

A folyóirat megjelenését
támogatta a Tudományos
Diákköri tevékenység és
rendezvények segítése NTP-
HHTDK-25-0042 pályázat



Nemzeti Tehetség
Program

**VÁLOGATÁS A TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI
DOLGOZATOKBÓL**

TARTALOMJEGYZÉK

CSÉCSEI ANITA BEÁTA JÁTSZVA FEJLŐDNI – A JÁTÉK MINT KULCSFONTOSÁGÚ FEJLESZTÉSI ESZKÖZ A KISGYERMEKNEVELÉSBEN	5
CSIKI-DEMJÉN ANETTA NÉPMESEKINCSTÁR MESEPEDAGÓGIAI MÓDSZER ALKALMAZÁSA AZ ÓVODÁBAN	24
HALMI GABRIELLA DIGITÁLIS AUTIZMUS – SZÍNES KIJELZŐK, SZŰKŰLŐ FANÁZIA	47
HERNÁDI-CSIKÓS RENÁTA KRÍZISHELYZETEK AZ ÓVODÁSKORÚ GYERMEKET NEVELŐ CSALÁDOKNÁL. A VÁLÁS HATÁSA A GYERMEKEKRE	75
ILLINGER GINA A FIRKÁLÁS SZEREPE A BÖLCSŐDÉS KORÚ GYERMEKEK VIZUÁLIS KÉPESSÉGÉNEK FEJLŐDÉSÉBEN	90
KOVÁCSNÉ HADAS ERIKA A NÉPDALOK ÉS HAGYOMÁNYÓRZÉS SZEREPE AZ ÓVODAI NEVELÉSBEN	111
LISZKAI NIKOLETT AZ OLVASÓVÁ NEVELÉS KÉRDÉSEI A XXI. SZÁZAD ELEJÉN OLVASÓVÁ NEVELÉS NAPJAINK DIGITÁLIS KÖZPONTÚ VILÁGÁBAN	130
MOLNÁR ZSÓFIA A GYERMEKEK TÉRI ORIENTÁCIÓJÁNAK, VIZUO-MOTOROS KOORDINÁCIÓJÁNAK ÉS AZ EMBERÁBRÁZOLÁSUK RÉSZLETEZETTSÉGÉNEK ÖSSZEFÜGGÉSEI	152
TAKÁCS-ROZSIK ANIKÓ TUDÁSVÁGY A KÉPERNYŐN – A DIGITÁLIS ESZKÖZÖK INTEGRÁCIÓJÁNAK POTENCIÁLJA A TANULÓI AKTIVITÁS ÉS MOTIVÁCIÓ TERÉN	172
TÖRŐCSIK-NÉMETH TÜNDE DIABÉTESSZEL ÉLŐ GYERMEKEK BÖLCSÖDEI ELHELYEZÉSÉNEK NEHÉZÉSGEI	199

CSÉCSEI ANITA BEÁTA JÁTSZVA FEJLŐDNI – A JÁTÉK MINT KULCSFONTOSÁGÚ FEJLESZTÉSI ESZKÖZ A KISGYERMEKNEVELÉSBEN

Developing Through Play – Play as a Key Developmental Tool in Early Childhood Education

Absztrakt

A játék már csecsemőkortól kezdve az élet egyik legfontosabb tevékenysége, mert egy olyan komplex pedagógiai eszköz, amely támogatja a gyermekek értelmi, érzelmi, szociális és motoros képességeinek fejlődését. Tanulmányom célja bemutatni, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők a bölcsődei nevelés során hogyan alkalmazzák tudatosan a játékot, és a játéktevékenység hogyan járul hozzá a gyermekek harmonikus fejlődéséhez. A tanulmány elméleti részében több téma is megjelenik: (1) a játék fogalma és sajátosságai, (2) a játék pszichológiai megközelítései, (3) a klasszikus és modern játékelméletek, (4) a bölcsődében megjelenő játékfajták, (5) a játék gyermekek fejlődésére gyakorolt hatása és a (6) a Montessori szemlélet bemutatása. A tanulmány második felében egy saját, empirikus kutatás eredményeit ismertetem. Az adatfelvétel egy megyei jogú város bölcsődei intézményrendszerében (7 intézmény) online kérdőíves formában valósult meg 2025 szeptemberében 52 csecsemő- és kisgyermeknevelő részvételével. A kutatás arra irányult, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők milyen gyakran kezdeményeznek játéktevékenységeket, milyen módszereket használnak, mennyi időt hagynak a játékra és a Montessori pedagógia alapelveit mennyire építik be a mindennapi nevelőmunkába. Négy hipotézist fogalmaztam meg, amelyek a tudatos játékekkezdeményezésre, az időráfordításra, a gyermekek egyéni sajátosságainak figyelembevételére és a Montessori elvek alkalmazására vonatkoztak. A kutatás eredményei szerint a hipotézisek igazolódtak, mert a bölcsődei gyakorlatban a játék tudatosan használt fejlesztő eszköz. A válaszadó csecsemő- és kisgyermeknevelők többsége a gyermekek életkori sajátosságainak, fejlettségi szintjének, érdeklődésének figyelembevételével és változatos módszerek alkalmazásával rendszeresen kezdeményez játékot. A Montessori pedagógia intézményenként eltérő mértékben ugyan, de részben vagy teljes egészében megjelenik a gyakorlatban. A kutatás eredményeinek gyakorlati jelentősége, hogy hozzájárulhatnak a bölcsődei nevelésben a tudatos játéktervezés és -megvalósítás továbbfejlesztéséhez.

Kulcsszavak: játék, fejlesztés, kisgyermeknevelés

Abstract

Play is one of the most important activities from infancy onward, serving as a complex pedagogical tool that supports the development of children's cognitive, emotional, social, and motor skills. The aim of my study is to demonstrate how early childhood educators consciously utilize play in nursery education and how play activities contribute to the harmonious development of children. The theoretical section of the study addresses several topics: (1) the concept and characteristics of play, (2) psychological approaches to play, (3)

classical and modern play theories, (4) types of play appearing in nursery care, (5) the impact of play on child development, and (6) an introduction to the Montessori approach. In the second part of the study, I present the results of my own empirical research. Data collection took place in September 2025 via an online questionnaire across the nursery institution system of a city with county rights (7 institutions), involving 52 early childhood educators. The research focused on how frequently educators initiate play activities, the methods they use, the amount of time they allocate for play, and the extent to which they integrate the core principles of Montessori pedagogy into their daily educational work. I formulated four hypotheses regarding conscious play initiation, time investment, consideration of children's individual needs, and the application of Montessori principles. The research findings confirmed the hypotheses, demonstrating that play is used as a conscious developmental tool in nursery practice. The majority of responding early childhood educators regularly initiate play while taking into account the children's age-specific characteristics, developmental levels, and interests, employing a variety of methods. Although the extent varies by institution, Montessori pedagogy is present in practice either partially or fully. The practical significance of the research results lies in their potential to contribute to the further enhancement of conscious play planning and implementation in nursery care.

Keywords: play, development, early childhood education

1. Bevezetés

A játék a kisgyermekkor egyik legmeghatározóbb tevékenysége, amely nemcsak örömforrás, hanem a fejlődés fontos eszköze is. A gyermek játék közben ismeri meg környezetét, fejleszti mozgását, gondolkodását, érzelmi életét és társas kapcsolatait. A bölcsődéskor különösen jelentős időszak ebből a szempontból, mert ekkor alakulnak ki azok az alapvető készségek és képességek, amelyek a későbbi fejlődés alapját képezik.

A tanulmány célja a játék szerepének bemutatása a kisgyermeknevelésben. Ennek érdekében áttekintem a játék fogalmát, pszichológiai hátterét, legfontosabb elméleteit, a bölcsődéskorban megjelenő játékfajtákat, valamint a játék mozgásos, kognitív, érzelmi és szociális fejlődésre gyakorolt hatásait. Emellett kitérek a Montessori pedagógia játékhoz kapcsolódó szemléletére is. A tanulmány második részében egy kérdőíves kutatás eredményei kerülnek bemutatásra, amely a csecsemő- és kisgyermeknevelők játékkezdemenyezési gyakorlatát, a gyermekek egyéni sajátosságainak figyelembevételét, valamint a Montessori szemlélet ismeretét és alkalmazását vizsgálja. A téma aktualitását az adja, hogy a játék napjainkban is a kisgyermekkorai nevelés egyik legfontosabb fejlesztő eszköze, amely megfelelő pedagógiai támogatás mellett jelentősen hozzájárulhat a gyermekek harmonikus fejlődéséhez. A tanulmány alapját a *Játékvá fejlődni? – A játék mint kulcsfontosságú fejlesztési eszköz a kisgyermeknevelésben* című TDK dolgozat (Csécsei, 2026) adja.

2. Szakirodalmi háttér

2.1 A játék fogalma és sajátosságai

A játék az állatok, felnőttek, gyermekek tevékenységeiben is megjelenik, az emberi élet teljes folyamán jelen van. A játéktevékenységnek nincsen egységes fogalma, például a Magyar Értelmező Szótár szerint a játék lehet szabadidős vagy szabályok szerint végzett tevékenység. Átvitt értelemben pedig lehet képzeletbeli játék, gondolatokkal való játék stb., illetve játéknak (játékszernek) nevezhetőek azok az eszközök is, amelyekkel játéktevékenység végezhető (Bartha, 1994). A szakirodalomban a játékot általában olyan önkéntesen választott tevékenységként értelmezik, amelynek elsődleges mozgatórugója az örömszerzés (Smith, 2003, idézi Kerekes et al., 2024). Kovács és Bakosi (2005) szerint a játék külső céltól független, szabadon választott tevékenység, amely különösen a gyermekek esetében biztosít lehetőséget az önkifejezésre és a környezethez való viszonyulás megjelenítésére. Hasonlóan fogalmaz Huizinga is, aki a játékot olyan szabad cselekvésként írja le, amely meghatározott idő- és térkeretek között, önként vállalt szabályok szerint zajlik, és amelyet az öröm, a feszültség, valamint a hétköznapi élettől való elkülönülés élménye kísér (Bartha, 1994).

2.2 Pszichológiai megközelítés

A játék pszichológiai megközelítése a gyermeki fejlődés több fontos aspektusát emeli ki, különösen a funkciógyakorlás, az utánpótlás, a játéktudat és a feszültségcsökkentés szerepét. A gyermeki játék rendkívül sokszínű tevékenység, amelyet a belső motiváció, az örömszerzés és a képzelet működése jellemez. A játék sajátos tudati állapotot hoz létre, amelyben a gyermek elkülöníti a valóságot a képzelet világától, miközben aktívan alakítja és értelmezi környezetét (Mérei és V. Binét, 1981).

A korai játékformák egyik meghatározó eleme a funkciógyakorlás, amely során a gyermek ismétlődő tevékenységeken keresztül fejleszti mozgásos, érzékelési és társas készségeit. E folyamatot a fejlődéssel együtt járó belső feszültség és annak feloldása kíséri, amelyet Bühler funkcióörömmel nevezett (Mérei és V. Binét, 1981). A fejlődés előrehaladtával egyre hangsúlyosabbá válik az utánpótlás, amely lehetővé teszi a környezetben megfigyelt viselkedések és szerepek játékos megjelenítését (Kovács és Bakosi, 2005). A játék emellett fontos érzelmszabályozó funkcióval is rendelkezik. A gyermekek gyakran a játékaikban dolgozzák fel a számukra jelentős vagy

feszültséget keltő élményeket, így a játék hozzájárulhat az érzelmek kifejezéséhez és a belső feszültségek csökkentéséhez (Mérei és V. Binét, 1981).

2.3 Játék elméletek

A játékelmélet a játék jelenségének tudományos vizsgálatával foglalkozik, különös tekintettel annak okaira, jellemzőire, valamint az egyéni és társadalmi fejlődésben betöltött szerepére (Kovács és Bakosi, 2005). A játék eredetének és funkcióinak magyarázatára több elmélet született, amelyek eltérő nézőpontból közelítik meg a jelenséget.

A korai elméletek közül Spencer az erőfelesleg-elméletet képviselte, amely szerint a játék a fel nem használt energia levezetésének egyik formája. Felfogásában a játék önmagáért való tevékenység, amely nem közvetlenül a létfenntartást szolgálja (Spencer, 1985, idézi Kovács és Bakosi, 2005). Ezzel szemben Lazarus a játék üdítő, regeneráló szerepét hangsúlyozta. Véleménye szerint a játék lehetőséget nyújt a munkavégzés során elvesztett energia visszanyerésére, miközben a szabadság élményét is biztosítja az egyén számára (Lazarus, 1883, idézi Kovács és Bakosi, 2005).

A biológiai szemléletű elméletek közé sorolható Hall átöröklési elmélete, amely szerint a játék során az emberiség fejlődésének korábbi szakaszai ismétlődnek meg. Hall úgy gondolta, hogy a gyermek játékában a távoli ősök tevékenységei jelennek meg újra, ezért számos hagyományos játékforma történeti gyökerekkel rendelkezik (Kovács és Bakosi, 2005).

A játék fejlődésben betöltött szerepét hangsúlyozta Bühler és Groos is. Bühler a játék alapját a funkcióörömben látta, vagyis abban az örömben, amely a készségek gyakorlása és fokozatos tökéletesítése során jelentkezik. Értelmezésében a játék a fejlődő képességek kipróbálásának és fejlesztésének természetes közege (Bühler é.n., idézi Kovács és Bakosi, 2005). Hasonló gondolatot fogalmazott meg Groos, aki a játékot a későbbi életfeladatokra való felkészülés eszközének tekintette. Elmélete szerint a játék során az egyén olyan képességeket és viselkedésformákat gyakorol, amelyek a későbbi alkalmazkodást és életvezetést segítik (Kovács és Bakosi, 2005).

A modern fejlődéslélektani megközelítések közül Piaget elmélete emelhető ki. Piaget a játékot a kognitív fejlődés folyamatába ágyazta, és az asszimiláció, valamint az akkomodáció mechanizmusain keresztül értelmezte. Elméletében hangsúlyos szerepet kapnak a szimbolikus és konstrukciós játékok, valamint a gyermek gondolkodásának fejlődési szakaszai, amelyek meghatározzák a különböző játékformák megjelenését és alakulását (Kovács és Bakosi, 2005).

2.3 A bölcsőben megjelenő játék fajták

A játék különböző formái a gyermek fejlődésének eltérő szakaszaiban jelennek meg, ugyanakkor szorosan kapcsolódnak egymáshoz, és egységes fejlődési folyamatot alkotnak. A játék szerkezete folyamatosan változik: egyes elemei állandók – például a mozgás, az utánzás vagy az önállóságra törekvés –, míg más összetevők az életkor előrehaladtával jelennek meg, meghatározva az adott játékforma sajátosságait. A játék egyaránt tükrözi a gyermek fejlettségi szintjét, személyiségét és önkifejezési törekvéseit. Bölcsődéskorban a gyakorlójáték, a szimbolikus játék, a konstruáló játék és a mozgásos játék tekinthető meghatározónak, míg a szabályjátékok elsősorban későbbi életkorban jelennek meg (Kovács és Bakosi, 2005).

A gyakorlójáték a koragyermekkor egyik legjellemzőbb játékformája, amely során a gyermek különböző mozgásokat, műveleteket és funkciókat ismétel a saját örömeire. A tevékenység lehet tárgyakhoz kötött vagy tárgy nélküli, és fontos szerepet játszik az érzékelés, a mozgáskoordináció, a kézügyesség, valamint a környezet megismerésének fejlődésében. Emellett hozzájárul az önállóság, a kommunikáció és a szociális kapcsolatok alakulásához is (Kovács és Bakosi, 2005).

A mentális képességek fejlődésével egyre hangsúlyosabbá válik a szimbolikus játék, amelyben a gyermek valós vagy képzeletbeli eseményeket jelenít meg. A tárgyak helyettesítése, a szerepek felvétele és a képzelet működése lehetővé teszi, hogy a gyermek újraalkossa és értelmezze környezetének eseményeit. A szimbolikus játék alapvető jellemzői az utánzás, a fantázia és a szerepjáték, amelyek jelentősen támogatják a szociális készségek, a kommunikáció és a kreativitás fejlődését (Kovács és Bakosi, 2005).

A konstruáló játék során a gyermek különböző tárgyak és eszközök felhasználásával hoz létre új alkotásokat. Kezdetben egyszerű építőtevékenységek formájában jelenik meg ez a játéktípus, majd fokozatosan egyre tudatosabbá és összetettebbé válik. Ez a játékforma fejleszti a problémamegoldó gondolkodást, a kreativitást, a tervezési képességet és a finommotorikát (Kovács és Bakosi, 2005).

A mozgásos játékok a kisgyermekkor teljes időszakában meghatározó jelentőségűek. Nemcsak a motoros képességek fejlődését segítik elő, hanem pozitív hatást gyakorolnak a személyiségfejlődésre, a motivációra és az érzelmi bevonódásra is. A mozgásos tevékenységek szervezése során fontos figyelembe venni a gyermek életkori sajátosságait és egyéni képességeit, valamint biztosítani a megfelelő környezetet, időt és az ösztönző pedagógiai támogatást (Fest és Gaál, 2024).

2.5 A játék hatása

A játék a kisgyermekkorai fejlődés egyik legfontosabb eszköze, amely egyaránt hozzájárul a mozgásos, kognitív, érzelmi és szociális képességek alakulásához. A különböző játékformák komplex módon hatnak a gyermek fejlődésére, ezért a játék során szerzett tapasztalatok több területen is éreztetik hatásukat (Kovács és Bakosi, 2005; Fest és Gaál, 2024).

A mozgásos játékok kiemelt szerepet töltenek be a motoros fejlődés támogatásában. A sikeresen végrehajtott mozgásos tevékenységek pozitív érzelmeket és sikerélményt váltanak ki, amelyek növelik a gyermek motivációját és aktivitását. A játék során fejlődik az önbizalom, az önértékelés, a figyelem és az akarati szabályozás, miközben a gyermek egyre hatékonyabban koordinálja a mozgását és a cselekvéseit. Mindez indokolja, hogy a kisgyermekek számára megfelelő mozgásfejlesztési lehetőségeket biztosítsanak (Fest és Gaál, 2024).

A játék és a gondolkodás fejlődése szoros kapcsolatban áll egymással. A játékhelyzetek lehetőséget teremtenek a gyermek számára a környezet megismerésére, az ok-okozati összefüggések felismerésére, valamint a problémamegoldó gondolkodás fejlődésére. A kisgyermek saját nézőpontjából értelmezi a világot, miközben a játék során fokozatosan fejlődik a figyelve, kreativitása, képzelete és az önálló gondolkodása (Kovács és Bakosi, 2005).

Az érzelmi fejlődés szempontjából a játék egyszerre jelent örömforrást és feszültségcsökkentő tevékenységet. A játék során a gyermek lehetőséget kap érzéseinek kifejezésére, élményeinek feldolgozására és a külvilág eseményeinek értelmezésére. A felfedezés, az alkotás és a sikerélmény pozitív érzelmeket váltanak ki, amelyek hozzájárulnak az énkép és az önállóság fejlődéséhez. Mivel a kisgyermek érzelmeit gyakran könnyebben fejezi ki játékban, mint verbálisan, a játék az érzelmi nevelés egyik meghatározó eszközének tekinthető (Kovács és Bakosi, 2005).

A játék a szocializáció folyamatában is fontos szerepet játszik. Már a korai években elősegíti a társas kapcsolatok kialakulását, az együttműködés, az alkalmazkodás és a szabálykövetés elsajátítását. A játékeszközök, a szerepek és a közösen kialakított szabályok lehetőséget teremtenek arra, hogy a gyermek megtapasztalja a társas együttlét alapvető formáit, és fokozatosan beilleszkedjen közösségi környezetébe (Kovács és Bakosi, 2005).

2.6 Az Montessori elmélet

A Montessori pedagógia napjainkban egyre szélesebb körben jelenik meg a bölcsődei, az óvodai és az iskolai nevelésben. Szemléletének alapja, hogy a tanulás nemcsak szervezett oktatási helyzetekben valósul meg, hanem a gyermek mindennapi tapasztalatszerzése során is. A Montessori filozófia a gyermek természetes fejlődésének támogatására törekszik, miközben tiszteltben tartja az egyéni fejlődési ütemét és az önállóságát (Davies és Uzodike, 2022).

Maria Montessori pedagógiai rendszerének középpontjában a tevékenységen keresztül tanulás/ismeretszerzés áll. Kiemelt jelentőséget tulajdonít a valóság megismerésének, a kézmozgások fejlesztésének és a gondosan kialakított környezetnek. A Montessori eszközök nem öncélú játékok, hanem olyan fejlesztő eszközök, amelyek támogatják többek között az érzékelést, a koncentrációt, a tapintást és a problémamegoldó gondolkodást. A szemlélet fontos eleme a választás szabadsága, amely lehetővé teszi, hogy a gyermek érdeklődésének megfelelően válasszon tevékenységet és eszközt (Kovács és Bakosi, 2005).

A bölcsődei Montessori környezet kialakításakor különös hangsúlyt kap a gyermek önállóságának támogatása. A gyermekmagasságban elhelyezett eszközök, az átlátható térszervezés és a biztonságos környezet lehetőséget biztosítanak arra, hogy a gyermek saját kezdeményezései alapján fedezze fel környezetét. A csecsemő- és kisgyermeknevelő feladata elsősorban a támogató jelenlét, a fejlődési folyamatok megfigyelése és az egyéni szükségletekhez igazodó segítségnyújtás (Isaacs, 2021).

A Montessori szemléletű bölcsődékben a napirend és a környezet egyaránt a gyermek harmonikus fejlődését szolgálja. Fontos szerepet kapnak a mozgásos tevékenységek, a nyelvi fejlődést támogató élmények, valamint a környezet aktív felfedezését segítő játékok és eszközök. A gyermekek számára biztosított szabad választási lehetőségek, a gyakorlati tevékenységek és a természetes tapasztalatszerzés hozzájárulnak az önállóság, a döntési képesség és a kompetenciaérzés fejlődéséhez (Isaacs, 2021).

3. A kutatás és az eredmények ismertetése

3.1 A kutatáshoz megfogalmazott hipotézisek

A szakirodalmi áttekintést követően négy hipotézist fogalmaztam meg a kérdőíves kutatáshoz.

1. Azt feltételezem, hogy a megkérdezett csecsemő- és kisgyermeknevelők tudatosan és változatos módokon kezdeményeznek játéktevékenységet.

2. Azt feltételezem, hogy a megkérdezett csecsemő- és kisgyermeknevelők a játéktevékenységre elegendő időt szánnak a napirendben, és a játékkezdeményezés során felmerülő nehézségekkel is találkoznak.

3. Azt feltételezem, hogy a megkérdezett csecsemő- és kisgyermeknevelők figyelembe veszik a gyermekek egyéni érdeklődését és fejlődési sajátosságait a játékeszközök és a felkínált tevékenységek tervezése során.

4. Azt feltételezem, hogy a megkérdezett csecsemő- és kisgyermeknevelők ismerik a Montessori pedagógia alapelveit, és képesek azokat integrálni pedagógiai gyakorlatukba.

3.2 A kutatás és a válaszadók demográfiai adatainak bemutatása

Ez a módszer legfontosabb tulajdonsága a többi módszerrel ellentétben, Kutatásom célja a játék szerepének, típusainak és hatásainak vizsgálata a bölcsődei nevelésben, valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelők mindennapi gyakorlatának feltárása. A kutatás arra irányult, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők milyen gyakran és milyen változatos módon kezdeményeznek játéktevékenységeket, mennyire támogatják a szabad játékot, milyen nehézségekkel találkoznak, valamint figyelembe veszik-e a gyermekek egyéni sajátosságait a tervezés során. Emellett vizsgáltam a válaszadók körében a Montessori pedagógia ismeretét és gyakorlati megjelenését is.

A kutatás során egy saját készítésű, online kérdőívet alkalmaztam, amelyet egy vármegyeszékhely hét bölcsődéjének csecsemő- és kisgyermeknevelői töltöttek ki 2025 szeptemberében. A teljes minta 98 fő volt, közülük 52 fő vett részt a kutatásban. Az intézményeket 1–7-ig számoztam anonimitás érdekében. A legnagyobb válaszarány a 6. bölcsődéből érkezett, míg a 4. és 5. intézményből kevesebb kitöltés történt, de a minta összességében a hipotézisek vizsgálatára alkalmas.

A válaszadók mindannyian nők voltak. A legnagyobb arányban a 41–50 éves korosztály (18 fő) képviseltette magát, míg a fiatalabb (21–30 éves, 9 fő) és idősebb (51+) korcsoport (11 fő) kisebb arányban volt jelen. A szakmai tapasztalat tekintetében a 6–10 (16 fő) és 11–15 (11 fő) éve dolgozók voltak többségben, ami a pálya iránti tartós elköteleződést mutatja.

A végzettséget illetően a legtöbben felsőfokú szakképesítéssel rendelkeznek (37 fő), 13 fő BA diplomával, míg középfokú végzettség ritka (2 fő). Ezek az adatok jelzik a szakma fokozatos felsőfokúvá válását és a képzettségi szint emelkedését.

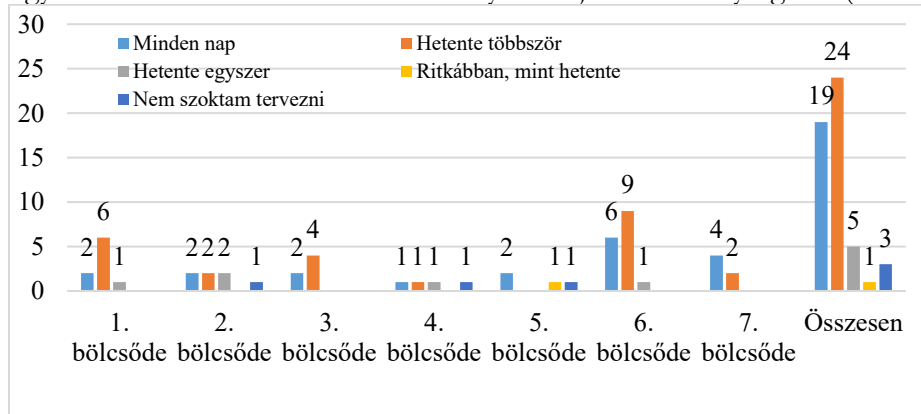
A gyermekcsoportok életkori összetétele vegyes, de legjellemzőbb a 24–36 hónapos korosztály. A csoportlétszámok többnyire 10–14 fő között mozognak, bár a beszoktatási időszak miatt átmeneti eltérések is előfordultak. Összességében a vizsgált intézményekben a bölcsődei csoportok átlagos méretűek és vegyes korösszetételűek.

3.1.3.3. Az eredmények ismertetése

A kérdőív egyik kérdése a tudatos játékezzeményezés gyakoriságára irányult, amely alapján az összesített adatok szerint 19 fő minden nap, 24 fő pedig hetente többször tervez játékezzeményezést. Ez azt jelenti, hogy a válaszadók több mint háromnegyede rendszeresen (napi vagy heti több alkalommal) alkalmaz tudatos játéktervezést. Emellett 5 fő hetente egyszer, 1 fő ritkábban, mint hetente tervez, míg 3 fő egyáltalán nem foglalkozik játékezzeményezés tervezésével.

Intézményi bontásban a 6. bölcsődében volt a legmagasabb a rendszeres tervezés aránya (6 fő naponta, 9 fő hetente többször), de a 7. bölcsődében szintén jellemző a napi szintű játékezzeményezés. A 3. bölcsődében minden válaszadó legalább heti többször tervez játékot. Ugyanakkor a 2., 4. és 5. bölcsődében egy-egy esetben előfordult, hogy a válaszadó nem tervez játékot.

Összességében az eredmények azt mutatják, hogy a játék tudatos, rendszeres tervezése általánosan jellemző a csecsemő- és kisgyermeknevelők körében, és a nevelési folyamat szerves részét képezi. Az adatok az első hipotézis azon részét támasztják alá, miszerint a csecsemő- és kisgyermeknevelők tudatosan kezdeményeznek játéktevékenységeket (1. ábra).

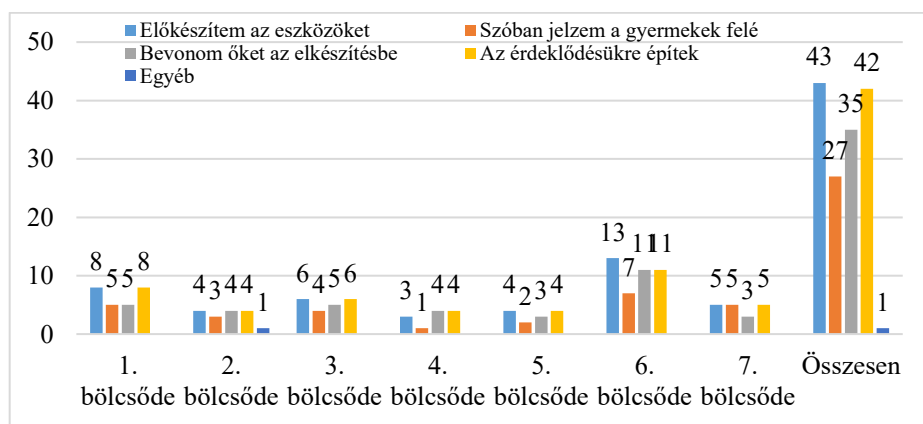


1. ábra. A tudatos játékezzeményezés gyakorisága (Forrás: saját szerkesztés) (n=52 fő)

A következő kérdés arra irányult, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők milyen módszerekkel kezdeményeznek játéktevékenységet, különös tekintettel a pedagógiai eszközökre, a gyermekek bevonására és az érdeklődés figyelembevételére. A kérdést 52 fő válaszolta meg több válaszlehetőség megjelölésével. Az eredmények szerint 43 fő előkészíti az eszközöket, 35 fő bevonja a gyermekeket az előkészületekbe, 27 fő szóban jelzi a játék lehetőségét, míg 42 fő a gyermekek aktuális érdeklődésére épít a játék kezdeményezésekor. Egy fő az „egyéb” kategóriát jelölte meg, és azt válaszolta, hogy csak tartós tétlenség esetén kezdeményez játékot. Az adatok alapján a válaszadók több módszert párhuzamosan alkalmaznak, ami rugalmas, gyermekközpontú szemléletet tükröz. Kiemelkedő az érdeklődésre építés és az eszközök tudatos előkészítése, ami a tudatos pedagógiai tervezést erősíti.

Intézményi bontásban a 6. bölcsődében volt a legmagasabb az eszköz-előkészítés, a gyermekek bevonása és az érdeklődésre építés aránya, míg a 3. és 7. bölcsődében szintén dominált az érdeklődés figyelembevétele és a több módszer együttes alkalmazása. A többi intézményben kiegyensúlyozottabb eloszlás figyelhető meg a válaszok között.

Összességében az eredmények azt mutatják, hogy a játékkezdeményezés tudatos és sokrétű. A csecsemő- és kisgyermeknevelők a gyermekek igényeihez igazítva, többféle módszert kombinálva dolgoznak, ami az első hipotézist igazolja (2. ábra).



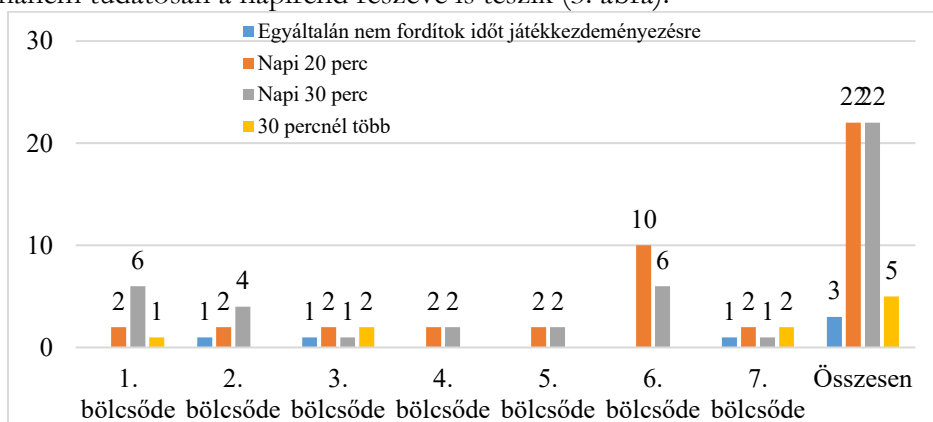
2. ábra. A játéktevékenység-kezdeményezések módja (Forrás: saját szerkesztés) (n=52 fő)

Megvizsgáltam azt is, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők naponta mennyi időt fordítanak tudatos játékkezdeményezésre. A válaszadási lehetőségek az alábbiak voltak: egyáltalán nem, napi 20 perc, napi 30 perc,

illetve 30 percnél több. A kérdést 52 fő válaszolta meg. Az eredmények szerint 3 fő egyáltalán nem fordít időt játékekezdemenyezésre, 22 fő napi 20 percet, 22 fő napi 30 percet, míg 5 fő 30 percnél többet szán erre. Ez alapján a válaszadók többsége (49 fő) legalább napi 20 percet fordít tudatos játékekezdemenyezésre, ami a játék rendszeres és tervezett jelenlétét mutatja a bölcsődei mindennapokban.

Intézményi bontásban a 6. bölcsődében volt a legmagasabb a játékra fordított idő (többség napi 20–30 perc vagy több), de az 1. bölcsődében is minden válaszadó napi szinten tervez játékot. A 2., 3. és 7. bölcsődében vegyesebb az eredmény, itt megjelent olyan válaszadó is, aki nem fordít időt játékekezdemenyezésre, azonban többségük mégis napi szinten foglalkozik vele.

Összességében az eredmények azt mutatják, hogy a játékekezdemenyezés tudatosan beépül a napi nevelői munkába, és a válaszadók túlnyomó többsége rendszeresen időt szán rá. Ez a második hipotézis azon részét támasztja alá, miszerint a csecsemő- és kisgyermeknevelők a játékot nemcsak alkalmazzák, hanem tudatosan a napirend részévé is teszik (3. ábra).



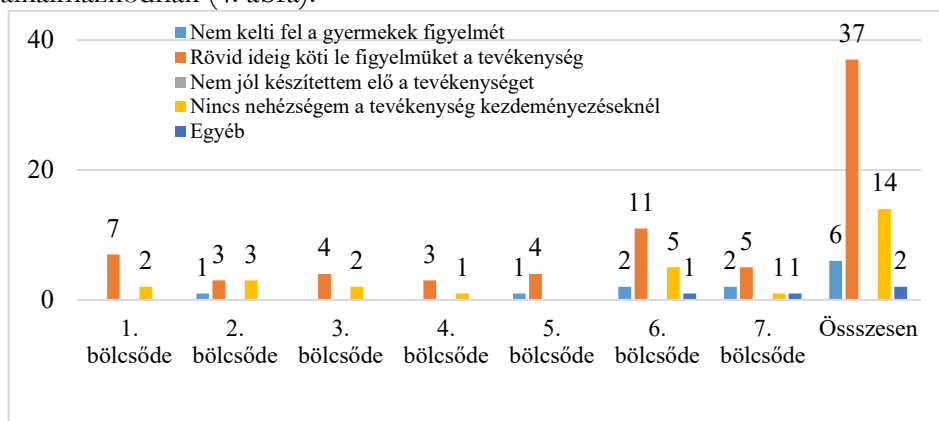
3. ábra. A játékekezdemenyezésre fordított idő (Forrás: saját szerkesztés) (n=52 fő)

A második hipotézis vizsgálatához egy másik kérdés is tartozott, amely arra irányult, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők milyen nehézségekkel találkoznak a játékekezdemenyezések során. A kérdőívet 52 fő töltötte ki, és válaszaik alapján a többség valamilyen kihívást tapasztal a játék indításakor. A leggyakoribb probléma, hogy a gyermekek figyelme rövid ideig köthető le, ezt 37 fő jelezte. 14 fő nem tapasztal nehézséget, míg 6 fő szerint a játék egyáltalán nem kelti fel a gyermekek érdeklődését. Senki nem jelölte meg problémaként a nem megfelelő előkészítést. Az „egyéb” kategóriában 2 fő adott választ: az egyik válaszadó szerint nehézséget okoznak a gyermekek otthonról hozott,

nem megfelelő játék- és viselkedési szokásai, a másik kitöltő pedig a gyermekek aktuális érzelmi és fizikai állapotának (például fáradtság, éhség, hangulat) hatását emelte ki.

Intézményi bontásban minden bölcsődében megjelent a rövid ideig tartó figyelem problémája, de eltérő arányban. A 6. bölcsődében volt a legtöbb ilyen válasz (11 fő), míg több intézményben egy-egy fő nem tapasztalt nehézséget, vagy a játék nem keltette fel a gyermekek érdeklődését.

Összességében a nehézségek nem intézményfüggők, hanem általánosan jelen vannak, de mértékük a csoport összetételétől és a gyermekek aktuális állapotától függ. A leggyakoribb kihívás a figyelem rövid fenntarthatósága, ami a bölcsődés korosztály sajátossága. Az eredmények alapján a második hipotézis igazolódott, mert a csecsemő- és kisgyermeknevelők a játékekezdmenyezések során nehézségekkel találkoznak, ugyanakkor ezekhez rugalmasan alkalmazkodnak (4. ábra).



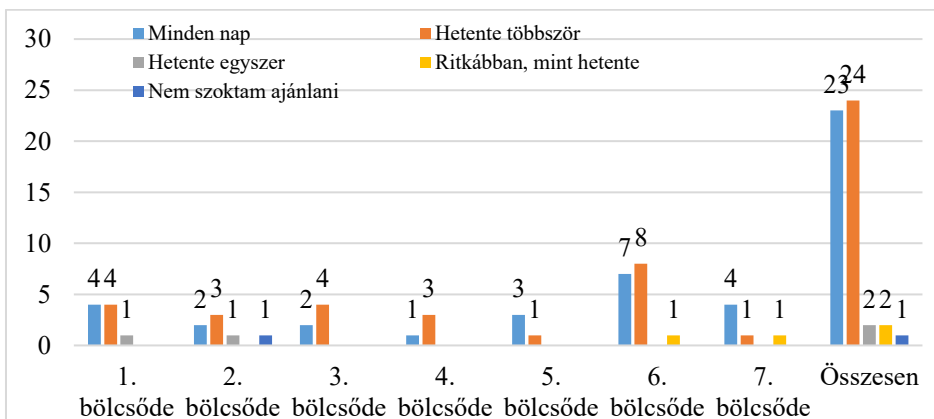
4. ábra. A játékekezdmenyezés nehézségei (Forrás: saját szerkesztés) (n=52 fő)

A kutatás során kíváncsi voltam arra is, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők milyen gyakran ajánlanak egyéni játékeszközöket a gyermekek számára. Az eredmények alapján a válaszadók többsége rendszeresen alkalmaz ilyen játékokat: 23 fő minden nap, 24 fő hetente többször, 2 fő hetente egyszer, további 2 fő ritkábban, míg mindössze 1 fő jelezte, hogy nem szokott egyéni játékeszközt ajánlani. Az adatok azt mutatják, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők többsége tudatosan figyelembe veszi a gyermekek egyéni érdeklődését és fejlődési sajátosságait.

Ez a gyermekközpontú szemlélet az intézményi eredményekben is megjelenik: minden bölcsődében jellemző volt a napi vagy heti rendszerességű egyéni játékajánlás. Különösen a 6. bölcsődében volt magas azok aránya, akik

naponta vagy hetente többször biztosítanak egyéni játékeszközöket a gyermekek számára.

Összességében az eredmények alátámasztják a harmadik hipotézist, miszerint a csecsemő- és kisgyermeknevelők figyelembe veszik a gyermekek egyéni szükségleteit és fejlődési sajátosságait a játékeszközök kiválasztása során. A gyakori egyéni játékajánlás a gyermekek önállóságának és egyéni fejlődésének tudatos támogatását tükrözi (5. ábra).



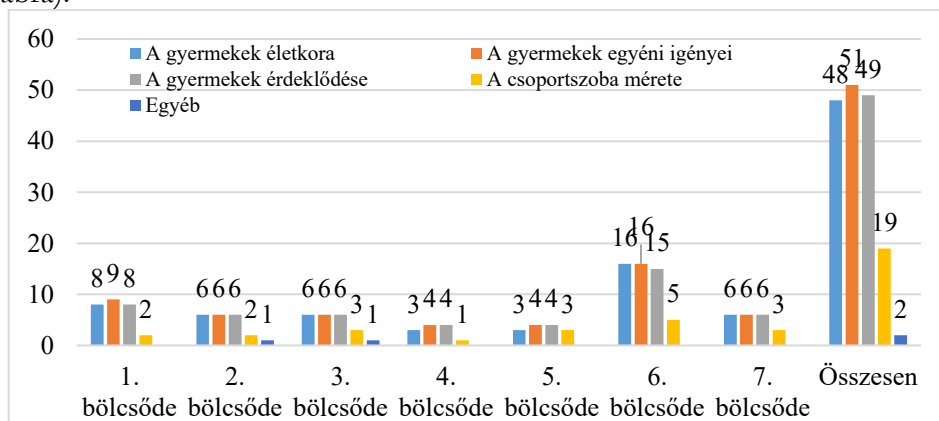
5. ábra. Az egyéni játékeszközök ajánlásának gyakorisága a csecsemő- és kisgyermeknevelők körében
(Forrás: saját szerkesztés) (n=52 fő)

Egy több választást is megengedő kérdés a kutatás során arra irányult, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők milyen szempontok alapján választanak játékeszközöket a gyermekek számára. A válaszadók több lehetőséget is megjelölhettek, az eredmények pedig azt mutatják, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők tudatosan, több tényezőt figyelembe véve hozzák meg döntéseiket. A legtöbben a gyermekek egyéni igényeit jelölték meg meghatározó szempontként (51 fő), ezt követte a gyermekek érdeklődése (49 fő) és életkora (48 fő). A csoportszoba méretét 19 fő tartotta fontosnak, míg az „egyéb” válaszok között megjelent a gyermekek visszahúzó viselkedése, fejlődési szintje és az egyéni megfigyelés szerepe is.

Intézményi bontásban minden bölcsődében hangsúlyos az egyéni igények és az érdeklődés figyelembevétele. Különösen a 6. bölcsődében jelent meg egységesen az életkor, az érdeklődés és az egyéni szükségletek együttes figyelembevétele, ami tudatos szakmai szemléletre utal.

Összességében az eredmények igazolják a harmadik hipotézist, miszerint a csecsemő- és kisgyermeknevelők a játékeszközök kiválasztásakor figyelembe

veszik a gyermekek egyéni jellemzőit, érdeklődését és fejlődési sajátosságait. A válaszok gyermekközpontú és reflektív pedagógiai szemléletet tükröznek (6. ábra).

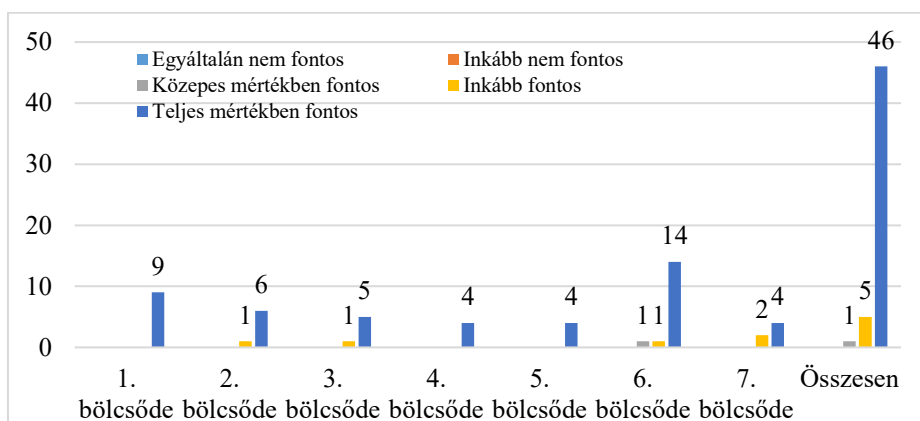


6. ábra. A csecsemő- és kisgyermeknevelők által figyelembe vett szempontok a játékeszközök kiválasztásakor (Forrás: saját szerkesztés) (n=52 fő)

Megvizsgáltam azt is, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők mennyire tartják fontosnak, hogy a játékezeményezések igazodjanak a gyermekek fejlődési sajátosságaihoz. A kérdés a harmadik hipotézishez kapcsolódott, amely a gyermekek egyéni fejlődési jellemzőinek figyelembevételére vonatkozott. Az eredmények alapján a válaszadók túlnyomó többsége kiemelten fontosnak tartja ezt a szempontot: 46 fő teljes mértékben, 5 fő inkább fontosnak jelölte meg, míg mindösszesen 1 fő válaszolta azt, hogy közepes mértékben tartja fontosnak. Olyan válaszadó nem volt, aki ezt inkább nem vagy egyáltalán nem tartotta volna lényegesnek.

Intézményi bontásban az 1., 4. és 5. bölcsődében minden válaszadó teljes mértékben fontosnak tartotta a fejlődési sajátosságok figyelembevételét. A többi intézményben is szinte minden válaszadó pozitívan nyilatkozott erről, különösen a 6. bölcsődében, ahol 14 fő teljes mértékben, 1 fő pedig inkább fontosnak tartotta ezt a szempontot.

Összességében az eredmények igazolják a harmadik hipotézist, miszerint a csecsemő- és kisgyermeknevelők tudatosan figyelembe veszik a gyermekek fejlődési sajátosságait a játékezeményezések és játékeszközök tervezése során. A válaszok gyermekközpontú pedagógiai szemléletet tükröznek, amelyben kiemelt szerepet kap az egyéni fejlődési ütem tiszteletben tartása (7. ábra).

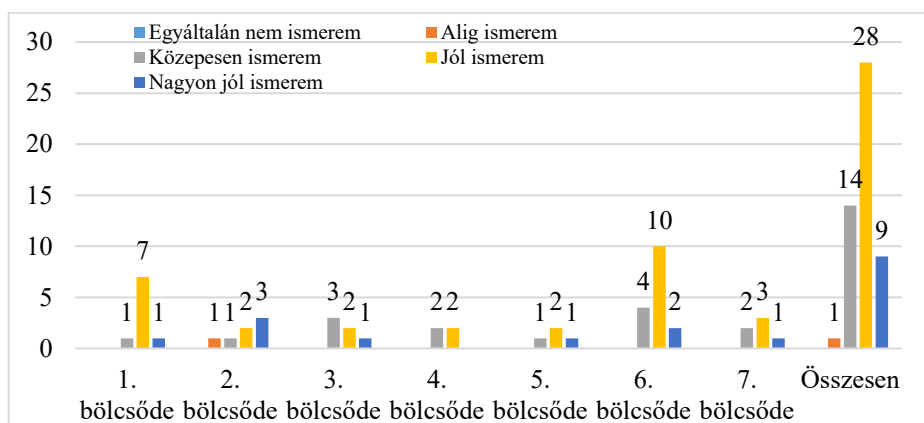


7. ábra. A játékezzeményezések gyermekek fejlődési sajátosságaihoz való igazításának fontossága a csecsemő- és kisgyermeknevelők szerint (Forrás: saját szerkesztés) (n=52 fő)

A 14. kérdés a csecsemő- és kisgyermeknevelők Montessori pedagógiai módszerrel kapcsolatos ismereteit vizsgálta. Az eredmények alapján a válaszadók többsége megfelelő elméleti tudással rendelkezik a módszerről: 28 fő jól, 9 fő nagyon jól, 14 fő közepesen ismeri a Montessori pedagógiát, míg mindössze 1 fő jelezte, hogy alig ismeri. Olyan válaszadó nem volt, aki egyáltalán nem ismeri a módszert.

Intézményi bontásban a legtöbb bölcsődében magas szintű ismeret mutatkozott meg a kérdésre adott válaszok alapján. Különösen a 6. bölcsődében volt kiemelkedő a Montessori pedagógia ismertsége, de az 1. és 3. bölcsődében is a válaszadók többsége jól vagy nagyon jól ismerte a módszert. A 2. bölcsődében valamivel vegyesebb eredmények születtek, ugyanakkor itt is többségben voltak a pozitív válaszok.

Összességében az eredmények alátámasztják a negyedik hipotézist, miszerint a csecsemő- és kisgyermeknevelők többsége ismeri a Montessori pedagógia alapelveit. A válaszok azt mutatják, hogy a Montessori szemlélet a csecsemő- és kisgyermeknevelők szakmai tudásának részévé vált, még ha annak gyakorlati alkalmazása intézményenként eltérő is lehet (8. ábra).

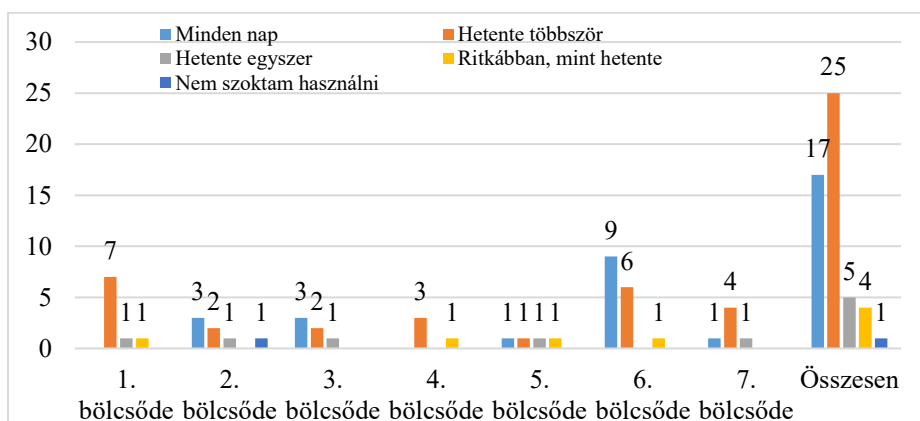


8. ábra. A csecsemő- és kisgyermeknevelők Montessori pedagógiai módszerrel kapcsolatos ismeretei (Forrás: saját szerkesztés) (n=52 fő)

A 15. kérdés arra irányult, hogy a Montessori pedagógiát ismerő csecsemő- és kisgyermeknevelők milyen gyakran alkalmazzák annak elemeit a mindennapi gyakorlatban. Az eredmények alapján a válaszadók többsége rendszeresen használ Montessori módszereket vagy eszközöket a bölcsődei nevelés során. A megkérdezettek közül 17 fő minden nap, 25 fő hetente többször alkalmazza a Montessori pedagógia elemeit. Emellett 5 fő hetente egyszer, 4 fő ritkábban, mint hetente, míg mindösszesen 1 fő jelezte, hogy nem használja ezeket a módszereket.

Intézményi bontásban a válaszok alapján 6. bölcsődében volt a legerősebb a Montessori szemlélet gyakorlati jelenléte, de az 1., 2., 3. és 7. bölcsődében is a rendszeres alkalmazás volt jellemző. A 4. és 5. bölcsődében valamivel ritkábban, de szintén jelen van a módszer használata.

Összességében az eredmények alátámasztják a negyedik hipotézist, miszerint a csecsemő- és kisgyermeknevelők nemcsak ismerik, hanem alkalmazzák is a Montessori pedagógia alapelveit. A rendszeres használat arra utal, hogy a módszer jól beépült a bölcsődei gyakorlatba, támogatva a gyermekek önállóságát és egyéni fejlődését (9. ábra).

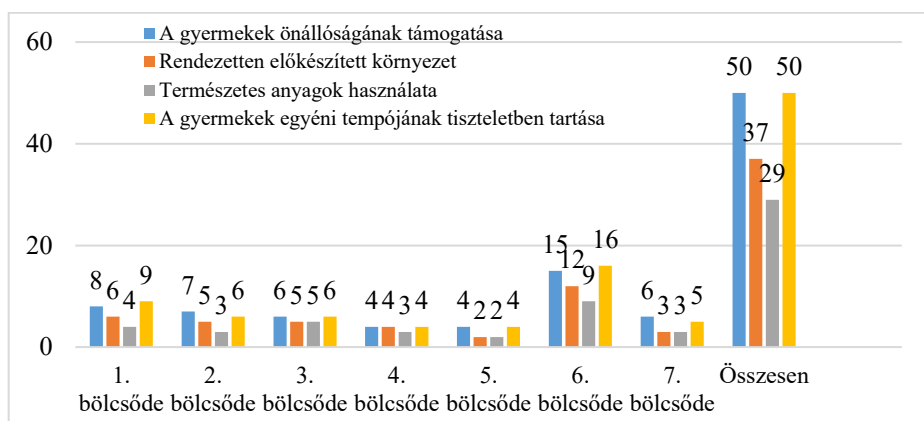


9. ábra. A csecsemő- és kisgyermeknevelők Montessori módszer alkalmazásának gyakorisága (Forrás: saját szerkesztés) (n=52 fő)

A 16. kérdés arra irányult, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők a Montessori pedagógia mely alapelveit alkalmazzák leggyakrabban a mindennapi munkájuk során. A válaszadók több lehetőséget is megjelölhettek, és az eredmények alapján a legjellemzőbb Montessori alapelvek a gyermekek önállóságának támogatása és az egyéni fejlődési tempó tiszteletben tartása voltak, amelyeket egyaránt 50 fő jelölt meg. Emellett 37 fő a rendezetten előkészített környezetet, 29 fő pedig a természetes anyagok használatát emelte ki.

Intézményi bontásban minden bölcsődében hangsúlyosan jelent meg az önállóság támogatása és az egyéni fejlődési ütem figyelembevétele, különösen a 6. bölcsődében. Az eredmények azt mutatják, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők tudatosan törekednek a Montessori pedagógia alapelveinek beépítésére a mindennapi nevelőmunkába.

Összességében az adatok igazolják a negyedik hipotézist. E szerint a csecsemő- és kisgyermeknevelők képesek a Montessori elvek gyakorlati alkalmazására, különösen a gyermekek önállóságának támogatása és egyéni fejlődési tempójuk tiszteletben tartása terén (10. ábra).



10. ábra. A Montessori pedagógia leggyakrabban alkalmazott alapelvei a csecsemő- és kisgyermeknevelők mindennapi nevelőmunkájában (Forrás: saját szerkesztés) (n=52 fő)

4. Összegzés

A szakirodalmi áttekintés és a kérdőíves kutatás eredményei egyaránt megerősítették, hogy a játék meghatározó szerepet tölt be a kisgyermekkorai fejlődésben. A különböző játékfajták hozzájárulnak a mozgásos, kognitív, érzelmi és szociális képességek fejlődéséhez, miközben lehetőséget biztosítanak az önkifejezésre, a tapasztalatszerzésre és a környezet megismerésére.

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a vizsgált csecsemő- és kisgyermeknevelők többsége tudatosan és rendszeresen kezdeményez játéktevékenységeket, figyelembe veszi a gyermekek egyéni érdeklődését és fejlődési sajátosságait, valamint megfelelő időt biztosít a játék számára a napirendben. Az eredmények arra is rámutattak, hogy a játékkezdeményezések során elsősorban a gyermekek figyelmének rövid idejű fenntarthatósága jelent kihívást.

A Montessori pedagógiával kapcsolatos eredmények azt mutatták, hogy a válaszadók többsége ismeri és alkalmazza a szemlélet alapelveit, különösen az önállóság támogatását és az egyéni fejlődési ütem tiszteletben tartását. Mindez arra utal, hogy a korszerű pedagógiai megközelítések egyre inkább megjelennek a bölcsődei gyakorlatban. Kérdőíves kutatást és interjút végeztem a hipotéziseik vizsgálatára. A kérdőíves kutatás eredményei alapján a kutatás során megfogalmazott valamennyi hipotézis igazolódott.

Összességében megállapítható, hogy a játék nemcsak a kisgyermek természetes tevékenysége, hanem a fejlődés egyik leghatékonyabb eszköze is. A tudatosan tervezett és támogatott játéktevékenységek jelentős mértékben hozzájárulnak a gyermekek harmonikus fejlődéséhez, ezért a kisgyermeknevelésben továbbra is kiemelt figyelmet érdemelnek.

5. Felhasznált irodalom

- Bartha Árpád (1994): *A játék. Útmutató pedagógusoknak a játék szerepének, alkalmazási lehetőségeinek bemutatásához*. Budapest: Tárogató Kiadó.
- Bühler, Charlotte (é.n.): *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: K.n.
- Csécsei Anita Beáta (2026): *Játssza fejlődni? – A játék mint fejlesztési eszköz a kisgyermeknevelésben*. TDK dolgozat. Szarvas: GFE PK.
- Davies, Simone – Uzodike, Junnifa (2022): *Montessori baba. Útmutató a megértő és elfogadó babagondozáshoz*. Budapest: Open Books.
- Fest Sarolta – Gaál Sándorné (2024): *Mozgásfejlődés és fejlesztés a korai gyermekkorban*. Szarvas: Szerzői kiadás.
- Isaacs, Barbara (2021): *A Montessori-szemléletmód. A kora gyermekkori nevelés a gyakorlatban*. Debrecen: Móra Könyvkiadó.
- Kerekes Valéria – Böddi Zsófia – Bavalics Laura (2024): *A gyermekek játéka és ami mögötte van*. Debrecen: Móra Könyvkiadó.
- Kovács György – Bakosi Éva (2005): *Játékpedagógiai ismeretek*. Debrecen: Szerzői kiadás.
- Lazarus, Moritz (1883): *Über die Reize des Spiels*. Berlin: K.n.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1981): *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Smith, Peter K. (2003): Play and Peer Relations. In: Slate, Alan – Bremner, Gavin (szerk.): *An Introduction to Developmental Psychology*. Oxford: Blackwell Publishing. 311-333.
- Spencer, Herbert (1985): *Principles of Psychology II. A pszichológia alapkérdései*. Budapest: Gondolat Kiadó.

CSIKI-DEMJÉN ANETTA

NÉPMESEKINCSTÁR MESEPEDAGÓGIAI MÓDSZER ALKALMAZÁSA AZ ÓVODÁBAN

Applying the Folk Tale Treasure Story Pedagogy Method in Kindergarten

Absztrakt

A családok mindennapi életében egyre kevesebb alkalom jut a közös tevékenységekre: háttérbe szorul az önfeledt, közös játék és különösen a mesélés, amely a gyermek érzelmi, képzeleti fejlődésének egyik alapvető forrása. Ebben a helyzetben jelentős pedagógiai felelősség hárul az óvodapedagógusra, akinek elsődleges feladatává válik a mesehallgatóvá nevelés. Dolgozatomban arra kerestem a választ, hogy napjainkban miért fontos a mesélés, miért van kitüntetett szerepe a népmeséknek, miért van jelentősége a mesék előszavas közvetítésének, s legfőképpen azt vizsgáltam, hogy a NépmeseKincstár mesepedagógiai módszert mennyire ismerik, alkalmazzák az óvodapedagógusok. Dolgozatom első részében a téma elméleti feldolgozását végeztem el, melynek során a szakterületen alapvetésnek számító szakirodalomra támaszkodtam. A dolgozat második részében bemutatott gyakorlati kutatásom három pillérre épült: a kérdőíves kutatásban egy szélesebb rétegben vizsgáltam meg, mennyire ismerik, alkalmazzák az óvodapedagógusok a módszert; az interjúk során a módszerrel évek óta dolgozó óvodapedagógusok, vezetők hosszú távú eredményeibe nyerhettem betekintést; végül az általam szervezett és vezetett nyolcalkalmas óvoda-iskola átmenetet támogató mesefoglalkozás-sorozat tapasztalatai alapján a gyakorlati megvalósítás és a gyermeki reakciók révén kaptam értékes visszajelzéseket a módszerről.

Kulcsszavak: mesepedagógia, óvoda népmeseKincstár

Abstract

In the daily lives of families, there are fewer and fewer opportunities for joint activities: carefree, shared play and particularly storytelling—one of the fundamental sources of a child's emotional and imaginative development—are increasingly pushed into the background. In this situation, a significant pedagogical responsibility falls upon kindergarten teachers, for whom fostering a love for listening to tales becomes a primary task. In my paper, I sought to explore why storytelling is important today, why folktales hold a privileged role, why oral storytelling is of great significance, and, above all, to examine the extent to which kindergarten teachers know and apply the Folk Tale Treasure (NépmeseKincstár) story-pedagogy method. In the first part of my paper, I conducted a theoretical review of the topic, drawing upon foundational literature in the field. The empirical research presented in the second part was built on three pillars: a questionnaire survey examined on a broader scale how familiar kindergarten teachers are with the method and to what extent they apply it; through interviews, I gained insight into the long-term results achieved by kindergarten teachers and leaders who have been working with the method for years; finally, based on the experiences of an eight-session story workshop series supporting the kindergarten-to-school transition—which I organized and led—I

received valuable feedback on the practical implementation and children's responses to the method.

Keywords: story pedagogy, kindergarten, Folk Tale Treasure

1. Bevezetés

„Költők világa, szép tündérvilág, / Mi kár, hogy álom, gyermeknek való!
/ Ébredj föl, vagy ha még álmodni jobb, / Menj, álmodd vissza, amit
álmodál, / Mert a valóság csalt remény –” – hangzik el a Tudós szájából
Vörösmarty művében, miközben Csongor a hármas úton állva a
Tündérhonba vezető utat keresi. A drámai költemény Tündérszép Ilona és
Árgírus királyfi történetére épül, s számos népmesei elemet tartalmaz, így
nem csoda, hogy a meséről, a képzelet világáról gondolkodva – nem
mellesleg magyar nyelv és irodalom szakos tanárként – elsőként jutott
eszembe. A filozofikus gondolat szembeállítja egymással a racionalitás és az
illúziók világát, mint ahogyan azt sokan teszik, ha a meséről, a mesélés
mikéntjéről, hatásáról gondolkodnak. A hármas út szimbóluma szinte
kivételesen megjelenik minden ember életében. Szülőként sokan vívódnak
a család-munka-énidő hármas útján, a kötelesség, kötöttség, önmegvalósítás
megszegésén egyensúlyozva. Döntési helyzetbe kerülve sajnos manapság a
mérleg nyelve rossz irányba billen magára hagyva a gyermeket, aki felesleges
próbálkozásából fakadó kudarcélményei miatt lassan beletörődik abba,
hogy nem hallgatják meg, nem játszanak vele, nem mesélnek neki.
Ötgyermekes édesanyaként megtapasztaltam, hogy nincs két egyforma
gyermek, de egyvalamiben mégis hasonlítanak mindannyian: vágnak arra,
hogy meséljenek nekik – feltéve, hogy megtapasztalták már a mesehallgatás
nyújtotta varázslatos élményt. Az óvodáskorú gyermek a tévé-telefon-szülői
odafordulás hármas útján biztosan a szülővel való közös játékot és
mesehallgatást választaná, ha dönthetne.

Az óvodapedagógusnak napjainkban sok mindenhez kell igazodnia.
Egyfelől ott vannak a szülők, akiket újra érdekeltté kell tenni abban, hogy
legyenek ott biztos pontként a gyermekük életében. Másfelől ott vannak a
gyermekek, akik közül sok a nehezen kezelhető, érdektelen, de jó eséllyel
megszelídíthető. Harmadrészt ott vannak a módszerek, amelyek közül
manapság nem mindegyik válik be. Sok a kudarcélmény. A csillogó szemű
gyermek mesélményét tönkréteszik azok a gyerekek, akik nem motiváltak
a mesehallgatásra, mert nincsenek hozzászokva, hiszen otthon nem
mesélnek nekik. Óvodai gyakorlatom és munkám során kíváncsian

szemlélődtem, hogy milyen köntösbe bújik a mese az óvodai mindennapokban, hogyan talál utat a gyermekekhez, az óvodás korosztálynak mennyire van igénye arra, hogy meséljenek nekik, mi lehet a mesék közvetítésének leghatékonyabb módja.

Kutatásom során arra keresem a választ, hogy miért fontos a mesélés, miért van kitüntetett szerepe a népmeséknek, miért van jelentősége a mesék élőszavas közvetítésének, s legfőképpen azt kívánom vizsgálni, hogy a Népmesekincstár mesepedagógiai módszert mennyire ismerik, alkalmazzák az óvodapedagógusok napjainkban. A tanulmány alapját a TDK dolgozatom (Csécsei, 2026) adja.

2. A mesélés mint közös társadalmi ügy: szereplők, nézőpontok, célok és feladatok

Ahhoz, hogy reális képet kaphassunk a mese óvodában, illetve a gyermekek életében betöltött mai szerepéről, szükséges mintegy madártávlatból közelíteni a meséhez, illetve a meséléshez mint értékközvetítő, szemléletformáló tevékenységhez.

Ha a mesélést mint interakciót szemléljük, azt mondhatjuk, viszonylag egyszerű a képlet: a kétszereplős helyzetben a mesehallgató (gyermek vagy gyermekek) és a mesélő van jelen. Ez utóbbi lehet szülő (nagyszülő, nagytetvé), óvodapedagógus, tanító, könyvtáros vagy hivatásos mesemondó. Azonban, ha tágabb értelemben szemléljük, a mesélésnek, mint társadalmi-nevelési helyzetnek sokkal több közvetett szereplője van: az állam, az intézményes nevelés-oktatás színterei (óvodák, iskolák, felsőoktatási intézmények), a szakma képviselői (szakemberek és szervezetek), illetve a család (ez utóbbi közvetlen, illetve közvetett szereplője is lehet a mesei interakciónak).

Elsőként tekintsünk a családra, mint elsődleges szocializációs színtérre, illetve a szülői szerepre a mesélés kapcsán. Ha a családokat a meséhez, meséléshez való viszonyuk alapján vizsgáljuk, leginkább három típusal találkozhatunk. Az első típusba tartoznak azok a szülők, akik belső motivációval rendelkeznek: fontosnak tartják a mesélést korábbi személyes tapasztalatok (gyermekkorukban rendszeresen meséltek nekik) vagy pedig a mese jótékony hatásairól szerzett ismereteik alapján. A másik típusba tartoznak a külső elvárások által motivált szülők, akik az óvodai elvárásokkal szembesülve, a témáról szóló cikkeket olvasva vagy társasági minta hatására válnak meseolvasó szülővé. A harmadik típusba az alacsony elköteleződésű

szülőket sorolhatjuk, akik azért nem mesélnek, mert nem rendelkeznek kellő ismerettel a témáról, érdektelenek, nem tudnak vagy nem is akarnak időt szánni rá.

Az állam számára oktatáspolitikai és kulturális szempontból is fontos tényező a mese. A mesélés olyan eszköz, amely által egyrészt közvetíthetők a magyar hagyományok és a népi kultúra értékei, másrészt segítségével az óvodáskor végére a gyermek megszerezheti azokat a készségeket és képességeket (anyanyelvi-kommunikációs, kognitív készségek, szociális érettség), amelyek birtokában az óvoda-iskola átmenet zökkenőmentessé válhat, és a gyermek eredményesen tud bekapcsolódni az iskolai tanulási folyamatokba. Ennek érdekében az állam jogszabály-, illetve rendeletalkotóként meghatározza azokat az alapelveket (Óvodai nevelés országos alapprogramja – továbbiakban ONAP), amelyek az óvodai nevelés rendszerében kiemelt szerepet tulajdonítanak a mesélésnek. Az állam emellett komoly szerepet vállal azoknak a szervezeteknek a támogatásával is, amelyek szemléletformálással és változatos programokkal segítik terjeszteni az élőszavas mesemondás hagyományát és gyakorlatát, illetve hangsúlyozzák a népmesék kiemelt szerepét. Itt említhetjük többek között a Hagyományok Házát, a Meseszó Magyar Mesemondó és Szövegfolklor Egyesületet, a Világszárnya Magyar Népmesemondó Szövetséget, valamint a Magyar Olvasástársaságot. Ez utóbbihoz köthető a Magyar Népmese Napjának ünneplése 2005 óta. Az említett szervezetek jelentős szerepet vállalnak a szakemberek képzésében is szakmai napok és konferenciák szervezésével, online előadássorozatok biztosításával, valamint az élőszavas és hagyományos mesemondás módszertani oktatásával.

Intézményes keretek között a feladat viszonylag egyértelmű: a nevelési-oktatási intézményeknek igazodniuk kell az előírt alapelvekhez és tantervekhez. Ugyanakkor számos olyan további intézkedés is hozható, amelyek a mesélés, különösen a népmese kiemelt szerepének erősítését támogathatják. Ilyenek lehetnek a különböző programok szervezése – nem csak a Magyar Népmese Napjához kapcsolódóan –, amelyeken élőszavas meseszóval találkozhatnak a gyermekek; az intézmények és a szülők közötti együttműködés szellemében a szülők számára szemléletformáló előadások, illetve családi mesedélutánok szervezése stb. Ugyancsak fontos intézményes feladat a pedagógusok számára olyan képzéseken és konferenciákon való részvételi lehetőség biztosítása, ahol jó gyakorlatokkal ismerkedhetnek meg, módszertani sokszínűségekre tehetnek szert, szakmai kompetenciáikat a mesélés és a népmese élményszerű közvetítése terén fejleszthetik.

Kulcsfontosságú továbbá, hogy a felsőoktatási intézmények pedagógusképzései olyan kurzusokat kínáljanak, amelyek komplex szemléletű ismeretek és jó gyakorlatok révén kiemelten támogatják a pályakezdő óvodapedagógusok és tanítók módszertani kultúrájának sokrétűségét a mese és az élőszavas mesemondás területén. Végezetül fontos megemlíteni a módszertani kiadványokat is, amelyek egyrészt ösztönző erővel bírnak, másrészt irányt mutathatnak a népi kultúra, így a népmese átadásában is a pedagógusok számára. Ilyen például a Hagyományok Háza és a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karának együttműködésekként 2017-ben megjelenő „*A gyermeknek mese kell*” *A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben* című tanulmánykötete. Ugyancsak fontos, hiánypótló munka a Boldizsár Ildikó, Luzsi Margó, Tick Ervin és Benedek Ágnes által 2022-ben alapított *Mese* című összművészeti folyóirat, melynek 2. tematikus lapszáma a Magyarországon működő meseirányzatokat és meseiskolákat mutatja be jó tájékozódási alapot nyújtva az ügy iránt elhivatott vagy még csupán szárnyait bontogató mesélők, pedagógusok számára.

3. A mese szerepe a gyermekek életében

Számtalan, különböző súlyú és megközelítésű kérdést fogalmazhatunk meg, ha a mese gyermekek életében betöltött szerepéről gondolkodunk. Milyen szerepet játszik a mese a gyermekek érzelmi, értelmi és szociális fejlődésében? Milyen módon segítheti a mese a szorongások, félelmek oldását? Hogyan járulhat hozzá a mese az értékközvetítéshez, a hagyományok továbbörökítéséhez? Milyen hatással van a rendszeres mesélés a szülő-gyermek kapcsolatra? Miben különbözik az élőszavas mesélés a készen kapott, digitális meseélménytől? Milyen szempontok alapján válasszunk mesét az óvodás korosztály számára, s hogyan meséljünk az óvodában?

Ha a mese óvodában betöltött szerepével, a mesélés szervezésével kapcsolatban szeretnénk tájékozódni, elsőként az ONAP-ban foglaltak az irányadóak. *Az óvodai élet megszervezése* című fejezetben találunk elsőként utalást a mesélésre: „törekedni kell a személyes interakciókra élőszavas mese és közösségi játékelmény biztosításával.” Részletesebben a *Verselés, mesélés* című fejezet ír többek között a mondókáknak, dúdolóknak és verseknek az érzelmi biztonság megteremtésében betöltött szerepéről, valamint a könyvekhez való pozitív érzelmi viszony kialakításának fontosságáról. Az

éőszavas mese kapcsán kiemeli, hogy nélkülözhetetlen eszköze a gyermeki szemléletmód és világkép alakításának. Hangsúlyozza a mesélési rítus kialakításának fontosságát, mely segítheti a gyermekek mesékre való ráhangolódását.

Hogy miért is van szükség a mesékre, a mesélésre, leginkább akkor érzékelhetjük, ha megfigyeljük a hiányát. Milyen az a gyermek, akinek nem mesélnek? Nem motivált a mesehallgatásra, nem is tud mesét hallgatni. Figyelme csak rövid időre köthető le, nem tud nyugodtan ülni, közbeszól, kérdez, feláll, elhagyja a mesehallgató teret. A mesehallgatóvá nevelés fontos szülői feladat. „A mondókákat, ringatókat, lovagoltatókat az anyák ösztönösen használták a gyermekkel való kommunikáció során, öltöztetéskor, fürdetéskor, altatáskor. Sokszor halandzsanyelvet is használtak, varázsszavakkal bővítették, ringatták álomba gyermeküket. A hangsúly a mozgás, dallam, ritmus egységén és a testi közelség megtapasztalásán volt” (Kádár, 2012, 90). Mindennek nemcsak a kötődés kialakításában van nagyon fontos szerepe, hanem a gyermek anyanyelvi nevelésében is. A kisdédkor játécai során kialakuló testi kontaktusnak nagyon fontos szerepe van a gyermek érzelmi biztonságának megteremtésében. Sok szülő azonban nem tud vagy nem akar gügyögni gyermekének, mondván: ráérnek még. Aztán a gyermek szinte észrevétlenül felnő, így a szülő éppen arról az időszakról marad le, amikor a gyermeknek lett volna igénye ezekre az interakciókra.

Korunk kihívásai, a túlzott digitalizáció nagy mértékben átalakították a gyermeknevelést is. „Számos tanulmány mutatott rá arra, hogy a túl sok szervezett program, az elektronikus játékok, illetve a közösségi média együttesen visszaszorítják a szabad játék mennyiségét a mai gyermekek életében” (Kádár, 2012, 105). Bár a probléma még nem tekinthető általánosnak, de a tendencia jól érzékelhető. A szülők egyre több elvárásnak akarnak megfelelni, így egyre kevesebb idő jut a gyermekekre, aki egyre több időt tölt intézményes keretek között. Az óvodából a boltba sietnek vagy valamilyen külön foglalkozásra. Miután hazaérnek, nincs már sem idő, sem pedig kedv a gyermekkel való minőségi idő eltöltésére, holott a gyermek részéről lenne rá igény. A szülő számára nem ér véget a munka otthon sem. Sok gyermek szívesen részt venne a házimunkában, de próbálkozásai esetleg még több rendetlenséget szülnek, s ehhez a szülőnek már nincs türelme. Gyorsabb és egyszerűbb, ha maga végez el mindent. A gyermek jó esetben leül játszani egyedül, rosszabb esetben beültetik a tévé elé, még rosszabb esetben telefont kap a kezébe. Vacsora után hamar eljön a fürdés, altatás

ideje. Ha a gyermek eléggé kitartóan kéri, talán mesélnek neki egy rövidet. A 3-5-8 perces meséket tartalmazó mesekönyvek széles repertoárja tárul elénk a könyvesboltokban, bizonyára ilyen helyzetekre. Ha a gyermek nem elég kitartó, vagy esetleg – mivel belső igényként nem alakult ki benne – már nem is kéri a mesét, otthoni körülmények között nem is hall.

Bruno Bettelheim negyven éve fogalmazta meg: „A mesehős egy ideig magányosan halad az útján, ahogy a mai gyermek is gyakran magányosnak érzi magát” (2018, 17). Bettelheim sorai ma még igazabbak. Fontos lenne a gyermek számára az osztatlan figyelem, de ezt csak a legkritikább esetben kapja meg. A szülő gyermeke kicsi korától megalapozhatná kezdetben dúdolgatással, mondókázással, majd képeskönyv nézegetéssel és apró élettörténetekkel, hogy a mesehallgatás a gyermeknél olyan belső igénnyé váljon, amivel más nem tud versenyezni. Sajnos csak az évszám változik, a tendencia nem, így ma is érvényesek Zilahi Józsefné gondolatai: „Az óvoda kötelessége, hogy visszaadja a gyerekeknek a nagy mese és őszinte, szép vers élményét, ami a családokban már csak kivételes szülők és nagyszülők mellett szerezhető be” (1998, 48).

3.1. A népmese kitüntetett szerepe a gyermekek életében

A mese (és a vers) „az óvodai élet mindennapjait kitöltő és megszépítő szórakozás, mulatság, az egybehangelődés és együvé tartozás eszköze, egy jó óvodai csoportban a társas érzelmek hagyománnyá kidolgozott ünnepélyes vagy játékos megnyilvánulási formája az anyanyelv csiszolt formáival kitöltve” (Zilahi, 1998, 11). Aligha lehetne szebben megfogalmazni és összefoglalni, hogy miért fontos az óvodai mindennapokban a mese – különösen azoknak a gyermekeknek, akik csupán intézményes keretek között találkoznak vele. A mesélés közösségi élményt nyújt, a varázsszőnyegen ülve minden gyermek ugyanazt az élményt tapasztalhatja meg. A szépen és jól kialakított rituáléknak köszönhetően akkor is ünnepi, ha az a mindennapok természetes részévé vált. A mese számos, jól ismert lélektani hatása mellett az anyanyelvi nevelés egyik fontos eszköze is. Lényeges kérdés azonban az, hogy mit meséljünk. Miközben a mesével foglalkozó szakemberek kiemelik a népmesék személyiségformáló, értékteremtő, jövőt formáló hatását, a laikusok – főleg szülők részéről – sok kritika éri a műfajt. A közösségi oldalakon számos, olvasást, illetve könyveket népszerűsítő (pl. a *Neveljünk olvasókat!*) csoportban lehet olvasni olyan véleményeket, amelyek a népmesei tartalmakat ijesztőnek, sőt, egyenesen horrorisztikusnak tartják, így messziről elkerülik, és inkább

kedves, szép történeteket olvasnak a gyermekeknek. Ahogyan azt már sokan megfogalmazták, Zóka Katalin is hangsúlyozza, hogy a népmese eredendően nem a gyermekek számára szóló műfaj, „de szimbolikus nyelve, formája miatt az egyetlen adekvát lehetőség, hogy a gyerek egzisztenciális alapkérdésekkel találkozók, a megoldásokkal együtt átélhesse őket” (2007, 10). Végezetül fontos hangsúlyozni, hogy a népmesék az olvasóvá nevelésben is kiemelt szerepet töltenek be. Azok a gyermekek, aki rendszeresen hallanak mesét, könnyedén képesek elmerülni a mesehallgatás sajátos, szinte transzszzerű állapotában, s ez „meghatározó alapélmény mind saját életükre, mind iskolai teljesítményeikre vonatkozóan” (Boldizsár, 2023, 321).

4. Hogyan meséljük az óvodában?

Hogyan meséljen az óvodában az óvodapedagógus? Bárhol is hangozna el a kérdés, a válaszadók többsége azt mondaná, mi sem egyszerűbb ennél: fog egy mesekönyvet és maga köré gyűjti a gyerekeket, aztán mesél. Hogy milyen könyvből melyik mesét választja, egyáltalán olvassa-e vagy pedig fejből mondja, hogy hogyan gyűjti maga köré és hogyan tartja ott a gyermekeket, mindez már korántsem olyan egyszerű, mondhatni alapos tervezést, összetett, sokrétű előkészítő munkát jelent.

4.1. A meseválasztás szempontjai

A meseanyag összeállítása nagy körültekintést és egyben jártasságot is igényel az óvodapedagógus részéről. Az ONAP a meseválasztás kapcsán a tudatosságot, gyermekközpontúságot, a korosztályos válogatási szempontokat, valamint a csoport és az egyéni fejlettségi szint figyelembevételét is hangsúlyozza. Az egyik legfontosabb szempont tehát az életkor szerinti válogatás. Más jellegű mesét tud befogadni egy óvodába épphogy csak belépő hároméves, és mást egy iskolába készülő hat-hétéves gyermek. Előbbiek számára az egyszerűbb szerkezetű és cselekményű, több párbeszédes részt tartalmazó, rövidebb terjedelmű mesék, állatmesék ajánlottak, míg az óvodából kilépni készülő korosztály már a komplexebb mesékkel is megbirkózik. A korosztályos válogatási szemponthoz nyújtanak segítséget azok a mesegyűjtemények, amelyek életkor szerint tömbösítve közlik a népmeséket. A klasszikusnak számító gyűjtemények közül érdemes kiemelni a Kovács Ágnes néprajzkutató által válogatott és szerkesztett *Icinke-picinke* című kötetet, amelyből kis-, középső- és nagycsoportos óvodások

számára válogathatnak népmesét a mesélők. Az elmúlt évtized egyik – e tekintetben is – jelentős népmeseegyűteménye Bajzáth Máriához kötődik. A mesepedagógus 2012 óta adja közre külön-külön kötetben korosztályos megjelöléssel népmeseválogatásait a bölcsődés korosztálytól egészen kisiskolás kor végéig. A Népmesekincstár sorozat első, *Itt vagytok, ragyogok* című része a legkisebbek számára készült *Népmesék a világ minden tájáról 0–4 éveseknek* alcímmel. A Népmesekincstár sorozat *Járom az új váramat* című második kötete a középső- és nagycsoportosok számára (4-6 éveseknek) ajánlott meséket tartalmazza, míg a nemrégiben megújult harmadik kötetét (*Így megyek az iskolába*) azok forgathatják nagy haszonnal, akik az iskolába készülő nagycsoportosok számára keresnek népmeséket. A meseegyűtemény másik erénye a korosztályos szemponton túl, hogy tematika szerint is csokorba gyűjti a meséket. „A különböző fejezetek, mesetípusok a kisgyermek számára ismerős nyelven beszélnek a testet öltésről, az emberről, a világról, és arról, hogy mi dolgunk a Földön, miért vagyunk itt” (Bajzáth, 2014, 6). A meseválasztás során az óvodapedagógusnak azt is fontos tehát mérlegelnie, hogy melyik népmese az, amellyel a gyermek választ kaphat az őt foglalkoztató kérdésekre. Didaktikus magyarázatok helyett a válaszokat mesékbe csomagolva is átadhatjuk a gyermekeknek. Zóka Katalin a következőképpen foglalja össze a meseválasztás szempontjait: „A jó választáshoz figyelembe kell venni a gyermeki érdeklődés szakaszosságát, az óvodáskorú gyerek fejlődépszichológiai érési sajátosságait” (2007, 14).

4.2. Élőszavas mesélés vagy felolvasás?

A meseválasztáson túl kulcsfontosságú a mesemondás minősége is, hiszen még a gondosan kiválasztott mese is hatástalannak bizonyulhat, ha nem megfelelő módon közvetítik a közönség – jelen esetben az óvodás gyermekek felé. A mesemondás pedagógiai hatékonysága, minősége szoros összefüggésben áll az óvodapedagógus szakmai tudatosságával, a tervezésbe és a felkészülésbe fektetett munkájával. Alapvetésnek kell tekintenünk, hogy a jó mesemondás soha nem lehet felolvasás, kizárólag élőszavas mesélés. Fontos a folyamatos szemkontaktus mesélő és hallgatósága között, a gyermekeknek érezniük kell, hogy a mese nekik szól, a mesélő a gyermekek rezdüléseire figyelve érezheti, hogyan alakíthatja úgy a mesélést, hogy az esetlegesen lankadó figyelmet újra felélessze, az elkalandozókat visszacsábítsa, ugyanakkor saját munkájáról is visszajelzést kaphat a tátott szájjal és rezzenéstelen, csillogó tekintettel ráfigyelő gyermekektől. A mesei

élmény nemcsak a gyermekek számára nyújthat örömforrást, hanem a mesélőnek is. E mögött az élmény mögött azonban látnunk kell a háttérmunkát, amely a munkájára igényes és a mesélés iránt elkötelezett óvodapedagógust jellemzi. Az élőlávás mesemondás fő jellemzője, hogy a mesélő magabiztosan tudja interpretálni a mesét, ehhez elengedhetetlen, hogy a szöveget megtanulja. A mesemondó akkor fogja magabiztosan, a lényegi részekhez hűen, mégis a saját szája íze szerint és a gyermekek aktuális állapotának megfelelően, hitelesen közvetíteni a mesét, ha a megtanulás és a mesemondás között eltelik némi idő. Ezalatt az idő alatt „a részmozzanatoknak el kell halványodniuk, hogy az egész jellegét jobban megragadhassuk” (Zilahy, 1998, 22). Raffai Judit néprajz- és népmesekutató 2004-ben a Hagyományok Háza felkérésére írta meg hiánypótló munkáját *A magyar mesemondás hagyománya* címmel, melyben útmutatást ad mesemondók, pedagógusok számára arról, hogyan kell a mesemondást tanulni. „Sok-sok mese meghallgatásával ismerhetők meg csak a mese szabályai olyannyira, hogy utána a mesemondás könnyen és jól menjen. Meséljünk, és ne olvassunk! A környezetünkben lévő hagyományos mesemondó meghívásával, filmfelvétel megtekintésével és hangszalag meghallgatásával pótolhatjuk azt a tanulási időt, amely a hagyományos közösségekben sokszor évtizedekig tartott” (Raffai, 2004, 75). Öröndetes lenne, ha a mesemondás módszertana és gyakorlata megjelenhetne önálló kurzusként a pedagógusképzésben. Jelenleg e kompetenciákat többnyire rövidebb tanfolyamokon való részvétellel, módszertani kiadványok tanulmányozásával, illetve tapasztalt mesemondóktól való tanulás útján sajátíthatják el az élőlávás mesemondás iránt elkötelezett pedagógusok.

4.3. A mesélés atmoszférájának megteremtése

A mesék gondos kiválasztása és a mesemondásra való felkészülés utáni kulcsfontosságú momentum a gyermekek érdeklődésének felkeltése. A meséhez szokott gyermekekkel könnyű dolga lehet az óvodapedagógusnak, hiszen belső igényük van a mesehallgatásra, azonban azoknál a gyerekeknél, akik tévén és telefonon szocializálódtak, szükség van több-kevesebb varázslatra. Ebben nyújthat segítséget a mesei tér kialakítása és a mesére hangoló rituálék megteremtése.

A mesei tér kialakítható kizárólag a meséléskor leterített meseszőnyeggel, amelyre rátelepedve a gyermekek rögtön tudják, mese következik. Használhatók még hangszerek: furulyaszó, csengettyű, kalimba, koshi (szélcsengő), esetleg sáándob. Saját mesélői gyakorlatom állandó

szereplője a koshi, amely a csendgyakorlatok nélkülözhetetlen eszköze is, nagyon kedvelik a gyermekek. A mesegyertya meggyújtásával jelezhetjük azt, hogy most a hétköznapiakból átlépünk egyfajta ünnepbe. A legtöbb gyermek számára a gyertya ugyanis ezzel a jelentéssel bír. Mesére hangoló rituálé lehet még a meseillat használata is. Ezt mindig az adott mese hangulatához igazíthatjuk. Az illóolaj bőrre cseppentése helyett használhatunk illatszelenecét (pomandert), melyet körbeadva és megszagolva átszellemülhetnek a gyermekek. Kereskedelmi forgalomban is kapható a Nemzeti Szellemi Tulajdon Hivatal oltalmát élvező mesepomander, Bajzáth Mária és Schütz Gabriella közös alkotása, melyet én is szívesen használlok meséléseim során a gyermekek nagy örömeire. A világ sokszínűségét is jelképező kilencféle ásványból fűzött gyöngysoron kapott helyett az illatszelenca, amely kézről kézre járva több érzékszervre együttesen ható tapasztalással segíti a gyermekeket a mesére hangolni. A mesét megelőzheti még a csoport szokásrendjébe iktatott mesemondóka, amely mintegy varázsszöveggént a gyermekekkel együtt mondván segíthet kinyitni a meselátó szemeket és mesehalló füleket. Szívesen alkalmazom az *Ezzel látok, ezzel is...* kezdetű mondókát, s talán nincs is olyan óvodás gyermek, aki ne mondaná, mutogatná velem együtt. A mondóka lezáró részében – *boldoggá csak ezzel válok* – a szívünkre mutatunk. Ezután mondhatja a mesélő: pontosan oda, a szívetek közepébe küldöm ezt a mesét.

4.4. Kihívások

Ideális esetben az óvodapedagógus tudatos tervezőmunkája, felkészülése, kiművelt mesemondói kompetenciái és a mesére hangoló rituálék eredményeképpen a mese utat talál a gyermekekhez, és elindul hosszú útjára a gyermekek bensőjében, hogy szellemi táplálékot nyújtson számukra éppen akkor, amikor arra szükségük van. Komoly nehézséget jelenthet azonban azoknak a gyermekeknek a jelenléte, akik számára kihívást jelentő feladat egy helyben ülni és a mesélőre figyelni. Sok esetben zavarják társaikat a belső képek teremtésében, a mesélőt pedig a sokszor nem releváns kérdésekkel, közbeszólásokkal.

4.5. A mese belső útja

Sok óvodapedagógus gyakorlatában tetten érhető, hogy a mese átadása után visszakérdez, tanulságokat von le, valamilyen módon feldolgozza a mesét a mesélés lezárásaként annak ellenére, hogy a mesepedagógiai szakirodalom és a terület szakértői ezt egyöntetűen nem javasolják. „Káros

a mesék, versek értelmezése, tartalmuk magyarázgatása, racionális beszédre való átfordítása, megértetése is” (Zilahy, 1998, 10). Mint ahogyan nincs két egyforma gyermek, úgy nincs két egyforma befogadási folyamat sem. A mese belső útja minden gyermek esetében egyedi.

A magyarázat helyett fontosabb teret és időt biztosítani a gyermek számára a hallottak belső feldolgozásához. Ezen okokból az is követendő gyakorlat lehet, hogy időről időre visszatérjünk egy adott meséhez, mert mint ahogyan a mese kezdő és záró formulái, a népmesei ismétlődő motívumok a biztonság és kiszámíthatóság érzetét nyújtják a gyermeknek, úgy a visszatérő mesék is egyfajta érzelmi egyensúly eléréshez segíthetik hozzá. „A mesével kapcsolatos szabad asszociációk csak ebben az esetben tárják föl számára a mese személyes, csak neki szóló jelentését, amivel azután segítséget nyújtanak a nyomasztó problémák megoldásában” (Bettelheim, 2018, 60). Hogyan meséljen hát egy óvodapedagógus? Honnan kaphat módszertani segítséget, hogyan formálhat ki olyan mesélői attitűdöt, amely nem kész értelmezéseket kínál, hanem a gyermek önálló felismeréseit támogatja? A mesélésben útjukat kereső pedagógusok számára is kiváló tájékozódási alap lehet a *Mese* című folyóirat tematikus lapszáma, amely a mai magyarországi meseirányzatokról ad átfogó képet. Terjedelmi okokból közülük csupán egyet, a kutatásom szempontjából legrelevánsabbat mutatom be.

5. Népmesekincstár Mesepedagógia

Bajzáth Mária neveléstudományi bölcész, mesepedagógus, a Népmesekincstár Mesepedagógiai Műhely szakmai vezetője 2012-ben akkreditáltatta első pedagógusképzését mintegy két évtizednyi gyakorlati tapasztalata szintetizálásaként. Az azóta eltelt időszakban több mint tíz mesegyűjteménye (számtalan kiadásban), illetve módszertani kötete jelent meg; országszerte és országhatárokon átívelően tart előadásokat, képzéseket, mesefoglalkozásokat bölcsődéktől egyetemekig, mesetáborokat szervez, rendszeresen publikál. Töretlen lendülettel dolgozik azért, hogy a mesehallgatás alapjog legyen. „A Népmesekincstár mesepedagógiai módszer lényege: rendszeresen ismétlődő mesemondás és mondókázás, a pedagógus közös játéka, tánca, éneklése a gyerekekkel, amely minden résztvevő számára valódi élményt és örömforrást jelent. Fontos szerepet kap még a mozgás, a kézművesség, az alkotás, a párbeszéd minden formája, az érzékszervek, érzékelés fejlesztése; valamint a kapcsolatkeresés a minket körülölelő

világgal, a négy elemmel: földdel, vízzel, tűzzel és levegővel. Ezek a tevékenységek a gyerekeket a mesék kapujához vezetik, amelyen belépve mindenki megtalálhatja a mese – számára érvényes – neki szóló üzenetét. A tevékenységek célja az is, hogy segítségükkel a gyerekek megismerjék önmagukat, felfedezzék az összefüggéseket a világban, képesek legyenek ebben a rendszerben önmagukat elhelyezni, kapcsolódni másokhoz, és megtalálják a saját helyüket” (Bajzáth, 2015, 7). Első találkozásom a módszerrel 2018-ban történt. Akkoriban édesanyaként és pedagógusként egyszerre csodálkoztam rá az addig még nem ismert mesegyűjteményekre és magára a módszerre. Nagy lelkesedéssel vettem részt a 4 modulós, egész éven át tartó képzésen, ezt követően pedig kerestem az alkalmakat, amikor tudásmegosztó workshopokon, képzéseken bővíthettem ismereteimet: a meseválasztás fontosságáról, a mesefoglalkozások felépítéséről, a hiteles forrásokról – ahonnan a tervezések során meríthetek –, a mesélés atmoszférájának megteremtéséről, a különböző eszközök használatáról, a mesemondás hogyanjáról stb. Minden egyes mesés találkozás épített, nem pusztán szakemberként, emberként is. Talán leginkább egy archaikus népi mondókéval érzékeltethető mindez: *Földből magba / Magból szárbá, / Szárból virágba, / Virágból kalászbá, / Kalászból kenyérbe, / Kenyérből testembe, / Testemből lelkembe, / Lelkemből lelkedbe*. A búza útját, az élet körforgását szimbolizáló mondóka számomra a mesét mint szellemi táplálékot jelképezi, amelyet a gyermekek felé – eddigi tapasztalataim alapján – leghitelesebben a Népmesekincstár mesepedagógiai módszer által kijelölt úton tudok közvetíteni.

„A Népmesekincstár mesepedagógiai módszer alapját a mesehallgató gyerekek életkori sajátosságai, az őket foglalkoztató kérdések és a mesék összekapcsolása képezi. Ezt egészítik ki a mondókák, népi játékok, népdalok, találós kérdések azokkal az intelligenciaterületekkel összekötve, amelyek fejleszthetők egy-egy komplex mesefoglalkozással, melyek átlagos időtartama 20-45 perc” (Bajzáth, 2015, 7). Bajzáth Mária a módszert, annak elméleti megalapozását, alkalmazását bemutató, jó gyakorlatokat és 49 foglalkozásvázlatot közlő kiadványa 2015 óta segíti a módszerrel ismerkedő pedagógusok munkáját.

„A mondókák, dalok és a mesélést követő játékok ugyanazon a szimbolikus, képi nyelven beszélnek, amelyen a népmesék. Mozgásba lendítik vagy abban tartják a jobb agyféltekét, közelebb viszik a gyerekeket a mesék üzenetéhez és önmagukhoz” (Bajzáth, 2015, 10).

6. Kérdőíves kutatás

Minden módszer valódi értékét az adja, ha az elméleti megalapozás mögött gyakorlati eredmények is megjelennek. Kutatási kérdőívem kérdései elsősorban arra irányultak, hogy az óvodapedagógusok mennyire ismerik, alkalmazzák a Népmesekincstár mesepedagógiai módszert; a mesélést így módon szervezők milyen gyakorisággal, illetve hogyan alkalmazzák a módszert; a mesék mellett milyen hangsúllyal jelennek meg a mesefoglalkozásokban a népköltészeti alkotások, illetve az alkotómunka; a foglalkozások tervezéséhez milyen forrásokból merítenek, végül a gyakorlati tapasztalatokból levont következtetésekre, előnyökre, illetve hátrányokra voltam kíváncsi.

6.1. A kutatás módszertana, a kitöltők

A kérdőívet a közösségi oldalon található *Mesélő pedagógusok* országos csoportban, illetve helyi óvodák körében osztottam meg. A kérdőívre 101 válasz érkezett. A kitöltők egyharmada (32,7%) a több mint 20 éves szakmai tapasztalattal rendelkező óvodapedagógusokból került ki. Jelentős volt még a 11-20 év közötti tapasztalattal bírók (23,8%), illetve a pályakezdők (18,8%) aránya. A módszer ismeretére vonatkozó kérdésre adott válaszokból kiderült, hogy nyolc válaszadó egyáltalán nem hallott még róla, 23 kitöltő pedig hallott ugyan már róla, de nem ismeri. E két kategória aránya összesen a válaszadók egyharmada volt. A kérdésben megadott válaszlehetőségek közül több is megjelölhető volt, így összesen 38-an nyilatkoztak úgy, hogy elvégezték a 30 órás alapképzést, közülük 26-an csak az alapképzést végezték el, 12 kitöltő jelölt meg mellette más forrást is, ahonnan ismereteket szerzett a módszerről. Módszertani kiadványból (*Mesefoglalkozások gyűjteménye I.*) 14 válaszadó, jó gyakorlat alapján (pl. közvetlen kollégától) 10 válaszadó ismerte meg a módszert. A módszer alkalmazására vonatkozó kérdésnél 23-an jelölték meg, hogy egyáltalán nem alkalmazzák a módszert, 14 kitöltő pedig azt, hogy a módszert ugyan nem alkalmazza, de szívesen használja a Népmesekincstár sorozat mesegyűjteményeit. A két kategória aránya 35,7 % volt. Arra a kérdésre, hogy miért nem alkalmazzák a módszert, a többség azt válaszolta, hogy azért, mert nem ismerik, illetve régóta más módszerrel mesélnek, viszont 10 válaszban nyitottság tükröződött a módszer megismerése iránt. Mivel a kérdőív szerkezete elágazó volt, így ennél a válasznál a módszert nem használók számára lezárult a válaszadás lehetősége.

6.2. A módszer használata a gyakorlatban

A válaszadó óvodapedagógusok közül 101-ből 65-en alkalmazzák a módszert valamilyen rendszerességgel (a továbbiakban ez a szám tekinthető 100 százaléknak). A kitöltők jelentős része napi szinten (21-en) vagy heti rendszerességgel (22-en) tart mesefoglalkozásokat a módszer használatával. Havi egy-két alkalommal 6-an mesélnek, illetve 16-an csak alkalomszerűen használják a módszert. A módszert legszívesebben tematikusan alkalmazzák az óvodapedagógusok. Ezen belül leginkább a test, testtudat, biztonság témakörében (40 válasz), megtartó erők – család, barátság, kapcsolatok témában (50 válasz), illetve a természet változásai kapcsán (45 válasz) alkalmazzák a módszert. Az ünnepkörök kapcsán leginkább az advent időszakához, illetve karácsonyhoz kötődően használják a módszert szívesen (55, illetve 50 válasz). A nagy, keresztény ünnepek mellett farsanghoz, illetve a halottak napjához, mindenszentekhez kapcsolódnak a mesés alkalmak. A módszert szívesen használják az óvodapedagógusok gyermekeket foglalkoztató kérdések megválaszolására, illetve nevelési helyzetek megoldására is. Szívesen mesélnek a gyermeki igények alapján születéstörténetekről, az egymás iránti elfogadásról, kölcsönös tiszteletadásról, az önbizalom erősítéséről, illetve a határhúzásokról is. A példákban a válaszadók közül többen említették a társas kapcsolatokat, illetve a kötődés zavarát, az érzékenyítést, a csúfolódás, illetve iskolakezdés miatti szorongást, a halállal kapcsolatos félelmeket, az akár verekedésig is fajuló konfliktushelyzeteket, illetve a családon belüli veszteségélményeket (halál, illetve válás), melyekre a mesékből érkezhetsz válasz a gyermekek részére. A kérdőív következő szakasza a mesefoglalkozások tervezésére vonatkozott: milyen arányban jelennek meg a népköltészeti alkotások, milyen mesére hangoló rituálékat használnak, illetve milyen forrásokból merítenek tervezéskor az óvodapedagógusok. A mesefoglalkozások jelentős részében a mesék mellett a mondókák jelennek meg hangsúlyosan: a válaszadók közül 48-an minden foglalkozáson, 13-an többnyire, míg 4-en csak alkalmanként visznek mondókákat a foglalkozásokra. A népdalok, illetve a népi játékok hasonló arányban jelennek meg a módszert alkalmazóknál: több mint 85 százalékuk minden alkalommal vagy többnyire beleépíti a foglalkozásokba ezen népköltészeti alkotásokat. A találós kérdéseket és a kézműves alkotótevékenységet kevesebben tervezik minden foglalkozáshoz, azonban többnyire igen vagy alkalmanként megjelenik mindkettő. Csak egy válaszadó jelölte meg azt, hogy találós kérdést soha nem használ foglalkozásain. A

mesére hangoló rituálék közül legtöbbször a mesére hívó mondókázást alkalmazzák (53 – 81%). Viszonylag sokan, 46-an használnak hangszert hangulatteremtéshez. A mesehallgató tér (mesepárna, meseszőnyeg) 42 válaszadónál jelent meg, mesegyertyát a módszert használó óvodapedagógusok közül 31-en gyűjtanak. Meseillatot használnak a legkevesebben, mindössze 18-an. Egyéb válaszként megjelent a meseláda, mesebőrönd, mesekapu, mesetarisznya, fonalgombolyítás, természeti kincs (pl. kő, toll, levél) körbeadása, láthatatlan fonál ablakon való behúzása és felcsévézése, illetve valamilyen meséhez kapcsolódó hívóeszköz használata. A kérdőív 12. kérdésének válaszlehetőségeit duzzasztották fel bőszégesen a kitöltők, amelyben a felhasznált forrásokra kérdeztem rá. A megjelölt lehetőségek közül legtöbbször (61-en) Bajzáth Mária *Mesefoglalkozások gyűjteménye I.* című könyvét jelölték meg, illetve Forrai Katalin: *Ének az óvodában* című munkáját (56-an). A foglalkozásokhoz használt népi játékok kapcsán népszerűbb Lázár Katalin *Népi játékok* című könyve (31 válaszadó), mint Kiss Áron *Magyar gyermek-játék gyűjteménye* (19 válaszadó), azonban szívesen forgatják Tatárné Nagy Ágnes kiadványait is (30 válaszadó). A kibővített válaszok közül többen jelölték meg Bajzáth Mária mesekönyveit, illetve egyéb tematikus mesegyűjteményeket (Zalka Csenge Virág és Luzsi Margó munkáit). A mondókák forrásaként szívesen használják még a Kerekítő, illetve a Ringató sorozatot, Faragó József és Fábíán Imre *Bihari gyermekmondókák* című művét. Kedvelt forrás Papp Kornélia *Szájról szájra, kézzől kézre* című hagyományörző népi játékok gyűjteménye. Említették továbbá az Így tedd rá módszertani köteteit, illetve a Hagyományok Háza kiadványait. Találós kérdéseket szívesen keresnek Bajzáth Mária *Mi a legerősebb a világon?* című gyűjteménye (37 válasz) és a régi klasszikusnak számító *Szó, fon, nem takács. Mi az?* című könyv (32 válasz) mellett Nyulász Péter verses formában megírt találós kérdéseiből is. Többen említették még Gryllus Vilmos, Sebestyén Márta, illetve a Kolompos Együttes szerzeményeit is. A kérdőív utolsó harmadában a módszer alkalmazhatóságára, illetve az esetleges nehézségekre, tapasztalatokra irányultak a kérdések. A csoportösszetétel vonatkozásában a többség (80-95 százalék) egyetértett azzal, hogy a módszer jól alkalmazható bármelyik korcsoportnál. A tapasztalatok alapján a gyermekek könnyen bevonhatók a mesefoglalkozásokba és többnyire motiváltak, örömmel vesznek részt a kapcsolódó játékokban is. Nehézségeket 13 válaszadó jelzett: a szabad játékból nehéz kivonni a gyermekeket, nehezen motiválhatók; a népi játékokba a gyerekek bevonása problémás, nehéz lekötni a gyermekek

figyelmét; nagy a csoportlétszám, a gyerekek nincsenek mesehallgatáshoz szokva, így csak a rövidebb mesékre tudnak figyelni; a deviáns viselkedésű, problémás gyerekek akadályozzák a csendes mesehallgatást. Ugyanakkor a módszer alkalmazása során szerzett tapasztalataiból a válaszadóktól rendkívül sok pozitív visszajelzés érkezett.

6.3. A kutatás tapasztalatai

Összefoglalva a kérdőíves kutatás eredményeit, elmondható, hogy a kitöltők kétharmada rendszeresen alkalmazza a módszert. A módszert alkalmazók jelentős hányada részt vett a 30 órás alapképzésen, így rendelkezik azokkal a kompetenciákkal, amelyek a módszeren alapuló foglalkozások kidolgozásához szükségesek, különös tekintettel az életkornak megfelelő, illetve a gyermekek igényeit, kérdéseit figyelembe vevő meseválasztásra. A mesefoglalkozások felépítésekor megfelelő hangsúlyt kapnak a népköltészeti alkotások, a foglalkozások anyagát autentikus forrásokból merítik. Fontosnak tartják a mesére hangoló szokások kialakítását, azokat kreatívan alkalmazzák. A módszerrel hosszabb idő óta mesélők egyöntetűen pozitív változásokról számoltak be. Több válaszadónál jelent meg a módszer közösségépítő, közösségformáló ereje, a társas kapcsolatok elmélyülése, amely nyilvánvalóan a sok esetben együttműködésre építő, örömteli együttlétet kínáló népi játékoknak és a közösen megélt élményegyüttesnek köszönhető. A figyelem koncentráltabbá válása, a fantázia gazdagodása, az önkifejezés bátorsága, a szókincs gazdagodása, a problémamegoldó készség és az érzelmi intelligencia fejlődése is mind arról ad tanúbizonyságot, hogy a komplex mesefoglalkozások támogatják az óvodás korú gyermekek érzelmi, értelmi fejlődését, akik nemcsak a körülöttük lévő világot ismerik meg, de önmagukat is jobban megértik, így gátlásaikat leküzdve bátrabbá válnak mind az önkifejezésben, mind társas kapcsolataikban és helytállást igénylő helyzetekben (konfliktusok, problémamegoldás) egyaránt. A kérdőíves kutatás adatai és a közölt pozitív tapasztalatok alapján egyértelműen látható, hogy a módszer lényege a gyakorlati alkalmazás során is megmutatkozik: a gyermekek kérik, várják a foglalkozást, szívesen részt vesznek a kapcsolódó játékokban, mondókázásban, mozgásos és alkotó tevékenységben, a mesehős útját járva játszva tanulnak önmagukról és a világról egyaránt. A kiscsoportos kortól ezzel a módszerrel nevelkedő ismétlődő nagycsoportosok – a válaszadó óvodapedagógus közlése alapján – birtokába jutottak mindazon képességeknek és készségeknek, amelyek az iskolakezdéshez

szükséges iskolaérettség kialakulását megalapozzák, valamint elősegítik a tanulási folyamatokhoz való alkalmazkodást és a későbbi iskolai előmenetel sikerességét.

7. Jó gyakorlatok bemutatása

Kíváncsi voltam arra is, hogy a mindennapok óvodai gyakorlatában hogyan valósítható meg a módszer hosszú távon, ezért felkerestem négy óvodapedagógust (dr. Nagy Lajosnét, a Rákosmenti Mézeskalács Óvoda Brunszvik-díjas óvodapedagógusát, Bazsó Borbálát, a törökbálinti Walla József Óvoda vezetőjét, Zelenák Tímeát, a Fügefá Kelenföldi Evangélikus Óvoda vezetőjét, valamint Vörös Szilviát, a Zuglói Egyesített Óvoda Tihany Tagóvodájának óvodapedagógusát), és kértem, összegezzék tapasztalataikat a módszerrel való megismerkedésüktől napjainkig. Az interjúk alapján jól kirajzolódott, hogy egy pályakezdő, de elhivatott óvodapedagógus támogató közegben ugyanúgy eredményesen alkalmazhatja a módszert az óvodai mindennapokban, mint a több évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkező. A néphagyományok, mesélés kapcsán szerzett előzetes tudást gazdagíthatja, kiegészítheti, így a már kialakult mesélési gyakorlatba is integrálható, ugyanakkor meg is újíthatja azt. Mind a négy interjúban hangsúlyosan jelent meg a szülők bevonása, s ez meghatározó lehet az otthoni mesélés hagyományainak megteremtésében, megújításában is. Külön kiemelendő, hogy a kapuit 2025 szeptemberében megnyitó Fügefá Kelenföldi Evangélikus Óvoda szakmai programjának számos pontján megjelenik a módszerre való hivatkozás. Az óvodában folyó szakmai munka meghatározó része a módszer használatára épül.

8. Óvoda-iskola átmenetet támogató mesefoglalkozások

A módszer gyakorlati alkalmazásának harmadik pillérét az általam előkészített és megtartott mesefoglalkozásokon szerzett tapasztalatok adják. Az utóbbi időszak oktatáspolitikai törekvései alapján az óvodai nevelésben hangsúlyosabbá vált a gyermekek gördülékenyebb óvoda-iskola átmenetének biztosítása, így az ezt a folyamatot segítő foglalkozások megszervezése különösen időszerű. „A 21. század új kihívásokat állít elénk – újfajta válaszokat kíván. Olyan kompetenciákat, amelyek nem tananyagként jelennek meg, hanem szemléletként, hozzáállásként: rugalmas alkalmazkodás, érzelmi intelligencia, társas érzékenység, önszabályozás,

kreatív problémamegoldás. Ezek nem frontális oktatással, hanem élményekkel, játékkal, kapcsolatokon keresztül formálhatók” (Tatárné, 2025, 10).

8.1. A mesefoglalkozások előkészítése és tervezése

2024 októberétől bekapcsolódhattam a Szent Miklós Görögkatolikus Óvoda és Bölcsőde székhely intézménye mese- és dráma tehetséggondozó műhelyének szakmai munkájába, ahol két óvodapedagógussal együttműködve végezhettem a foglalkozások megvalósítását. Szakdolgozati kutatásomhoz kapcsolódóan 2026 első negyedévében lehetőségem nyílt arra, hogy a Népmesekincstár mesepedagógiai módszer alkalmazásával olyan nyolcalkalmas foglalkozássorozatot valósítsak meg, amelyek célja az óvoda és az iskola közötti átmenet támogatása. A résztvevő 10 nagycsoportos gyermek (2 fiú és 8 lány) négy különböző csoportból érkezett hozzám. Mivel 2025 októberétől már vettem részt több, általam is vezetett mesefoglalkozáson, így maga a módszer, illetve a meséléshez tartozó rituális szokások már ismertek voltak számukra. A mesélések helyszíne a tornaterem volt, amelyben hangulatos mesesarkot rendeztem be meseszőnyeg leterítésével. A mesegyertya, a hangulatkeltő hangszerek és a színes kendők – mint a foglalkozások állandó elemei – biztosították az otthonosság érzetét a gyermekeknek. A mesefoglalkozások szerkezetét előre felvázoltam, ugyanakkor a megvalósítás során a gyermekek igényeihez, reakcióihoz igazodva rugalmasan alakítottam. A meséket a 2025-ben frissített kiadású *Így megyek az iskolába* című népmese gyűjteményből választottam egyetlen kivételtől eltekintve. Bajzáth Mária a következőképpen vall a kötet anyagáról műve bevezetőjében: „Olyan meséket válogattam ebbe a gyűjteménybe, amelyek megkönnyítik az átlépést az új életszakaszba, hogy a gyerek mindennap megtapasztalhassa a jó és a rend győzelmét. Ha baj, kudarc, sérelem éri, kárpótlást kaphasson, hiszen a mesét hallgatva maga is a világ rendjét helyreállító, sárkányokat legyőző, bátor hőssé válhat; és közben más úton meg nem szerezhető információk birtokába jut: életről, halálról, jóról, rosszról, segítőkről és ellenfelekről” (Bajzáth, 2025, 5). Minden egyes foglalkozást egy adott téma, érzés köré építettem, a mesét kísérő népköltészeti alkotások, játékok is e köré szerveződtek. A fókusz meghatározásában fogódzót jelentett a kötet tematikus felépítése is. A foglalkozások vezetése során Tatárné Nagy Ágnes által megfogalmazott gondolatokat tekintettem kiindulópontnak: „A cél nem az, hogy direkt fejlesszünk, hanem az, hogy olyan helyzeteket teremtsünk, amelyekben a

fejlődés magától elindul. A gyermek belülről motivált, ha kapcsolódhat, ha örömet élhet át, ha mozoghat, ha nevetget (2025, 11).

Fókusz meghatározása	Népmese kiválasztása	Népköltészeti alkotások
Útnak indulás bátorsága, félelem	A tengelice és a fény	Szigóri, móri; Egyedem, begyedem, dinom-dinom
Útnak indulás bátorsága, test, szülőről való leválás	A kulementik	Úton meggyen két karó; Szőlő-síp, szőlő!; Apacuka - fogócska
Útnak indulás bátorsága	Bátor Jankó	Húzz, húzz engemet; szőlások, Sötörés, Talicskázás
Útnak indulás bátorsága, család	Melyik ér többet?	Kerek élet fája; nyelvtörő; Körben áll egy kislányka
Útnak indulás bátorsága, érzékelés	Miért ugatja a kutya a Holdat?	Úton meggyen két karó; találós kérdések; Hold, hold, fényes lónc népdal
Útnak indulás bátorsága, tudás, igazmondás	A varázsló inasa	Fel lábadat felemeled; találós kérdések; Kakasvándal
Kudarcc, kitartás, érzékelés	A hófehér kavics	Egy – megértett a meggy; találós kérdések, nyelvtörő
Útnak indulás bátorsága, életrszakasz lezárása	Péterke	Kerek élet fája; Koma, koma, komálunk; Hold, hold, fényes lónc – népi játékok

1. ábra: Mesefoglalkozások tervezése Forrás: saját szerkesztés

Tekintettel arra, hogy az óvoda-iskola átmenet a gyermekek fejlődésében egy nagyon érzékeny szakasz, amely során többfajta kihívással is szembesülniük kell – érzelmi, szociális és kognitív tekintetben is – fontosnak tartottam, hogy olyan szimbolikus élethelyzeteket jelenítsenek meg a mesék, amelyekben a gyermek maga is érezheti magát az óvodát elhagyva és az iskolába megérkezve. A félelmét leküzdő és útra kelő mesehősben azonosulási lehetőséget kaphattak a gyermekek. A beszélgetőkörök során a verbális kifejezőkészség és a szociális kompetenciák is fókuszba kerültek (meg tudja fogalmazni a gondolatait, képes legyen kivárni a sorát). A mesékhez kapcsolt mondókák, játékok a testtudat alakulását, a ritmusérzék fejlődését, az érzelmi szabályozást, a test-ritmus koordinációt, illetve több esetben a taktilis érzékelést is segítették.

8.2. A mesefoglalkozások tapasztalatai

Bár a nyolc alkalmas óvoda-iskola átmenetet támogató mesefoglalkozás kísérleti jellegű volt, mégis úgy érzem, hogy sikerült kerek egészé tenni. A tudatosan összeválogatott, mintegy egymásra épülő népmesék kinyitották a gyermekek számára azt a kaput, amelyen belépve olyan próbatételekkel és megoldási módokkal találkozhattak a mesehős sorsán keresztül, amelyből saját küzdelmeikben is erőt meríthetnek. A gyermekek örömmel és

várakozással vettek részt a mesés alkalmakon, hétről hétre bátrabban szóltak hozzá a témákhoz – tudva, hogy nincs rossz válasz – verbális kifejezőkészségük, egymásra figyelésük, türelmük, kezdeményezőkészségük látványosan fejlődött. A meséket kísérő népköltészeti alkotások, játékok ugyanúgy elvárásolták őket, mint ahogyan a rövidebb-hosszabb népmesék. A képi gondolkodás fejlődése hétről hétre megmutatkozott. Az *Ez a kendő nem kendő* kezdetű képzeletjátéknál a kezdeti tárgyhöz kötött gondolkodásból (sál, ruha, takaró) az utolsó foglalkozásra már szárnyaltak a gyermekek. A foglalkozások vezetőjeként minden egyes alkalom alapos felkészülést és tervezőmunkát kívánt. Kihívást jelentő feladat volt a 4-6 oldalas népmesék élményszerű, élőszavas közvetítése, a hosszabb mesék esetén az időkeret betartása volt a kritikus tényező. Ilyen esetekben a foglalkozás további elemeinek a tervezése is nehezebbé vált, mivel a mesélést megelőző beszélgetőkör időtartama sem volt előre pontosan kiszámítható. A gyermekek reakciói, kérdései és megosztott gondolatai gyakran spontán módon alakították a foglalkozás menetét, ami rugalmas alkalmazkodást igényelt részemről. Bár a csoport alacsony létszámú volt, mégis jól érzékelhetővé vált a már korábban ismertetett tendencia: a csoport egy része már a mese első sorainál a meshallgatási transz állapotába került, azonban néhány gyermek esetében megmutatkozott az, hogy a meshallgatói attitűd még formálandó, az ő esetükben a figyelem megtartása, a meseszönyegen maradás időnként nehézséget jelentett.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy egy nevelési év során rendszeresen szervezett meséléssel jelentős segítséget kaphatnak kognitív, szociális és érzelmi téren is az iskolába készülő nagycsoportos gyerekek. A komplex foglalkozások elősegítik, hogy egy játékos, élményalapú környezetből egy szabályokkal és elvárásokkal teli, strukturáltabb környezetbe könnyedén lépjenek át mintegy hidat képezve az óvodai és az iskolai tanulás között. A jól kiválasztott népmesék hőseinek példáján keresztül meg tapasztalhatják a gyermekek, hogy a változás természetes, a nehézségekkel bátran szembe kell nézni, a kitartás eredményre vezet.

9. Összefoglalás

Dolgozatomban korunk egyik jelenséget jártam körbe, amely röviden a kisgyermek elmagányosodásként írható le, amely sok esetben a szülői odafordulás és a minőségi együtt töltött idő csökkenésével hozható összefüggésbe. A családok mindennapi életében egyre kevesebb alkalom jut

a közös tevékenységekre: háttérbe szorul az önfeledt, közös játék és különösen a mesélés, amely a gyermek érzelmi, képzeleti fejlődésének egyik alapvető forrása. Ebben a megváltozott helyzetben az óvodai nevelés szerepe felértékelődik. Jelentős pedagógiai felelősség hárul az óvodapedagógusra, akinek elsődleges feladatává válik a mesehallgatóvá nevelés, amellyel megalapozza a gyermekek könyvekhez, olvasáshoz való viszonyát is, a későbbi iskolai-társadalmi boldogulás zálogát. Ahhoz, hogy az óvodapedagógus ezen követelményeknek meg tudjon felelni, új metódusra, új kompetenciákra van szükség: elsősorban a gyermekek életkori sajátosságaihoz, egyéni képességeihez, érdeklődéséhez igazodó élményszerű, élőszavas meseközvetítésekre. Ennek egyik lehetséges módja a Népmesekincstár mesepedagógiai módszer alkalmazása. A népköltészeti alkotásokra építő pedagógiai megközelítés hozzájárulhat ahhoz, hogy a mesefoglalkozások az örömteli közös élményszerzés alkalmai legyenek, melyek során a gyermekek észrevétlenül szerezhettek ismereteket önmagukról és a világról.

A témában végzett gyakorlati kutatásom három pillérre épült: a kérdőíves kutatásban egy szélesebb rétegben vizsgáltam meg, mennyire ismerik, alkalmazzák az óvodapedagógusok a módszert; az interjúk során a módszerrel évek óta dolgozó óvodapedagógusok, vezetők hosszú távú eredményeibe nyerhettem betekintést; az általam tartott mesefoglalkozások tapasztalatai alapján pedig a gyakorlati megvalósítás és a gyermeki reakciók alapján kaptam értékes visszajelzéseket a módszerről. Mindezek alapján egyértelműen megállapítható, hogy a Népmesekincstár mesepedagógiai módszer alkalmazásának van létjogosultsága az óvodai mindennapokban.

A módszer eredményessége a pedagógusok felkészültségében rejlik: a megfontolt meseválasztáshoz autentikus forrásokra, gazdag repertórára van szükség; a mese hatékony közvetítéséhez kimunkált mesemondói kompetenciákra hangsúlyozva az élőszavas mesemondás elsődlegességét; a népköltészet kincsestárának hatékony közvetítéséhez újra kell tanulni és tanítani a gyermekfolklór eszközzrendszerét. A fentiek egyben rámutatnak arra is, hogy szükség lehet a pedagógusképzés és a továbbképzések tartalmi és módszertani súlypontjainak újragondolására is.

10. Hivatkozott irodalom

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Megtekintve: 2026. március 18.)

- Bajzáth M. (2014): *Itt vagyok, ragyogok! Népmesék a világ minden tájáról 0–4 éveseknek*. Kolibri Kiadó, Budapest.
- Bajzáth M. (2015): *Mesefoglalkozások gyűjteménye 1*. Kolibri Kiadó, Budapest.
- Bajzáth M. (2025): *Így megyek az iskolába. Népmesék 5 éves kortól*. Lampion, Budapest.
- Bettelheim, B. (2018): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina, Budapest.
- Boldizsár I. (2023): *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Csiki-Demjén A. (2026): *Népmesekincstár. Mesepedagógia módszer alkalmazása az óvodában*. TDK dolgozat. GFE PK, Szarvas
- Kádár A. (2012): *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Raffai J. (2004): *A magyar mesemondás hagyománya : útmutató mesemondók, pedagógusok és minden népmesekedvelő számára*. Hagyományok Háza, Budapest.
- Tatárné Nagy Á. (2025): *Fejlesztőjáték 2. Iskolaérettség és 21. századi kompetenciák a népi játékok tükrében*. Magánkiadás.
- Zilahy J. (1998): *Mese-vers az óvodában*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Zóka K. (2007): *Varázsszerszözök az óvodában: Érzelmi, erkölcsi kompetenciák alakítása játékkal, verssel, mesével*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.

HALMI GABRIELLA

DIGITÁLIS AUTIZMUS – SZÍNES KIJELZŐK, SZÚKÚLÓ FANÁZIA

DIGITAL AUTISM - COLORFUL SCREENS, FADING IMAGINATION

Absztrakt

A digitális technológia rohamos térnyerésével a legfiatalabb, 0–3 éves korosztály is egyre korábban és intenzívebben válik rendszeres eszközhasználóvá, ami komoly fejlődéslelektani és neurológiai kockázatokat hordoz magában. Kutatásomban, melyet saját szülői és kisgyermeknevelői tapasztalataim, valamint szakmai küldetésem ihletett, a korai, kontrollálatlan képernyőhasználat és a szakirodalomban „virtuális autizmusként” leírt pedagógiai-pszichológiai jelenség összefüggéseit vizsgáltam. Kutatásom rávilágít arra, hogy a túlzott digitális stimuláció az autizmus spektrumzavarra (ASD) emlékeztető tüneteket – például beszédkést, a szemkontaktus kerülését, ingerkereső magatartást és érzékszabályozási zavarokat – produkálhat, miközben kiszorítja a fejlődéshez elengedhetetlen multiszenzoros, taktilis tapasztalatszerzést és a valós humán interakciókat. A kvalitatív kutatási eredményeim igazolják, hogy az eszközök (különösen az okostelefonok és tabletek) sok esetben funkcionális feszültségoldóként, „digitális cumiként” vagy háttérzajként vannak jelen a családok mindennapjaiban, radikálisan megzavarva a gyermekek alvási, táplálkozási (rágási nehézségek) és szociális funkcióit. Az általam gyűjtött empirikus adatok alapján megállapítottam, hogy a szülők többsége (85%-a) alacsony vagy közepes tudatossággal szabályozza a képernyőidőt, és gyakran csak a szomatikus vagy viselkedésszerű tünetek megjelenésekor próbálkozik rövid távú kárenyhítéssel. Ezzel szemben azon családoknál, ahol az „aktív rezisztencia” és a tudatos szülői mintakövetés érvényesül, a gyermekek védettek a digitális izoláció káros hatásaival szemben. Kutatásom konklúziója szerint a 0–3 éves korban a harmonikus fejlődés záloga a fizikailag és érzelmileg elérhető, válasz-kész felnőtt jelenléte, valamint a természetes, érzékszervi alapú (taktilis, szaglásos, vizuális) környezeti nevelés. Gyakorlati javaslatként egy intézményi nevelésbe integrálható szülői edukációs program kidolgozását szorgalmazom.

Kulcsszavak: virtuális autizmus, bölcsődés korosztály, digitális eszközhasználat, szülői tudatosság, taktilis nevelés, kisgyermeknevelés, edukáció

Abstract:

With the rapid proliferation of digital technology, the youngest age group of 0–3 years is becoming regular device users increasingly earlier and more intensely, which carries serious developmental, psychological, and neurological risks. In my research, inspired by my own experiences as a parent and an early childhood educator, as well as my professional mission, I investigated the correlations between early, uncontrolled screen time and the pedagogical-psychological phenomenon described in the literature as "virtual autism." My study highlights that excessive digital stimulation can produce symptoms reminiscent of Autism Spectrum Disorder (ASD)—such as speech delay, avoidance of eye contact, sensation-seeking behavior, and emotional regulation disorders—while displacing the multisensory, tactile experience and real human interactions indispensable for development. The findings

of my qualitative research confirm that in many cases, devices (especially smartphones and tablets) are present in families' daily lives as functional tension relievers, "digital pacifiers," or background noise, radically disrupting children's sleep, eating (chewing difficulties) and social functions. Based on the empirical data I collected, I established that the majority of parents (85%) regulate screen time with low or moderate awareness, and often only attempt short-term damage control when somatic or behavioral symptoms appear. In contrast, in families where "active resistance" and conscious parental role modeling prevail, children are protected against the harmful effects of digital isolation. My study concludes that the key to harmonious development in the 0–3 age group is the presence of a physically and emotionally available, responsive adult, alongside natural, sensory-based (tactile, olfactory, visual) environmental education. As a practical recommendation, I urge the development of a parental education program that can be integrated into institutional care.

Keywords: virtual autism, toddler age group, digital device use, parental awareness, tactile education, early childhood education and care, education

1. Bevezetés

A digitális technológia mélyrehatóan átformálta a mindennapokat és mára a legfiatalabb korosztály életébe is beépült (UNICEF, 2017). A bölcsődei nevelésben egyre gyakoribb jelenség, hogy a gyermekek már csecsemőkoruktól kezdve rendszeres eszközhasználók (Kopcsó et al., 2024). A szülők sokszor praktikus okokból, megnyugtató, lekötés, saját énidő biztosítása céljából adják át az eszközöket gyermekeiknek. A korai, kontrollálatlan képernyőhasználat azonban súlyos fejlődési kockázatokat hordoz, csökkenti a szabad játék iránti motivációt, gátolja a fantázia fejlődését, valamint figyelmet, nyelvi és viselkedésszabályozási nehézségekhez, túlingereltséghez vezethet (Uzsálné, 2020; Farkas et al., 2021). Ezen kontextusban nyer teret a szakirodalomban a „virtuális autizmus” fogalma (Zamfir, 2018), mely nem klinikai vagy orvosi diagnózis, hanem egy olyan pedagógiai-pszichológiai jelenség, környezeti ártalom, amely a túlzott digitális stimuláció következtében az ASD-re emlékeztető tüneteket produkál (Zamfir, 2018).

A tünetegyüttes időben történő azonosítása stratégiai fontosságú a hatékony megelőzés és a korai fejlesztő beavatkozások szempontjából. Amikor a gyermek a valós emberi kapcsolatok helyett nagyrészt egy képernyővel lép interakcióba, elesik a nonverbális jelek, például a gesztusok, az arckifejezések és a testbeszéd értelmezésétől, ami hosszú távon súlyosan megnehezíti az empátia és a társas helyzetekben való eligazodás képességének kialakulását (Zamfir, 2018). Mivel a digitális tartalomfogyasztás alapvetően passzív élmény, nem követeli meg a

párbeszédhez elengedhetetlen, oda-vissza történő kommunikációt, így a gyermek a társalgás finom dinamikáját sem képes elsajátítani. A túlzott digitális eszközhasználat közvetlenül akadályozza a társas kapcsolódást és az érzelmi jelzések feldolgozását. A gyermek a hús-vér interakciók helyett a digitális magányt választja, és a társas elzárkózás útjára lép (Ashraf és Azmat, 2025; Zamfir, 2018). Az ebből fakadó érzelmi fásultság, valamint a szegényes vagy hiányzó érzelmi reakciók a szülő-gyermek kapcsolatot is komolyan megterhelik, miközben a kapcsolati nehézségek egyik legkorábbi és legfontosabb jeleként a szemkontaktus következetes kerülése jelentkezik. Ezzel párhuzamosan lép fel a beszédfejlődési késés, a szókincs elmaradása és a beszédértési probléma, ami súlyosan nehezíti a szociális szabályok alapvető elsajátítását (Zamfir, 2018; Fehérné et al., 2018; Ashraf és Azmat, 2025).

A képernyőzés a kognitív funkciókat és a viselkedést is gyökeresen átformálja. Az alkalmazások és videók állandó, gyors ingeráradata lerövidíti a figyelem időtartamát, ami gátolja a lassabb tempójú, valós életbeli feladatokra való koncentrációt, a digitális játékokban tapasztalható könnyű, azonnali győzelmek pedig csökkentik a kitartást, miközben a virtuális tér egy tisztán fikciós, fals képet fest a valóságról. A kijelzők agresszív, gyors vizuális és auditív ingerei gyakran meghaladják az agy kontrolláló képességét, ami háttérbe szorítja a természetes ingereket, beszűkíti a fantáziavilágot, és gátolja a belső nyelv, valamint a reflexív gondolkodás kialakulását (Bálan, 2018). A gyors képek neurobiológiai szinten dopaminfelszabadulást indítanak be (Aiken, 2016), amely az Uzsálné (2020) által „digitális kokainnak” nevezett hatás az azonnali jutalmazáshoz szoktatja az agyat, ami a való életben fásultsághoz, motivátlansághoz, gyengébb impulzuskontrollhoz és a képzeletvilág elszegényedéséhez vezet.

A mindennapi viselkedésben mindez fokozott ingerlékenységben nyilvánul meg az eszköz elvételekor, valamint a kortársakkal való közös játék elutasításában és a képernyőn látott karakterek repetitív utánzásában (Zamfir, 2018). Emellett a passzív monitorozás csökkenti a fizikai aktivitást, ami alvászavarokat, motoros elmaradást és elhízást okozhat (AAP, 2016). A minőségileg nem megfelelő, felnőtt interakció nélküli passzív tartalomfogyasztás kifejezetten hátráltatja a fejlődést, felborítva az ingerek kényes egyensúlyát (Fehérné et al., 2018; AAP, 2016; WHO, 2019; Vida, 2024). A kisgyermekkor az idegrendszer intenzív érése miatt rendkívül érzékeny fejlődési szakasz, így a környezeti ingerek mélyrehatóan befolyásolják a kognitív, szociális és érzelmi képességeket (NMHH, 2018;

Bálan, 2018). Bár a digitális eszközök gazdag szenzoros ingereket kínálnak, nem megfelelő alkalmazásuk komoly fejlődési kockázatokkal jár (Bálan, 2018).

Jelen tanulmány – amely a TDK-dolgozatomban (Halmi, 2026) alapján készült – elsődleges célja mélyinterjúk készítésével a 0–3 éves korosztály digitális eszközhasználati szokásainak feltárása a digitális autizmus jelenségének tükrében (Zamfir, 2018), elemezve a képernyőidő mértéke, módja, valamint a kisgyermek idegrendszere, szociális és nyelvi fejlődése közötti összefüggéseket. Másodlagos célkitűzése pedig gyakorlati, preventív javaslatok megfogalmazása a szülők és a bölcsődei szakemberek számára.

2. A kisgyermekkorai fejlődés alapjai

A 0–3 éves korosztály fejlődése rendkívül érzékeny a környezeti hatásokra, mivel az agy neuronhálózatainak intenzív kiépülése ekkor alapozza meg a későbbi tanulási folyamatokat és a társas kapcsolódást (Bálan, 2018; Ashraf és Azmat, 2025; Zamfir, 2018). Ebben az időszakban a spontán szabad játék és a személyes interakciók kiemelt jelentőséggel bírnak: a játék nemcsak a fizikai képességeket, hanem a kreativitást és a problémamegoldást is fejleszti, miközben a felnőttek aktív jelenléte és az utánzás segíti a társadalmi szabályok elsajátítását (Mérei – V. Binét, 1981; Korintus et al., 2017). A digitális eszközök korai bevezetése azonban csökkentheti az élő interakciók számát, ami módosíthatja ezt a természetes fejlődési ívet. A nyelvi fejlődés alapja a csendes megfigyelési időszak és a folyamatos, élő kommunikáció biztosítása, hiszen a gyermek utánzás útján tanulja meg a beszédet, ami a szókincs mellett a szövegértést is fejleszti. Érzelmi téren a kisgyermek még szabályozatlan világában a szülői támogatás, valamint a digitális tartalmak szigorúan mértékletes használata szükséges az érzelmi intelligencia megerősödéséhez. Ezek az alapok elengedhetetlenek a későbbi tanulmányi előmenetelhez és a digitális világ kihívásaival való megküzdéshez (Mérei – V. Binét, 1981).

2.1. A kötődés és a korai anya-gyermek kapcsolat sérülése

A biztonságos kötődés – amelyet a folyamatos szülői jelenlét, az érzékeny válaszkészség és a testi közelség teremt meg – a kisgyermekkorai személyiségfejlődés és a későbbi társas kapcsolatok szilárd alapja (Mérei – V. Binét, 1981). A mindennapi simogatások és a tiszta szemkontaktus nemcsak az érzelmi köteléket mélyítik a szülő és gyermeke között, hanem az

oxitocin hormon termelődésén keresztül közvetlenül és tevékenyen támogatják a korai idegrendszer egészséges érését is (Kardaras, 2017; Uzsálné, 2020).

A digitális technológia térnyerése azonban a helyettesítési hipotézis értelmében radikálisan megzavarja ezt a természetes folyamatot, mivel a képernyőhasználat értékes időt és fókuszot von el a sorsfordító interperszonális tapasztalatoktól. Ez a digitális figyelemelterelés jelentősen csökkenti a szülői válaszkészséget, hiszen gátolja a gyermek finom nonverbális jelzéseinek pontos vételét és ellehetetleníti az azonnali, érzékeny és megnyugtató reakciókat. Bár a képernyők bevetése a mindennapokban gyakran a leterhelt szülők átmeneti tehermentesítését szolgálja, a gyermekben ez könnyen az érzelmi elszigetelődés érzését keltheti; azt éli meg, hogy az aktuális szükségletei nem fontosak, ami lépésről lépésre gyengíti az alapvető érzelmi biztonságát (Kopcsó et al., 2024).

Harry Harlow rhesusmajmokkal végzett klasszikus kísérletei egyértelműen bebizonyították, hogy a pusztán fizikai gondoskodás önmagában korántsem elég, az érzelmi biztonság és a szőryanya nyújtotta komfortérzet sokkal alapvetőbb szükséglet a fejlődéshez (Mérei – V. Binét, 1981). A modern digitális korban a fizikailag egy szobában tartózkodó, de a saját okostelefonja vagy táblagépe által érzelmileg teljesen elérhetetlenné váló szülő a kísérletben szereplő „drótanyához” hasonlít: ugyan biztosítja a gyermek anyagi és fizikai túlélését, de hiányzik belőle a biztonságos kötődés kialakulásához elengedhetetlen melegség, válaszkész arcjáték és fókuszált figyelem (Aiken, 2016; Kardaras, 2017). Ez a meggyengült korai kapcsolat és a minőségi interakciók hiánya hosszú távon súlyos szociális és érzelmi fejlődési zavarokhoz, jelentősen csökkent stresszkezelő képességhez, mélyreható személyiségproblémákhoz, valamint figyelemzavarhoz vezethet (Uzsálné, 2020; Zamfir, 2018).

2.2 A képernyőidő kizorító hatása alvásra és étkezésre

A csecsemő egészséges fejlődéséhez két alapvető biológiai folyamat zavartalan működése elengedhetetlen mely a pihentető alvás és a megfelelő táplálkozás. A képernyő nem csupán plusz ingerként jelenik meg a kisgyermek környezetében, hanem aktívan kizorítja az ezekhez szükséges egészséges mechanizmusokat, megbontva a fejlődéstani szempontból kritikus folyamatokat. A túlzott kütyüzés miatt háttérbe szorul a szemtől-szembeni interakció, amely az oxitocintermelés révén a biztonságos kötődés, az empátia és a bizalom biológiai alapját jelentené. A digitális eszközök

ehelyett egy olyan egyirányú ingeráradatot adnak, amely nem reagál a gyermek jelzéseire, így teljesen hiányzik belőle a fejlődéshez szükséges érzelmi válaszkészség. Hasonlóan sérül a fizikai világ felfedezése is, hiszen az idegi hálózatok épüléséhez elengedhetetlen háromdimenziós, multiszenzoros tapasztalást – a súlyok, illatok és textúrák érzékelését – a képernyő egy kétdimenziós, ingerszegény vizuális illúzióval helyettesíti, ami közvetlenül gátolja a térérzékelést és a finommotorika érését (Uzsálné, 2020; Zamfir2018).

Az elektronikus média az alvás és a cirkadián ritmus normál működését is drasztikusan felborítja, holott a korai agyfejlődés időszakában a pihentető alvás során rögzülnek a napközbeni tapasztalatok és ekkor regenerálódik az idegrendszer is. A kijelzők által kibocsátott kék fény közvetlenül megakadályozza a melatonin nevű alváshormon termelődését, felborítva ezzel a szervezet természetes bioritmusát. Ezzel párhuzamosan a gyors, villódzó digitális tartalmak intenzív hiperstimulációt okoznak, és folyamatos tartják a gyermeki agyat, ami gátolja a lenyugváshoz és az elalváshoz szükséges paraszimpatikus idegrendszeri aktivitást. Amennyiben ez a krónikus alváshiányos és túlingerelt állapot állandósul, az az autizmus spektrumzavar tüneteire emlékeztető súlyos fejlődési következményekhez vezethet, bár ezek a környezeti ártalmak a képernyő következetes megvonásával az esetek többségében szerencsére visszafordíthatók (Aiken, 2016; Uzsálné, 2020).

A három év alatti gyermekek számára a közös étkezés sem csupán biológiai szükséglet, hanem a kötődés, a multiszenzoros tapasztalatszerzés és a korai szociális mintakövetés legfontosabb színtere. Ha az étkezések alkalmával digitális eszköz kerül a gyermek elé, ez a komplex fejlődési folyamat radikálisan eltorzul. A képernyő által kiváltott intenzív vizuális-auditív stimuláció egyfajta szenzoros zsibbadtságot eredményez, amely elnyomja a belső élettani jelzéseket, például az éhség és a jóllakottság érzetét, így a kisgyermek gyorsan elveszíti a veleszületett önszabályozó képességét.

A beszédfejlődéshez és az egészséges emésztéshez szükséges tudatos rágást felváltja a képernyőre meredő, mechanikus belapátolás, miközben a valódi ételek természetes textúrája és íze unalmassá válik a pörgő ingeráradat mellett, ami korai ételundorhoz és szenzoros elkerülő viselkedéshez vezethet. A legnagyobb veszélyt mégis az jelenti, hogy az étkezések során teljesen elvész a szülővel való gondoskodó, érzelmi kapcsolódás, és a helyét átvevő gépies etetés hosszú távon jelentősen növeli a különböző evészavarok, valamint a gyermekkori elhízás kockázatát. (Vida, 2024)

2.3 A képernyőidő hatása a kisgyermek fejlődési mérföldköveire

Az első három életév neurológiai szempontból meghatározó, mivel a neuroplaszticitás révén az idegrendszer a környezeti stimulációk és a személyes tapasztalatok mentén formálja önmagát (Zamfir, 2018; Bălan, 2018).

Ebben a szenzoros-motoros szakaszban a vizuális, hallási és tapintási információk mozgással való összehangolása alapozza meg a kognitív struktúrákat, ha a valós térbeli és érzékszervi interakciókat passzív képernyőhasználat váltja fel, a neurális hálózatok egészséges fejlődése sérül, ami hátrányosan érinti a későbbi logikai-analitikus gondolkodást és a szociális-érzelmi jóllétet. A digitális eszközök térnyerése közvetlenül csökkenti a gyermekek szabad, fizikai játékidéjét, ez a strukturális eltolódás pedig háttérbe szorítja a fejlődés szempontjából kritikus fizikai és szülővel közös programokat (Bălan, 2018).

A korai szenzoros fejlődés során az érzékszervek fokozatos finomodása és integrációja teszi lehetővé a környezeti ingerek pontos feldolgozását, amely folyamat elválaszthatatlan a motoros aktivitástól (Mérei – V. Binét, 1981). A nemzetközi ajánlások és a hazai szakértők szerint az 1–4 éves gyermekeknek naponta legalább 180 perc változatos intenzitású fizikai tevékenységre van szükségük a normatív fejlődéshez (WHO, 2019; Uzsálné, 2020; Vida, 2024). A nagymotoros készségek, mint a kúszás, mászás, járás vagy futás, aktiválják az agyi struktúrákat, megelőzik az atrofíát, és automatikus kognitív tréninget biztosítanak, miközben a tárgyak manipulációjával összefüggő finommotoros készségek a kézügyességet és a szenzoros integrációt fejlesztik. A fizikai passzivitás ezzel szemben gátolja a mozgásos készségek érését, hozzájárulva a virtuális autizmus tünetegyütteséhez. Az érintőképernyő statikus használata ingerszegény környezetet teremt, szemben a manuális ceruzahasználattal vagy tárgymaniplulációval, amely bizonyítottan mélyebb agyi aktivációt vált ki. A rendszeres mozgásos tevékenység nem csupán a neurológiai érést segíti elő, hanem a gyermek önbizalmának és önállóságának kialakulásában is kulcsszerepet játszik (Preiss, 2014). Bár a digitális eszközök szülői kíséret mellett, célzott fejlesztőalkalmazásokon keresztül elvben támogatják a kognitív rugalmasságot és a szem-kéz koordinációt, a túlzott képernyőidő igazoltan megfosztja a gyermeket a valós térbeli tapasztalástól és a testérzékeléstől. A korai fejlődés támogatásában ezért a kiegyensúlyozott

megközelítés a kulcs, az eszközök nem helyettesíthetik, legfeljebb szigorúan moderált módon kiegészíthetik a szabad játékot (Bálan, 2018).

2.4. A figyelmi rendszer áthangolása és a kommunikáció sérülése

A csecsemő- és kisgyermekkorú figyelmi rendszer érése rendkívül érzékeny a környezeti hatásokra. A 0–3 éves kor közötti túlzott képernyőhasználat egyfajta szenzoros deprivációt idéz elő, mivel az idegrendszer a virtuális világ mesterséges impulzusaihoz alkalmazkodik, így a valós idejű, multiszenzoros ingerek hiányában a belsőleg irányított figyelemért felelős neurális hálózatok nem épülnek ki megfelelően. A figyelem egészséges fejlődésének tartópilléreit a valós érzékszervi és mozgásos tapasztalatok, mint a maszatolás, ujjfestés vagy gyurmázás, a közvetlen emberi interakciók és közös fókuszú helyzetek, mint a mesekönyv-nézegetés és élő bábozás, valamint a természetes ingerkörnyezetben végzett tevékenységek alkotják (Uzsálné, 2020; Zamfir, 2018).

A digitális technológia ezzel szemben gyors, agresszív vizuális-auditív ingerekkel és azonnali jutalmazási mechanizmusokkal operál, ami módosítja a gyermek ingerküszöbét (Aiken, 2016). Míg a hagyományos tevékenységek segítik a logikai-analitikai gondolkodást, fejlesztik a türelmet, a belső motivációt és a tartós koncentrációt, a digitális tartalmak túl gyors ingeráramlása túlterheli és károsítja a prefrontális kéregt (Zamfir, 2018). Ez a folyamat csökkenti az impulzuskontrollt, és a folyamatos dopaminfröccsök miatt teljesen áthangolja az agy figyelmi rendszerét. A prefrontális kéreg funkcióinak sérülése közvetlenül korlátozza a vágykésleltetés és a koncentráció képességét, ami az elaprózódott figyelemhez és a digitális demencia tüneteinek vezet (Uzsálné, 2020). Ha az agyat a korai életszakaszban a folyamatos hiperstimulációhoz szoktatjuk hozzá, a valóság unalmassá válik számra (Kardaras, 2017). A megoldást a szülői tudatosság jelenti, hogy a képernyőhasználat ne passzív időtöltés, hanem szülővel közös, interaktív és mebeszélt élmény legyen (Vida, 2024).

Bár a kommunikációs hajlam velünk születik, a nyelvelsajátítás folyamata kizárólag a felnőttekkel való aktív, interaktív kapcsolatokban realizálódik (Mérei – V. Binét, 1981). Az első év nonverbális mintái és a gagyogás teremti meg azt a motoros és neurális alapot, amelyre a 12–18. hónap között megjelenő első tudatos szavak épülnek, a szókincs bővülés, a szavak érzelmi kontextusának megértése és a nyelv szociális funkciójának

elsajátítása pedig a dajkanyelv és a közös fókuszált helyzetek függvénye (Fehérné et al., 2018).

A digitális média egyirányú jellege miatt nem képes pótolni a személyes kommunikációt. Azoknál a gyermekeknél, akik 12 hónapos koruk előtt kezdtek tévét nézni, és naponta két óránál többet töltöttek a képernyő előtt, hatszor magasabb a nyelvi késés előfordulása (Fehérné et al., 2018). Emellett az úgynevezett háttértévézés bizonyítottan rontja az anya-gyermek interakciók minőségét, mivel csökkenti a szülő kommunikatív válaszkészségét. A technológia tehát nem helyettesítheti a nyelvi fejlődés igazi építészeit: a gondozó humán jelenlétét, a közös beszélgetéseket és az élő olvasást (Aiken, 2016; WHO, 2019).

2.5 A társas kapcsolatok és érzelmi fejlődés alakulása

A 0-3 éves kor közötti ismétlődő, mindennapi interakciók fektetik le a biztonságos kötődés és az érzelmi szocializáció alapjait. Ez a bizalmi keret teszi lehetővé a későbbi társas és baráti viselkedést meghatározó szociális készségek alakulását, a saját és mások érzelmeinek felismerését biztosító érzelmi intelligencia fejlődését, valamint az önszabályozást, amely során a gyermek a szülői megnyugtató mintáit belsővé téve képessé válik saját affektusainak és viselkedésének autonóm kontrollálására. A képernyőhasználat elsődleges szociális veszélye a közvetlen emberi interakciók drasztikus mennyiségi és minőségi csökkenése. Amikor a szülő vagy a gyermek figyelmét az eszköz köti le, az egymásra fordított figyelem elvész, a társas tapasztalatok ezen hiánya pedig hosszú távon súlyosan korlátozza a gyermeket az érzelmek megfelelő kifejezésében, valamint az együttműködési és társas problémamegoldó képességek kialakulásában. Az érzelmi és szociális fejlődés törvényes medrének biztosításához éppen ezért elengedhetetlen a tudatosan fenntartott, digitális eszközöktől teljesen mentes közös idő és tér megteremtése (Konok Veronika et al., 2020).

3. A kvalitatív kutatás bemutatása és eredményei

A kutatás alapvető célja annak feltárása, hogy a digitális eszközhasználat milyen hatással van a bölcsődés korú gyermekek fejlődésére, különös tekintettel a „digitális autizmus” pedagógiai-pszichológiai jelenségére. A kutatás során 10 fő kisgyermeknevelő és 10 fő szülő meglátásait elemeztem félig strukturált mélyinterjúk során gyűjtött tapasztalatok során melyekben arra kerestem a választ, hogy milyen összefüggések mutathatók ki a

képernyőhasználat mértéke, a tartalomfogyasztás módja, valamint a gyermekek idegrendszeri, szociális és nyelvi fejlődése között. Emellett célul tűztük ki gyakorlati javaslatok megfogalmazását mind a szülők, mind a bölcsődei szakemberek számára a felelős és tudatos digitális nevelési stratégiák kialakításához. A kutatási folyamat kiindulópontjaként az alábbi öt hipotézist fogalmaztam meg a szakirodalmi adatok és a gyakorlati tapasztalatok tükrében:

- H1: Feltételezhető, hogy a 0–3 éveskor közötti gyermekek körében a gyakori digitális eszközhasználat (napi 1 óránál több) összefüggést mutat a beszédfejlődés lassulásával, figyelmi zavarokkal és a társas/szociális kapcsolódási készségek elmaradásával?!
- H2: Azoknál a gyermekeknél, akiknél korlátozott a képernyőhasználat, jellemzően fejlettebb a szabad játék iránti érdeklődés, a mozgáskoordináció és az érzelmi szabályozás.
- H3: A napi rendszerességgel történő képernyőhasználat növeli az autisztikus tünetek megjelenésének esélyét. Azon kisgyermekeknél, akik 1 éves koruk előtt rendszeresen képernyőt néznek, nagyobb arányban tapasztalhatók a szemkontaktus és a figyelem megosztásának nehézségei.
- H4: A digitális eszközöket túlzottan használó családok gyermekei kevesebb minőségi interakciót élnek meg a szülőkkel, mint azok, akiknél ez korlátozva van.
- H5: A szülők többsége nincs tisztában a digitális eszközhasználat hosszú távú fejlődési kockázataival, ugyanakkor nyitott a preventív tájékoztatásra.

3.1 A kutatás módszertana és a mintavétel sajátosságai

A kutatás során kvalitatív interjúk módszert alkalmaztam, hogy mélyebb kontextusban, egyéni életutakon és pedagógiai tapasztalatokon keresztül térképezzem fel a 0–3 éves korosztály digitális szokásait és fejlődési sajátosságait. Az összehasonlíthatóság érdekében a mintavétel két főcsoportra épült. Egyrészt megszólaltattam az intenzív képernyőhasználatnak kitett gyermekeket nevelő családokat, valamint az eszközmentes életmódra törekedő szülőket is, másrészt bevontam 8–26 éves tapasztalattal rendelkező kisgyermeknevelőket, akik változatos intézményi háttérből – az állami, önkormányzati és magánbölcsődekből a fővárositól a kistélepuslésiig – érkeztek. Az adatgyűjtéshez háromféle előre strukturált

interjúterv készült. A személyiségi jogok védelmében a résztvevők és az intézmények neveit transzparens kódokkal helyettesítettem (például „CS1” a szülők, „KGYN1” a nevelők esetében). Etikai okokból közvetlen gyermekmegfigyelés nem történt, a kutatás kizárólag a felnőtt környezet reflexióira támaszkodik.

3.2 A kisgyermeknevelői nézőpont elemzése

A kisgyermeknevelőkkel végzett interjúk egyértelműen megmutatják, hogy a digitális eszközök teljesen beépültek a legkisebbek mindennapjaiba. Ez a jelenség már nemcsak otthon van jelen: a kicsik megváltozott viselkedése, szóhasználata és játékaik miatt a digitális világ a bölcsődékbe is bevonult, ami új szakmai kihívások elé állítja a nevelőket. A korai eszközhasználat hatásai közvetlenül látszanak a gyermekek szabad játékán is. Például a hagyományos papírkönyveket úgy próbálják lapozni, mintha képernyőt simítanának, a régi típusú játéktelefonokat vagy a felnőttek okosóráit pedig azonnal a modern érintőképernyők elve alapján, teljesen magabiztosan próbálják kezelni.

A kvalitatív elemzés során a kiinduló hipotézisek tükrében több meghatározó szakmai összefüggés rajzolódott ki. A nevelők egybehangzó tapasztalatai szerint az okostelefon a legmeghatározóbb eszköz, amely elsősorban a szülői mintán keresztül válik a gyermek mindennapjainak részévé. Különösen tanulságos az az észrevétel, miszerint a kisgyermekek spontán szerepjátékaiban is markánsan megjelenik a hordozható eszközök használata. Ez a megfigyelés gyakorlati oldalról támasztja alá az H4 és H5 jelű hipotéziseket, amelyek a szülői példamutatás és az eszközhasználat közötti szoros összefüggést feltételezték. A kisgyermeknevelők megerősítették, hogy a gyermekek mikrokörnyezetében az okostelefon és a tablet a legdominánsabb eszköz. Különösen figyelemre méltó az az elmélyült szakmai észrevétel (KGYN1), amely megmutatja, hogy a digitális minták hogyan épülnek be a korai szocializációba: *„A csoportba járó egyik kislány babakocsit tologatott, a könyökhajlatába tartotta a kistáskát, megállt, hátat fordított a kocsinak, pózolt, csücsörített és szemből, felülnézetből önfotót készített, majd tolta tovább a babakocsit, a kezében lévő játéktelefont nézve”* (KGYN1).

A fenti megfigyelés plasztikus gyakorlati illusztrációja a szülői mintakövetés erejének, és közvetlenül árnyalja az H4 és H5 hipotézisben megfogalmazottakat, amelyek a szülői transzparencia és az utánzásos tanulás meghatározó szerepét feltételezték.

3.2.1 A digitális eszköz, mint funkcionális feszültségoldó és háttérzaj

A szakemberek tapasztalatai szerint a mobileszközök gyakran a szülői tehetetlenség eszközeivé válnak. Több kisgyermeknevelő kiemelte, hogy a szülők a mobileszközöket gyakran „mentsvárként” használják a gyermek figyelmének lekötésére az átmeneti időkben (például a bölcsődei öltözőben vagy pelenkacsere közben). Ez az eredmény gyakorlati kontextusban világítja meg az H1 hipotézist, amely szerint a digitális eszközök térnyerése az aktív szülő-gyermek interakciók és a szabad játék rovására megy.

Az interjúkból emellett az is kiderül, hogy a digitális ingerek gyakran passzív formában, például a háttérben folyamatosan futó mesék vagy zenék formájában vannak jelen a családok otthonában. Ez a jelenség kontextualizálja az H2 és H3 hipotéziseket, amelyek a korai, túlzott médiahasználat negatív következményeit – például a figyelemkoncentráció gyengülését és a játékban való elmélyülés nehézségét – vetítették előre. A nevelők által leírt „zajos környezet” akadályozza a belső képalkotást, ami hosszú távon a fantáziatevékenység beszűküléséhez vezethet.

3.2.2 Kognitív, figyelmi funkciók és az ingerkereső magatartás

A tíz kisgyermeknevelői interjú mélyelemzése során kirajzolódott, hogy a szakemberek a digitális világ olyan mélyreható jelenlétét tapasztalják, amely messze túlmutat a puszta képernyő előtt töltött időn. Míg a korábbi statisztikai adatok elsősorban a használat gyakoriságát és helyszíneit rögzítik, addig a nevelők már a gyermekek által belsővé tett, internalizált viselkedésmintákat (szerepjáték) és a fiziológiai reakciókat (ingerkeresés) azonosítják. Utóbbi jelenség alátámasztja az H2 hipotézist, amely a korai technikai szocializáció idegrendszeri és figyelemkoncentrációs hatásait vetítette előre. A nevelői tapasztalatok egyértelműen alátámasztják a szülői eszközhasználat tovagyrúzó hatását, a gyermek a digitális eszközt már két éves korában is természetes társas közvetítőként kezeli. Ez a megállapítás megerősíti az elméleti keretben leírtakat, miszerint a digitális eszközök jelenléte a bölcsődei szocializáció alapvető – és gyakran problematikus – részévé vált. Az interjúk alapján megállapítható, hogy ez a folyamat gyakran akadályozza a klasszikus, elmélyült játéktevékenységet, ami újabb megerősítést ad az H1 és H3 hipotézisekben megfogalmazott aggályoknak a belső képalkotás és a fantáziavilág esetleges beszűkülésével kapcsolatban.

A kisgyermeknevelőkkel készített interjúk (KGYN1–KGYN10) során feltárt tünetegyüttesek figyelemreméltó pontossággal támasztják alá a szülők által észlelt negatív változásokat. A szakemberek megfigyelései azonban a

szülői észleléseknél mélyebb, esetenként a klinikai képekre emlékeztető irányvonalakat is azonosítottak. A kognitív és figyelmi funkciók, valamint az ingerfeldolgozás területén a szakemberek beszámolói alapján a legszembetűnőbb változások a figyelem töredezettségében és a belső képalkotás képességének gyengülésében érhetők tetten. KGYN2 kiemelte a szemkontaktus hiányát, a beszédfejlődési elmaradást és az úgynevezett „üveges tekintet” jelenségét, amely az intenzív képernyőhasználat egyik kísérő tünete. Megemlítette továbbá a rágási nehézségeket is, mint a tablet előtti etetés (passzív táplálkozás) fiziológiai következményét, ami gyakorlati oldalról támasztja alá az H2 hipotézist az alapvető biológiai ritmusok és funkciók sérüléséről.

A nevelők egybehangzóan állítják, hogy a digitális eszközöket intenzíven használó gyermekek figyelme csak rendkívül rövid ideig köthető le, folyamatosan új és intenzív ingereket keresnek. Ez a gyakorlatban alátámasztja az H3 hipotézist, mely szerint a digitális ingerekhez szokott idegrendszer számára a természetes környezet ingerei már nem elégségesek. A szakmai interjúk szó szerinti megnyilvánulásai jól tükrözik ezt a tendenciát:

- *„A gyermekek figyelme nehezebben köthető le, ha nem kapnak azonnali vizuális ingert” (KGYN1).*
- *„Gyakran kapnak bele újabb és újabb tevékenységekbe, de azokat rövid idő után elbagyják” (KGYN7).*
- *„Az intézményi munkában ez a figyelem rövidebb ideig tartó lekötetőségében válik közvetetten érzékelhetővé” (KGYN5).*

A nevelői válaszok megerősítik, hogy a technikai eszközök által kiváltott dopaminválaszokhoz adaptálódott gyermekeknél rendkívül magas az ingerigény. Ez a folyamat gátolja az elmélyült, belső képalkotáson alapuló szabad játékot, ami az H1 hipotézis egyik központi eleme. A nevelők tapasztalatai alapján megállapítható, hogy a „digitális autizmus” tünettanaként leírt figyelemzavar és szociális izoláció nem csupán elméleti feltételezés, hanem a mindennapi bölcsődei pedagógiai munka során tapasztalható realitás.

3.2.3 Beszéd- és kommunikációs elmaradások a digitális szocializációban

A kisgyermeknevelői interjúk alapján a beszéd- és kommunikációs zavarok területe az, ahol a leglátványosabb és legkritikusabb elmaradás

tapasztható a digitális eszközöket túlzott mértékben használó gyermekeknél. A szakemberek beszámolóí egyértelműen alátámasztják az H2 és H3 hipotéziseket, amelyek a korai technikai szocializáció kommunikációs készségekre gyakorolt destruktív hatását vetítették előre.

Az interjúk elemzése során két fő irányvonal különíthető el. A nevelők tapasztalatai szerint a gyermekek szókincse szegényes, vagy egyáltalán nem beszélnek az életkoruknak megfelelő szinten. Ezt a nyelvi leépülést a következő nevelői beszámolók világítják meg leginkább:

- *„A beszédfejlődésük sokszor elmarad az életkoruktól, nehezebben fejezik ki magukat verbálisan” (KGYN1).*
- *„Jellemző a szegényes szókincs, és az, hogy a gyermek valódi beszéd helyett gyakran csak sajátos balandzsá nyelvet használ” (KGYN5).*
- *„A gyermek angolul beszél, holott a családban senki nem használja ezt a nyelvet. Kizárólag a tabletet utánozza, de valódi, funkcionális párbeszédre nem képes” (KGYN2).*

A fenti megfigyelés jól szemlélteti az H2 hipotézist, mely szerint a gépies utánzás kiszorítja a természetes anyanyelv-elsajátítást, mivel a képernyő nem biztosítja a beszédfejlődéshez elengedhetetlen interaktív visszacsatolást.

3.2.4 A szociális kapcsolódás alapvető elemeinek sérülése

A szociális kapcsolódás alapvető elemeinek sérülése az a terület, amely a „digitális autizmus” kórképének egyik legfőbb indikátoraként jelenik meg az intézményi nevelésben. A közvetlen humán interakció hiánya a társas viselkedés alapjait kezdi ki, amit a nevelők az alábbiak szerint észleltek:

- *„A szemkontaktus felvétele és megtartása nehézséget okoz számukra, kerülnek a közvetlen tekintetet” (KGYN9).*
- *„Több esetben előfordult, hogy a telefon csörgése miatt képtelen volt megballani, ha szóltam neki, ha magamra vontam a tekintetét, mereven ellenállt” (KGYN8).*

Ez az ingerfókuszált viselkedés alátámasztja az H3 hipotézist, mely szerint az eszközök által kiváltott intenzív figyelemelvonás gátolja a társas kapcsolatok kialakulását és a környezetre való adekvát reagálást. A tünetek, mint a szemkontaktus kerülése, a funkcionális beszéd elmaradása és az izoláció, olyan gyakorlati empirikus mutatói annak, hogy a túlzott képernyőhasználat az autizmus spektrumzavar bizonyos jegyeire hasonlító tünetegyüttest produkál. Az interjúk tehát visszaigazolják a Zamfir (2018) által leírt elméleti keretrendszer, rávilágítva arra, hogy a digitális eszközök

nem csupán kiegészítik, hanem sok esetben alapjaiban torzítják a kora gyermekkori kommunikációs szocializációt.

3.2.5 Fizikai és élettani funkciózavarok: A „digitális cumi” testi következményei

A kisgyermeknevelőkkel folytatott interjúk során a fizikai és élettani tünetek elemzésekor olyan testi elváltozások és funkciózavarok körvonalazódtak, amelyek a tanulmány elméleti háttérének közvetlen gyakorlati példáiként értékelhetők. Ezek a megfigyelések elsődlegesen támasztják alá az H2 hipotézist, amely a digitális eszközöknek a biológiai ritmusokra és az alapvető szükségletek kielégítésére gyakorolt negatív hatását feltételezte. A szakemberek több kritikus területet azonosítottak, amelyek közül az egyik legaggasztóbb a táplálkozás átalakulása: a „gép előtti etetés” (passzív táplálás) következményeként a gyermekeknél elmarad a rágás mechanizmusának elsajátítása, és sérül az éhségérzet belső kontrollja. Ezt a klinikai mélységű problémát a nevelők tapasztalatai drasztikusan igazolják:

- *„Az egyik ikerpár, akik 3 évesek és már 1,5 éve bölcődések, képtelenek a rágásra, csak nyelik az ételt. Otthon tablettát kapcsolnak, hogy ne legyen ellenállás, és etetik őket turmixolt ételekkel – kivétel nélkül minden turmixolva van” (KGYN3).*
- *„Folyamatosan enni szeretne, mert nem tanulta meg felismerni a teste jelzéseit, sajnos a súlyán ez látszik is, a percentil görbéje magas eltérést mutat” (KGYN6).*

Ez a folyamat súlyosan veszélyezteti az egészséges fejlődést, hiszen a technológia éppen a legfontosabb önszabályozási folyamatokat iktatja ki a szervezetből.

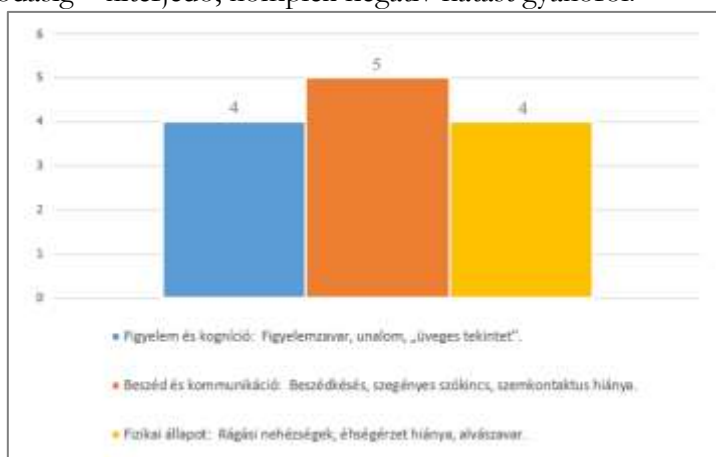
Ugyanezen élettani torzulások figyelhetők meg a pihenés terén is, mivel a napközbeni, kontrollálatlan vizuális túlingerlés megakadályozza a gyermekek idegrendszerének természetes megnyugvását. Az alvási szokások felborulását a következő szakmai reflexiók támasztják alá:

- *„Hosszabb hiányzás után az alvásuk nem pihentető, gyakran riadnak fel, vagy eleve nehezen kerülnek nyugalmi állapotba a napközben kapott intenzív vizuális ingerek miatt” (KGYN4).*
- *„Beszoktatáskor az anyukával végeztünk alváspróbát, mert nekünk nem sikerült több napon át lefektetni a kisfiút. Az anyuka a folyamat során*

közölte, hogy a telefon az ágyban van, és szól rajta a Bing nyuszi mese” (KGYN8).

- *„A 3 év 1 hónapos, téli születésű gyermek a csoportban egy pillanatra nem alszik el. Alvásidőben suttog, és sorolja a Thomas, a gőzmozdony mesében megjelenő vonatok neveit, időnként vonathangot is utánoz, délutánra rendszerint túlpörög” (KGYN3).*

A digitális ingerek okozta magas izgalmi szint gátolja a mély, pihentető alvást, ami hosszú távú érzelmi instabilitáshoz és kimerültséghez vezet. Ezek a jelenségek a korábban tárgyalt „digitális cumi” jelenség legsúlyosabb élettani következményei, amelyek során a gyermek fokozatosan elszakad saját teste alapvető jelzéseitől (rágási reflex, éhségérzet, alvásigény). Az interjúk megerősítik, hogy a bölcsődei szocializáció során a nevelőknek már nem csupán pedagógiai, hanem esetenként alapvető biológiai funkciókat helyreállító feladatokat is el kell látniuk a digitális eszközök túlzott használata miatt. Az interjúk során azonosított fejlődési elmaradások és tünetek előfordulási gyakoriságát az 1. számú ábra foglalja össze. A tíz megkérdezett kisgyermeknevelővel készített kvalitatív mélyinterjúk adatai világosan szemléltetik, hogy a túlzott digitális eszközhasználat nem csupán egy-egy elszigetelt fejlődési területet érint, hanem a gyermek fejlődésének teljes spektrumára – a kognitív funkcióktól az élettani folyamatokon át a szociális kapcsolódásig – kiterjedő, komplex negatív hatást gyakorol.



1. ábra: Megfigyelt tünetek Forrás: saját szerkesztés: Kisgyermeknevelői interjúból (KGYN1-KGYN10)

3.2.6 Érzelemszabályozási zavarok, dührohamok és a társas izoláció fokozódása

A szociális és érzelmi fejlődés elemzése során a nevelői interjúk rávilágítottak, hogy az eszközök túlzott használata markánsan gátolja a társas kapcsolatok kialakulását és az adekvát érzelemszabályozást. Az eszközhasználat egyik legsúlyosabb következménye, hogy a gyermek nem sajátítja el a várakozás képességét és a belső feszültség kezelésének módszereit, mivel a digitális világ folyamatos és azonnali kielégülést nyújt. Ez a szabad játék és az azzal járó szociális tanulási folyamatok visszaszorulását vetítette előre. A kvalitatív adatok alapján több érzelmi és szociális deficit-terület azonosítható, amelyek közül az első az eszköz megvonásakor jelentkező viselkedési krízis. Az eszköz elvétele a gyermekből gyakran elemi erejű dühöt vált ki, ami a függőségi viszony egyik egyértelmű jeleként értelmezhető. A nevelők erről a következő megrázó tapasztalatokat osztották meg:

- „*A digitális eszköz elvételekor gyakran tapasztalunk dührohamokat, agresszív megnyilvánulásokat a társakkal vagy a felnőttekkel szemben*” (KGYN10).
- „*Pelenkacserekor, mivel az anyjától nem kapott telefont, rúgkapált, sikított és le akart fordulni a pólyázóasztalról. Az anya reszketve mondta, hogy telefont adna neki, ha nem baj, mert neki ez másképp nem megy*” (KGYN5).

Ez a magatartászavar szoros összefüggésben áll a szülői kontroll hiányával vagy a következtetlen szabályrendszerrel: a gyermek az eszközt saját énjének kiterjesztéseként kezeli, így annak hiányát traumaként éli meg. Ezzel párhuzamosan a gyermekek nehezebben értelmezik a metakommunikációs jelzéseket és mások érzelmi állapotait is. Az intézményi magány és elzárkózás formáit a következő beszámolók teszik nyilvánvalóvá:

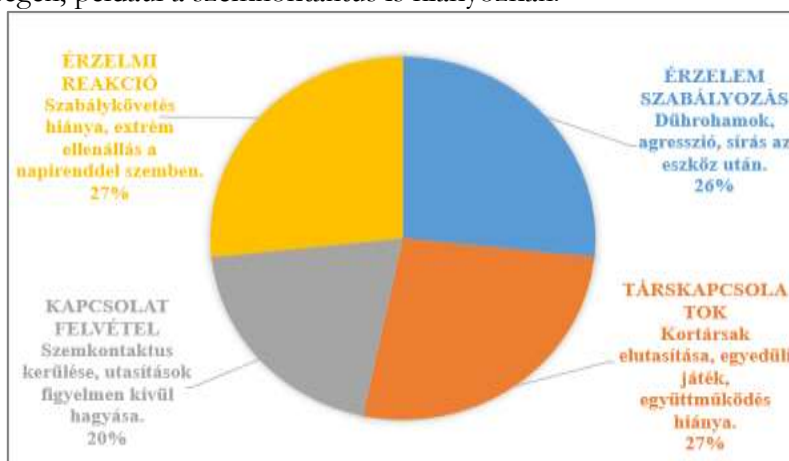
- „*A kortárs kapcsolatokban elszigetelődnek, nem tudnak bekapcsolódni a közös játékba, mert hiányzik belőlük a szociális válaszkészség*” (KGYN7).
- „*Az egyik 3 éves kislány játéktelefonon, a kuckóba elvonulva mesenézést imitált, és mindenkit elküldött maga mellől, mert az csak az ő meséje*” (KGYN2).

Az elszigetelődés jelensége alátámasztja az H3 hipotézis azon részét, amely a társas interakciók minőségi romlását feltételezte a digitális izoláció következtében. A digitális ingerekhez szokott idegrendszer képtelen elviselni az ingerszegényebb, természetes időtöltést.

- „*A gyermekek figyelme nehezebben köthető le, ha nem kapnak azonnali vizuális ingert*” (KGYN9).

- „Megdöbbenő volt látni, hogy a 3 éves nagyiú nem tudja, hogyan hajtsa a motort, már a ráülésnél is idegenkedett az eszköztől, ki sem akart menni a kertbe” (KGYN6).

Ez a tapasztalat megerősíti az ingerküszöb-eltolódás elméletét, mely szerint a valós világ lassabb dinamikája már nem nyújt elegendő stimulációt a gyermek számára. Az interjúk tükrében nyilvánvalóvá vált, hogy a technológia nem csupán egy eszköz a gyermek kezében, hanem egy olyan tényező, amely alapjaiban írja felül a koragyermekkori szocializáció érzelmi fundamentumait. A nevelők által leírt szociális visszahúzódás és az érzelmi kitörések a „digitális autizmus” kórképének legmeghatározóbb viselkedési jegyei (Zamfir, 2018). Az azonosított érzelmi és társas működési zavarokat a 2. ábra mutatja be, amelynek legfontosabb következtetése, hogy a digitális eszközök korai jelenléte a gyermek életében nem csupán részleges zavarokat okoz, hanem a szociális és érzelmi fejlődés teljes spektrumát közel azonos mértékben destabilizálja. Az adatok rávilágítanak, hogy a belső érzelemszabályozási nehézségek, mint a dührohamok és az agresszió (26%), szorosan összefüggnek a külső keretek elutasításával, hiszen a gyermekek 27%-a mutat extrém ellenállást a napirendi pontokkal és szabályokkal szemben. A technológia mélyíti a társas izolációt is, mivel a megkérdezett nevelők szerint a gyermekek 27%-a tudatosan elutasítja a kortársait az egyedüli játék kedvéért, 20%-uknál pedig már az alapvető kapcsolatfelvételi készségek, például a szemkontaktus is hiányoznak.



2. ábra: Szociális és érzelmi fejlődés Forrás: saját szerkesztés: Kisgyermeknevelői interjúból (KGYN1-KGYN10)

3.4 A család és a szülői nézőpont elemzése

A vizsgált családok (CS1–CS10) esetében a digitális eszközök jelenléte nem csupán elszigetelt jelenséggént, hanem a mindennapi életvitel szerves részeként azonosítható. A szülői beszámolók rávilágítanak arra, hogy a technológia jelenléte a családi fészekben ma már nem csupán választott szabadidős tevékenység, hanem a mindennapi életvitelt, a rutinfeladatokat és a szülő-gyermek interakciók minőségét alapjaiban meghatározó, sokszor kontrollálhatatlan tényező. A kvalitatív elemzés során az alábbi, a szülői motivációkra és eszközhasználati szokásokra vonatkozó főbb tematikus csomópontok kerültek meghatározásra.

3.4.1 Az eszköz, mint funkcionális menedék és a háttérzaj jelenléte

A legtöbb szülő bevallása szerint az eszköz – leggyakrabban okostelefon vagy tablet – azért kerül a gyermek kezébe, hogy a szülő zavartalanul elvégezhesse a házimunkát, vagy biztosítsa a nyugalmat olyan kritikus helyzetekben, mint például az étkezés. Ez a tapasztalat közvetlenül alátámasztja az H1 hipotézist, mely szerint az eszközök a szülő-gyermek interakciók helyettesítőivé válnak. Emellett rávilágít az H5 hipotézisben érintett szülői kontroll hiányára az eszköz nem oktatási céllal, hanem a gyermeki figyelem „lefoglalása” érdekében jelenik meg a térben.

- *„Muszáj volt. Ha főzni akartam, vagy csak tíz percet nyugodtan ülni, a telefon volt az egyetlen, ami lekötötte. Olyan volt, mint egy láthatatlan bébiszitter” (CS4).*
- *„Nálunk az evés harctér volt. Aztán rájöttünk, hogy ha elé tesszük a tabletet és megy a YouTube, akkor gépiesen nyitja a száját és megeszi bármit. Tudom, hogy nem jó, de legalább van benne étel” (CS2).*

A passzív ingerforrások és a háttértelevíziózás több interjúban hangsúlyosan megjelent. Bár a vizuális inger itt nem minden esetben direkt, a folyamatos auditív és vizuális zaj gátolja a mély elmélyülést a játékban. Ez a környezeti tényező megerősíti az H2 hipotézist a beszédfejlődési elmaradásokkal kapcsolatban, valamint az H4 hipotézist, amely a szülői mintát és a folyamatosan bekapcsolt eszközöket tekinti a technikai szocializáció alapkövének.

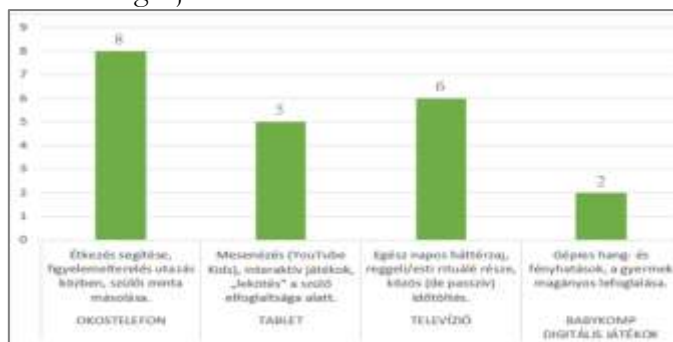
- *„Nálunk a TV reggeltől estig megy. Nem is nézzük folyamatosan, csak kell, hogy szóljon valami a háttérben. A lányom ezen nőtt fel, őt már nem is zavarja a zaja, sőt, ha kikapcsoljuk, azonnal keresni kezdi a távirányítót” (CS8).*

- „Nálunk nem is az a lényeg, hogy mit nézzük, hanem hogy menjen valami. A gyerek a játékaik között matat, de fél szemmel mindig a képernyőn van. Ha elcsendesedik a szoba, mintha megállna az élet, ő pedig azonnal nyugós lesz” (CS3).
- „Azt vettem észre, hogy ha megy a TV, sokkal kevesebbet beszélünk hozzá. Egyszerűen kitölti a teret a gép hangja, és elvesz az a természetes igény, hogy meséljek neki arról, mit csinálunk éppen” (CS9).

Egyedi, de rendkívül tanulságos észrevétel adódott a CS1 interjúban, ahol az okoseszközök megjelenése előtt a hagyományos „digitális bábikomp” használata már egyfajta korai kondicionálást alakított ki a gépies hang- és fényingerek iránt. Ez a megfigyelés rávilágít arra, hogy a technológiai függőség egy folyamat eredménye, amely már a csecsemőkorban, a természetes környezeti ingereket kiszorító mesterséges stimulációval megkezdődhet.

- „Elég régóta ül benne a bábikompban, imádja a gombokat nyomkodni, amik zenéltek meg villogtak. Elég sokszor csak az a zenés hang tudja megnyugtítani és ha benne van nem sír és nem üti meg magát, veszünk egyet a bölcsibe is” (CS1).

Az interjúalanyok válaszai alapján felállított rangsorban az okostelefon és a televízió áll az első helyen, melyet szorosan követ a tablet. Ez az eloszlás megerősíti a mobilis technológiák kockázatát az eszköz bárhol, bármikor (étkezőasztal, autó, ágy) elérhető, így a gyermek számára fokozatosan megszűnnek a technológiamentes időszavok és terek. Az otthoni környezetben domináló eszközöket és azok használati jellemzőit a következő 3. ábra foglalja össze.



3. ábra: Eszközhasználat a háztartásokban Forrás: saját szerkesztés: Családokkal (CS1-CS10) készített interjúból

A fenti ábra adatai alapján a megkérdezett családok válaszaiból az rajzolódik ki, hogy a gyermekek mindennapjaiban 8-an az okostelefont, 6-an a tabletet, 5-en a televíziót, míg 2-en a digitális vagy zenélő játékokat azonosították a leggyakrabban használt eszközként. A szülői interjúk tehát egyértelművé teszik, hogy a digitális eszközhasználat háttérében gyakran a szülői kimerültség és a gyors konfliktuskezelés igénye áll, ez azonban hosszú távon éppen azokat a szociális és érzelmi készségeket sorvasztja el, amelyek a gyermek önálló megnyugvásához és belső önszabályozásához szükségesek lennének. A szülői reflexiók tükrében nyilvánvalóvá vált, hogy a technikai eszközök a modern kor digitális nyugtatójaként funkcionálnak, mintegy elfedve a valódi fejlődési szükségleteket, és megalapozva a későbbi kijelzőfüggőséget (Uzsálné, 2020).

3.4.2 Korai kitettség és a használat intenzitásának növekedése

A családi interjúk tapasztalatai alapján kijelenthető, hogy a digitális eszközökkel való találkozás a vizsgált gyermekek (CS1–CS10) esetében kivétel nélkül a kritikus 3 éves kor előtt történt meg. Ez az adat rávilágított, hogy a hazai gyermekek jelentős része már csecsemőkorban találkozik képernyővel.

Több esetben már 6–10 hónapos korban megjelentek a digitális ingerek a gyermekek életében. Különösen tanulságos CS1 esete, ahol a gyermek már csecsemőként fogékonnyá vált a digitális bábikompi gépies hangjaira, ami megalapozta a későbbi, napi többórás médiafogyasztást. Ez a korai ingerlés gyakorlati visszaigazolása az H2 hipotézisnek, miszerint az idegrendszer érése során kapott mesterséges ingerek tartós változásokat és függőségi mintázatokat okoznak, mielőtt a természetes szocializáció megszilárdulna.

- „A TV pedig szinte folyamatosan megy mellette, és ha valaki ki akarja kapcsolni, a lányom sírni kezd, vagy agresszívan követeli vissza a zajt” (CS8).
- „Nálunk már 7–8 hónapos korában a kezébe került a telefon. Először csak a fények érdekelték, meg hogy ha megérinti, történik valami. Aztán észre sem vettük, és már ő maga követelte, ha meglátta az asztalon” (CS6).

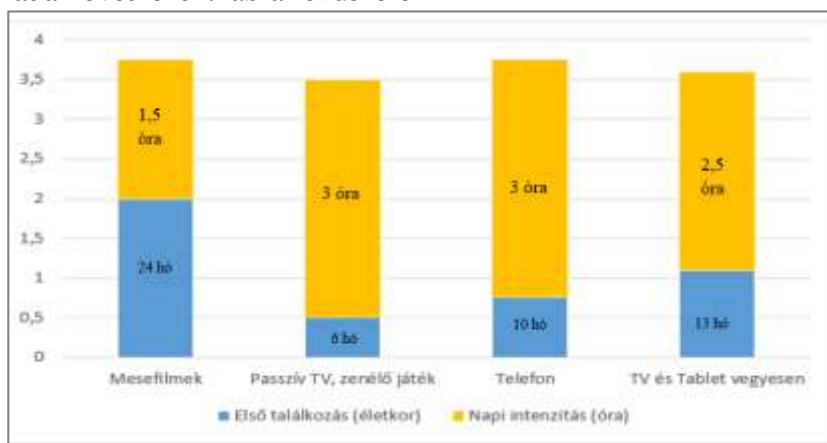
Az interjúk rávilágítottak, hogy a használat intenzitása a gyermek mozgásigényének növekedésével párhuzamosan emelkedett. Míg kezdetben csak napi 30 perc volt, a 2,5–3 éves korra több gyermeknél az aktív képernyőzés eléri a napi 3–4 órát, a háttértévézés pedig több helyen folyamatos. Ez a folyamat alátámasztja az H5 hipotézist, amely a tudatos

szülői korlátozás hiányát és a technológia elszabadulását feltételezte a családi környezetben.

- „*Az elején még figyeltem, hogy csak egy-egy mesét nézzen meg. De ahogy egyre mozgékonyabb lett, és mindenbe beleüjtötte az orrát, rájöttem, hogy ha odaadom a telefont, akkor nyugi van. Ma már ott tartunk, hogy észre sem veszem, és eltelik három óra, ő meg ott ül előtte zombiként*” (CS4).
- „*Próbáltuk csökkenteni az időt, de olyan dübrohámot kapott, hogy inkább ráhagytuk. Reggel azszal kezdünk, este azszal fejezzük be. Elszabadult a dolog, és már nem mi irányítjuk, hanem a tablet diktálja a napirendet*” (CS8).

Az interjúalanyok – különösen a problémás viselkedésű gyermekek szülei – bevallották, hogy a gyakorlatban elvesztették a kontrollt az időtartam felett. Ez a tapasztalat egybevág a negyedik fejezetben leírt tendenciával a szülők korábban vezetik be az eszközöket, mint ahogy azt a gyermek kognitív érettsége lehetővé tenné.

Az első találkozás életkorára és a jelenlegi napi intenzitásra vonatkozó adatokat a következő 4. ábra rendszerezi.



4. ábra: Első találkozás és napi intenzitás Forrás: saját szerkesztés: Családokkal (CS1-CS10) készített interjúból

A fenti ábra adatai rávilágítanak a digitális ingerterhelés rendkívül korai kezdetére és annak aggasztó intenzitására. A vizsgált családok körében a passzív televíziózás és a digitális/zenélő játékok már a gyermekek 6 hónapos korában megjelennek a mindennapokban. Jelentős kockázati tényező, hogy a 10 hónapos csecsemők körében az okostelefon-használat napi intenzitása eléri a 3 órát, majd 13 hónapos kortól a tablet is belép a napi rutinba, átlagosan 2,5 órás időtartammal.

A valamelyest tudatosabb tartalomfogyasztás, például a célzott mesenézés, jellemzően csak 24 hónapos kortól válik dominánssá; ebben az életszakaszban a napi intenzitás már kedvezőbb arányt mutat, és mintegy a felére, 1,5 órára mérséklődik. Az ábra adatai alapján kijelenthető, hogy a részt vevő családok gyermekeinek 80%-a már az Amerikai Gyermekgyógyászati Akadémia (AAP) által nem ajánlott (2 év alatti) korban rendszeres használóvá vált.

Különösen fontos említeni az intenzitás és a megjelenő tünetek közötti közvetlen összefüggést. Azoknál a családoknál, ahol a napi használat meghaladja a 3 órát, a szülők már az interjú során fejlődési vagy magatartásbeli elmaradásokat jeleztek. Ez közvetlen empirikus megerősítése az H3 hipotézisnek a jelzett kockázatok realizálódásának a magas intenzitású képernyőzés egyenes arányban áll a figyelemzavar, az érzelemszabályozási nehézségek és a szociális izoláció megjelenésével.

3.4.3 A szülői tudatosság hiányosságai és a rövid távú kárenyhítés

A kutatás során vizsgált tíz család esetében a szülői tudatosság és a tudatos prevenció jelentős hiányosságokat mutat. Ez a tapasztalat szoros összhangban áll Farkas és munkatársai (2021) kutatási eredményeivel, melyek szerint a szülők jelentős része a folyamat elején nem azonosítja a technológiahasználatban rejlő kockázatokat. Az interjúk elemzése során világossá vált, hogy a szülői attitűdök közvetlen hatással vannak az H4 (szülői minta) és H5 (kontroll és szabályozás) hipotézisekben megfogalmazott jelenségek eszkalálódására.

A kvalitatív adatok alapján a szülői tudatosság hiánya az alábbi területeken mutatkozik meg leginkább.

A szülők többsége nem pedagógiai vagy fejlesztési célzattal, hanem a mindennapi tehermentesítés eszközeként alkalmazza a kijelzőket. A tudatosság hiányát jelzi, hogy sokan csak akkor szembesülnek a probléma súlyával, amikor a gyermek már képtelen az alapvető funkciók (például az étkezés) ellátására az eszköz jelenléte nélkül. Ez a tendencia a tudatos szabályozás hiánya a szülői kontroll teljes elvesztéséhez vezet.

- *„Nálunk az étés hárctér volt. Aztán rájöttünk, hogy ha elé tesszük a tabletet és megy a YouTube, akkor gépiesen nyitja a száját és megeszi bármit. Tudom, hogy nem jó, de legalább van benne étel. Csak azt akarjuk, hogy ne maradjon éhen” (CS2).*

- „*Az elején még figyeltem, hogy csak egy-egy mesét nézzen meg. De ahogy egyre mozgékonyabb lett, és mindenbe beleütközött az orrát, rájöttem, hogy ha odaadom a telefont, akkor nyugi van. Elszabadult a dolog, és már nem mi irányítjuk, hanem a tablet diktálja a napirendet*” (CS8).

Az interjúkból kiderült, hogy a szülők nem rendelkeznek konkrét stratégiával az időkorlátok vagy a tartalommegszűrés terén. Az interjú alanya például kizárólag informális forrásokra (barátnők, rokonok) támaszkodik, akik a tüneteket elbagatellizálják – „*csak nevelten*”, „*túl sok az energiája*” (CS1). – Ez alátámasztja az H4 hipotézist a szülői minta nemcsak az eszközhasználatban, hanem a problémakezelési stratégiákban is hiányos, a szakmai ajánlások pedig nem érnek el a családokhoz.

Bár a szülők érzékelik a negatív tüneteket (agresszió, figyelemzavar), a prevenció helyett már csak a kárenyhítésre futja erejükből. A szülő kijelentése – „*Csak azt akarjuk, hogy ne maradjon éhen*” (CS2). – rávilágít arra, hogy a rövid távú célok felülírják a hosszú távú fejlődési érdekeket.

3.4.3 Aktív rezisztencia: Tudatos szülői minták és prevenció

A vizsgált családok többségénél a technológia dominanciája figyelhető meg, azonosítható volt egy szűkebb csoport is, akiknél az „aktív rezisztencia” stratégiája érvényesül. Ezek a szülők tudatos döntés alapján, a fejlődéslélektani szempontokat prioritásként kezelve korlátozzák vagy zárják ki a digitális eszközöket a gyermek korai életszakaszából.

A tehermentesítő funkció elutasítását, ezen szülők esetében a digitális eszköz nem kap kompenzációs szerepet.

- „*Tudom, hogy könnyebb lenne elé tenni egy mesét, amíg várunk az orvosnál, de inkább viszek magammal három kisautót meg egy leporellót. Nem akarom, hogy a gép nyugtassa meg helyettem*” (CS7).

Míg a korábbi példákban az informális, bagatellizáló források domináltak, itt megjelenik a szakértői ajánlásokhoz való igazodás.

- „*Nálunk nincs tablet, a telefont sem látja a kezünkben. A szakemberek mondták, hogy a mozgásfejlődésére és a beszédére is káros lenne, ha leültetnénk a TV elé. Inkább kimegyünk az udvarra, ha nyűgös*” (CS10).

A tudatos hozzáállás közvetlen cáfolata annak a szülői hiedelemnek, miszerint a mai világban lehetetlen kijelző nélkül gyermeket nevelni. Ezeknél a családoknál az H4 hipotézis pozitív aspektusa érvényesül a szülői minta nem a folyamatos eszközhasználatot, hanem a jelenlétet és a valódi

interakciót közvetíti, ezzel megelőzve a „digitális autizmus” tüneteinek kialakulását.

A szülői attitűdök, a tudatosság és a prevenció megoszlását az 5. ábra szemlélteti.



5. ábra: Szülői attitűdök, tudatosság és prevenció Forrás: saját szerkesztés: *Családokkal (CS1-CS10) készített interjúból*

A tíz interjú elemzése rávilágít, hogy a szülők többsége (80%) a prevenció helyett csak akkor reagál, amikor már szomatikus vagy viselkedésbeli tünetek jelentkeznek. A válaszadók 55%-a alacsony tudatossággal rendelkezik, aminek következtében az eszközök az érzelemszabályozás és a mindennapi rituálék kényszerű feltételévé váltak, miközben a kialakuló viselkedészavarok és a folyamatos ingerek közötti összefüggést gyakran bagatellizálják.

A családok 35%-ánál megfigyelhető közepes/átlagos szintnél a hosszú távú stratégia hiánya és a következtelenség miatt az eszközhasználat olyannyira rendszertelenné válik, hogy sok esetben már az alapvető szükségletek, például az evés elkerülhetetlen feltétele lesz. Ezzel szemben mindössze a szülők 10%-a tekinthető tartósan tudatosnak, akik bár alapvetően törekszenek a szabályok betartására, bizonyos krízishelyzetekben náluk is megjelenhet a megengedő attitűd.

Az eredmények teljes struktúrájukban megmutatják, hogy a szülők nem kapnak elegendő módszertani támogatást a digitális neveléshez. A szülői tudatosság és a korai prevenció hiánya a vizsgált családok többségénél egy öngerjesztő folyamatot indít el, amelyben a digitális eszközök a szülői eszköztár beszűkülése miatt válnak tehermentesítő kényszerre.

A tudatosan korlátozó szülők példája megerősíti, hogy a szakmai tájékozottság és a proaktív nevelési attitűd képes megvédeni a gyermeket a

technológia okozta fejlődési kockázatoktól, igazolva a szakmai támogatás és a szülői minta elsődlegességét. Ez a jelenség a tanulmány alapfelvetésének konkluzív empirikus alátámasztása a tudatosság hiánya egyenes út a digitális autizmus irányába (Zamfir,2018).

4. Összegzés és konklúzió

A tanulmány elméleti és empirikus szintézise egyértelműen igazolja, hogy a 0–3 éves kor közötti időszak az emberi fejlődés legkritikusabb szakasza. Az idegrendszer intenzív neuroplaszticitása miatt minden környezeti inger mélyreható, strukturális nyomot hagy, így a digitális technológia korai jelenléte is közvetlenül alakítja az agyi struktúrákat. Az interjúk tükrében a Zamfir (2018) által leírt „virtuális autizmus” nem veleszületett orvosi diagnózisként, hanem egy sajátos, korai környezeti ártalomként és viselkedéses szindrómaként azonosítható, ami a technológia mértéktelen jelenléte miatt alapjaiban képes módosítani a természetes fejlődési ívet. Ez a korai képernyőzés sajátos neurológiai és kognitív hatásmechanizmusokon keresztül érvényesül egyrészt az agyi jutalmazó rendszer áthangolódását vonja maga után, mivel az Uzsálné (2020) által „digitális kokainként” említett gyors, intenzív ingerek olyan mesterségesen magas dopaminválaszt váltanak ki, amelyhez a fejlődő agy gyorsan hozzászokik, így a való élet lassabb folyamatai és humán interakciói ingerszegénnyé és unalmassá válnak a gyermek számára másrészt a készen kapott képi világ a belső képalkotás gátlásához vezet, megfosztva az idegrendszert a saját mentális reprezentációk létrehozásától, ami Bálan (2018) elmélete alapján elszűrkíti a fantáziát, a kreativitást, és hosszú távon gátolja az absztrakt, valamint a szimbolikus gondolkodás kialakulását.

A vizsgálat rávilágított arra, hogy a kisgyermeknevelőknek és pedagógusoknak ma már aktívan kell támogatniuk a szülőket a digitális és a valós világ közötti egészséges egyensúly megteremtésében. A gyakorlati alkalmazhatóság jegyében a jövőbeni tervek között szerepel egy olyan komplex, intézményi nevelésbe integrálható szülői edukációs program kidolgozása, amely a technológia merev tiltása helyett a szülői tudatosságot növeli, segítve a felelősségteljes és korlátozott eszközhasználatot. A feltárt összefüggések számos jövőbeni kutatási irányt vetítenek előre, így a jelenlegi kvalitatív mélyinterjúk eredményeit érdemes lenne a védőnői és gyógypedagógiai hálózat bevonásával egy szélesebb körű, reprezentatív kvantitatív felméréssel kiterjeszteni. Egy ilyen vizsgálat igazolhatná a digitális

eszközhasználat intenzitása, valamint a beszédfejlődés, a figyelemkoncentráció és a szenzoros feldolgozás elmaradásai közötti közvetlen korrelációkat, emellett feltárhatná, miként módosítja a technoference az anya-gyermek kapcsolat elsődleges kötődési mintázatait. A dolgozat legfőbb üzenete, hogy 0–3 éves korban a technológia nem fejlesztő eszköz, hiszen az emberi arcot, a hús-vér érintést és a természetes környezeti ingereket semmilyen digitális applikáció vagy algoritmus nem pótolhatja, a harmonikus fejlődés záloga ugyanis kizárólag a fizikailag jelenlévő, érzelmileg elérhető és válaszkész felnőtt.

5. Irodalomjegyzék

- AAP Council on Communications and Media. (2016). *Media and Young Minds*. Pediatrics, 138(5), DOI: 10.1542/peds.2016-2591.
- Aiken, M. (2016): *Cyberxapda*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Ashraf, A. – Azmat, R. (2025): „The Growing Prevalence of Virtual Autism: A Cause for Concern”. In: *Journal of Health and Rehabilitation Research*, 5. évf. 1. sz. 1–2. DOI: 10.61919/jhrr.v5i1.1752.
- Bálan, C. (2018): „Virtual Autism and its Effects on the Child’s Evolution”. In: *Scientific Research & Education in the Air Force-AFASES*, 20. évf. 313–318. DOI: 10.19062/2247-3173.2018.20.43.
- Farkas P. – Schreindorfer L. A. – Szabó G. – Varga G. – Rausch A. (2021): Digitális eszközhasználati szokások vizsgálata bölcsődés gyermekek és családjaik körében – Szülők kikérdezése a pandémia idején. In: *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9. évf. 2. sz. 354–377. DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.354.377.
- Fehérné Kovács Zs. – Kas B. – Pintye M. (2018): *Szempontok a nyelv- és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez*. Családbarát Ország Nonprofit Kft., Budapest.
- Halmi G. (2026): *Digitális autizmus – színes kijelzők, szűkülő fantázia*. TDK dolgozat, GFE PK, Szarvas
- Kardaras, N. (2017): *A képernyő rabjai: Hogyan rabolja el gyermekeinket a képernyő és mit tehetünk ellene?* Jaffa Kiadó, Budapest.
- Konok V. – Bunford N. – Miklósi Á. (2020): „Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families”. In: *Journal of Children and Media*, 14. évf. 1. sz. 91–109. DOI: 10.1080/17482798.2019.1684332.

- Kopcsó K. – Ökrös F. – Boros J. (2024): A digitális médiahasználat jellemzői és korrelátumai másfél éves korban: egy reprezentatív magyarországi felmérés eredményei. In: *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 12. évf. 2. sz. 306–333. DOI: 10.31074/gyntf.2024.2.306.333.
- Korintus Mné – Nyitrai Á. – Rózsa J. (2017): *Játék a bölcsődében. Módszertani levél*. Magyar Bölcsődék Egyesülete, Budapest.
- Mérei F. – V. Binét Á. (1981): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- NMHH (2018): *A három éven aluli gyermekek médiahasználati szokásai*. NMHH, Budapest.
https://nmhh.hu/cikk/195598/A_harom_even_aluli_gyermekek_mediahasznalati_szokasai (Megtekintve: 2025. 11. 26.).
- Preiss, M. (2014): „Manfred Spitzer: Digital dementia...”. In: *Cognitive Remediation Journal*, 3. évf. 31–34. DOI: 10.5507/crj.2014.008.
- UNICEF (2017): *State of the World's Children: Children in a Digital World*.
https://www.unicef.org/media/48581/file/SOWC_2017_ENG.pdf
(Megtekintve: 2025. 11. 29.).
- Uzsálné Pécsi R. (2020): *Fejleszt vagy rombol? Kulcs az okoseszközök okos használatához*. Kulcs a muzsikához Kiadó, Budapest.
- Vida Á. (2024): *Gyerekek és kintjük – Hogyan befolyásolja a digitális média a gyerekedet?* Cor Leonis, Budapest.
- WHO (2019): *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. WHO, Geneva.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>
(Megtekintve: 2025. 10. 06.).
- Zamfir, M. T. (2018): „The consumption of virtual environment more than 4 hours/day...”. In: *Journal of Romanian Literary Studies*, (13). sz. 953–968.

HERNÁDI-CSIKÓS RENÁTA KRÍZISHELYZETEK AZ ÓVODÁSKORÚ GYERMEKET NEVELŐ CSALÁDOKNÁL. A VÁLÁS HATÁSA A GYERMEKEKRE

Crisis situations in families raising preschool children. The impact of divorce on the child.

Absztrakt

A válás napjaink egyik leggyakoribb családi krízishelyzete, amely jelentős hatást gyakorolhat az óvodáskorú gyermekek érzelmi és társas fejlődésére. Jelen tanulmány célja annak feltárása volt, hogy a szülők válása milyen változásokat idéz elő az óvodáskorú gyermekek érzelmi állapotában, viselkedésében, játékában és társas kapcsolataiban, valamint hogy az óvodapedagógusok milyen módon támogatják a gyermekeket a válási krízis feldolgozásában. A kutatás kvalitatív módszertannal valósult meg. A vizsgálat során 15 válást átélő gyermek megfigyelésére, valamint 20 óvodapedagógussal készített félig strukturált interjú elemzésére került sor. Az eredmények alapján a válás hatásai leggyakrabban feszültség, agresszív megnyilvánulások, visszahúzódás, valamint a társas kapcsolatok változása formájában jelentek meg. A megfigyelések és az interjúk egyaránt rámutattak arra, hogy a játék kiemelt szerepet tölt be az érzelmek és konfliktusok kifejezésében. A vizsgálat eredményei megerősítették, hogy az óvodapedagógus empatikus, támogató jelenléte, a biztonságos óvodai környezet és a szülőkkel való együttműködés jelentősen hozzájárulhat a válási krízis negatív hatásainak enyhítéséhez.

Kulcsszavak: válás, óvodáskorú gyermek, krízishelyzet, érzelmi állapot, játék, óvodapedagógus

Abstract

Divorce is one of the most common family crises today and may have a significant impact on the emotional and social development of preschool children. The aim of this study was to explore how parental divorce affects the emotional state, behaviour, play activities and social relationships of preschool children, and to examine the ways preschool teachers support children during this crisis. The research was conducted using a qualitative approach. The study involved the observation of 15 children experiencing parental divorce and the analysis of semi-structured interviews conducted with 20 preschool teachers. The findings revealed that the most common effects of divorce included emotional tension, aggressive behaviour, withdrawal and changes in social relationships. The results also highlighted the importance of play as a means of expressing emotions and processing experiences. Furthermore, the study confirmed that the empathetic and supportive presence of preschool teachers, a secure preschool environment and effective cooperation with parents can contribute significantly to reducing the negative effects of divorce on children.

Keywords: divorce, preschool children, family crisis, emotional state, preschool teacher, support

Bevezetés

A család a gyermek elsődleges szocializációs közege, amely meghatározó szerepet tölt be érzelmi, szociális és személyiségfejlődésében. A család működésében bekövetkező jelentős változások, különösen a válás, komoly hatással lehetnek az óvodáskorú gyermek fejlődésére és mindennapi életére. A válás napjainkban is gyakori jelenség, amely számos családot és gyermeket érint Magyarországon.

A válás következtében a gyermek viselkedésében, érzelmi állapotában, társas kapcsolataiban és játéktevékenységében is változások jelenhetnek meg. Ezek felismerésében és kezelésében kiemelt szerepe van az óvodapedagógusnak, aki a gyermek számára biztonságot és érzelmi támogatást nyújthat.

A téma aktualitását az is indokolja, hogy a mai társadalomban a válások jelentős számban vannak jelen.

Év*	Házasságkötések		Válások	
	száma	ezer lakosra	száma	ezer lakosra
2008	40 105	4,0	25 155	2,5
2009	36 730	3,7	23 820	2,4
2010	35 520	3,6	23 873	2,4
2011	35 812	3,6	23 335	2,3
2012	36 161	3,6	21 830	2,2
2013	36 986	3,7	20 209	2,0
2014	38 780	3,9	19 576	2,0
2015	46 137	4,7	20 578	2,1
2016	51 805	5,3	19 831	2,0
2017	50 572	5,2	18 817	1,9
2018	50 828	5,2	17 251	1,8
2019	65 268	6,7	17 866	1,8
2020	67 095	6,9	15 234	1,6
2021	72 030	7,5	18 532	1,9
2022	63 967	6,7	18 153	1,9
2023	50 139	5,2	17 174	1,8
2024	46 561	4,9	17 732	1,9

1. ábra: A válások számának alakulása Magyarországon Forrás: Központi Statisztikai Hivatal
https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/bu/nep0015.html

Az 1.ábra alapján megállapítható, hogy Magyarországon évente több tízezer házasság felbomlására kerül sor, amely számos gyermeket érint közvetlenül. (KSH,2024) Bár az elmúlt években a válások száma csökkenő

tendenciát mutat, a válás továbbra is jelentős családi krízisnek tekinthető. Az óvodáskorú gyermekek esetében a szülők különválása érzelmi, viselkedésbeli és szociális változásokat idézhet elő, amelyek az óvodai élet során is megfigyelhetők. A válás hatásai gyermekenként eltérő módon jelennek meg. Egyes gyermekek visszahúzódnóbbá, mások agresszívebbé vagy bizonytalanabbá válhatnak, míg egyes esetekben a változások a játéktevékenységben és a társas kapcsolatokban figyelhetők meg. A folyamat alakulását számos tényező befolyásolja, többek között a gyermek életkora, személyisége és a család támogatási rendszere.

Jelen tanulmány célja annak vizsgálata, hogy a szülők válása milyen módon jelenik meg az óvodáskorú gyermekek viselkedésében, játéktevékenységében és társas kapcsolataiban, valamint hogyan tudja az óvodapedagógus támogatni a gyermekeket a válás feldolgozásának folyamatában.

2. Elméleti Háttér

2.1. A család szerepe az óvodáskorú gyermek fejlődésében

A család a gyermek elsődleges szocializációs közege, ahol elsajátítja a társadalmi együttéléshez szükséges normákat, értékeket és viselkedési mintákat. A szülők és a családi környezet jelentős hatást gyakorolnak a gyermek érzelmi biztonságának, önértékelésének és társas kapcsolatainak alakulására. Az óvodáskor különösen érzékeny időszak, mivel a gyermek ebben az életkorban még fokozottan támaszkodik a szülői támogatásra és a kiszámítható családi háttérre. A családban bekövetkező jelentős változások, így a válás is, hatással lehetnek a gyermek lelki egyensúlyára és fejlődésére. (Vajda és Kósa, 2005; Bagdy, 1994)

2.2. A válás mint családi krízis

A válás a család életében bekövetkező egyik legjelentősebb krízishelyzet, amely a családi rendszer egészét érinti. A gyermek számára a szülők különválása gyakran bizonytalanságot, veszteségélményt és érzelmi megterhelést jelent. (Hajduska, 2009) Az óvodáskorú gyermek még nem képes teljes mértékben megérteni a válás okait és következményeit, ezért a helyzetet sokszor saját magára vonatkoztatja, illetve önmagát okolhatja a történekeért. A válás hatásai a gyermek személyiségétől, életkorától, valamint a szülők konfliktuskezelésétől és együttműködésétől függően eltérő módon jelenhetnek meg. (Feuer, 2008; Bognár és Telkes, 1986)

2.3. A válás hatása az óvodáskorú gyermekekre

A szakirodalom szerint a válás következtében az óvodáskorú gyermekeknél különböző érzelmi és viselkedésbeli változások figyelhetők meg. Gyakori jelenség a szorongás, a fokozott ragaszkodás, a félelem, az agresszív megnyilvánulások vagy éppen a visszahúzódás. (Singer, 2015) A gyermekek gyakran a játék során fejezik ki azokat az érzéseket és belső konfliktusokat, amelyeket még nem tudnak szavakba önteni. A játéktevékenység ezért fontos információforrást jelenthet a gyermek aktuális érzelmi állapotának megismerésében. (Balogh, 1991; Vekerdy, 2006)

2.3.1. A játék szerepe a válás feldolgozásában

Az óvodáskorú gyermek számára a játék a legfontosabb önkifejezési forma. A játék során lehetősége nyílik arra, hogy feldolgozza mindennapi élményeit, érzelmeit és konfliktusait. A válást átélt gyermekek játékában gyakran megjelennek a családi szerepek, a különválás, az elhagyatottság vagy éppen a konfliktushelyzetek motívumai. A szerepjáték különösen alkalmas arra, hogy a gyermek szimbolikus formában kifejezze azokat az érzéseket, amelyeket még nem tud verbalizálni. Balogh (1991) szerint a játék a gyermek belső világának tükré, amelyen keresztül a felnőttek is képet kaphatnak a gyermek aktuális érzelmi állapotáról. Az óvodapedagógus számára ezért a játéktevékenység megfigyelése fontos információforrást jelenthet a válási krízis hatásainak felismerésében.

2.4. Az óvodapedagógus támogató szerepe

Az óvodapedagógus kiemelt szerepet tölt be a válással érintett gyermekek támogatásában. A biztonságos, elfogadó és kiszámítható óvodai környezet hozzájárulhat a gyermek érzelmi stabilitásának megőrzéséhez. A pedagógus a gyermek viselkedésének, játékának és társas kapcsolatainak megfigyelésével felismerheti a válás hatásait, és megfelelő támogatást nyújthat számára. A szülőkkel való együttműködés, az empatikus kommunikáció, valamint az egyéni szükségletek figyelembevétele elősegítheti a gyermek sikeres alkalmazkodását a megváltozott családi helyzethez. (Kereki és Tóth, 2019; ONOAP, 2012)

3. Kutatás bemutatása

3.1. A kutatás célja és módszere

A kutatás célja annak feltárása volt, hogy a szülők válása milyen hatást gyakorol az óvodáskorú gyermekek érzelmi állapotára, viselkedésére,

játékára és társas kapcsolataira, valamint annak vizsgálata, hogy az óvodapedagógusok milyen tapasztalatokkal rendelkeznek a válással érintett gyermekek támogatásával kapcsolatban. A kutatás kvalitatív módszertannal valósult meg, amelynek során megfigyelést és félig strukturált interjút alkalmaztam. A megfigyelések lehetőséget biztosítottak arra, hogy a gyermekek viselkedését, érzelmi megnyilvánulásait és játéktevékenységét természetes környezetükben vizsgáljam. Az interjúk segítségével pedig az óvodapedagógusok tapasztalatait, véleményét és a gyermekek támogatására alkalmazott módszereit tártam fel.

3.2. A kutatás helyszíne és résztvevői

A kutatás egy Gyomaendrődön működő, magánfenntartású óvodában valósult meg, amely három vegyes életkorú gyermekcsoporttal működik. A vizsgálatban összesen 15 olyan óvodáskorú gyermek vett részt, akiknek családját válás vagy különélés érintette. A kutatás másik célcsoportját 20 óvodapedagógus alkotta. A résztvevők különböző szakmai tapasztalattal rendelkeztek, ugyanakkor valamennyien találkoztak már válással érintett gyermekekkel munkájuk során.

3.3. Az adatgyűjtés folyamata

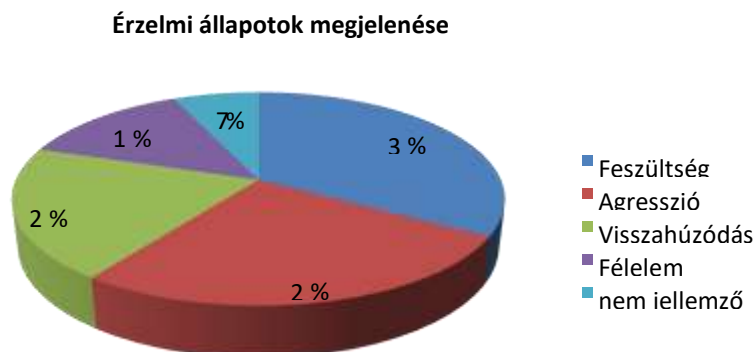
A gyermekek megfigyelése egy hónapon keresztül zajlott, heti 1–2 alkalommal. A megfigyelések során kiemelt figyelmet fordítottam a gyermekek érzelmi reakcióira, társas kapcsolataira, konfliktushelyzeteire, valamint a játéktevékenységük során megjelenő viselkedéses sajátosságokra. Az óvodapedagógusokkal készített interjúk félig strukturált formában valósultak meg. Az interjúk átlagosan 20–30 percig tartottak, és olyan témákat érintettek, mint a válás gyermekekre gyakorolt hatása, a leggyakrabban tapasztalt viselkedésbeli változások, valamint az alkalmazott pedagógiai támogatási formák.

4. Eredmények

A kutatás eredményeinek bemutatása során a gyermekmegfigyelések és az óvodapedagógusokkal készített interjúk tapasztalatait egyaránt figyelembe vettem. Az elemzés célja annak feltárása volt, hogy a szülők válása milyen módon jelenik meg az óvodáskorú gyermekek viselkedésében, érzelmi állapotában, játékában és társas kapcsolataiban, valamint, hogy az óvodapedagógusok milyen módszerekkel támogatják a gyermekeket a válási krízis feldolgozásában.

4.1. A válási krízis megjelenése a gyermekek viselkedésében és érzelmi állapotában

A vizsgálat során különös figyelmet fordítottam a gyermekek érzelmi reakcióira, az agresszív és visszahúzódó viselkedési formák megjelenésére, az együttműködési készség alakulására, valamint a figyelem és aktivitás változásaira. A következő diagram a megfigyelések alapján a gyermekek érzelmi állapotainak megjelenési formáit mutatják.



2.ábra: Az érzelmi állapotok megjelenése a megfigyelések alapján Forrás: saját szerkesztés

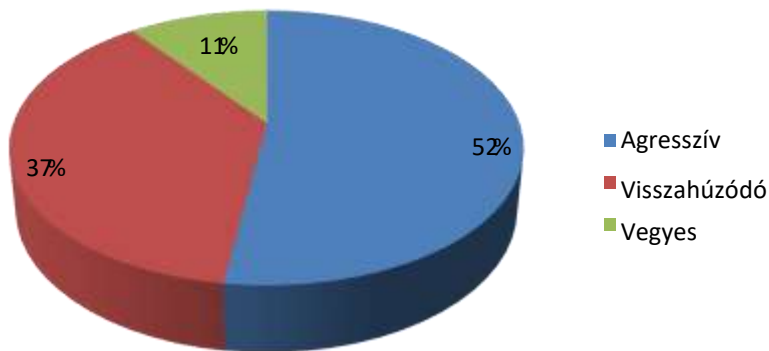
A 2.ábra alapján megállapítható, hogy a vizsgált gyermekek körében leggyakrabban a feszültség különböző formái jelentek meg. A feszültség nyugtalanságban, fokozott ingerlékenységben, szabályszegő magatartásban, valamint a játékeszközök intenzívebb használatában nyilvánult meg. A megfigyelt gyermekek 33%-ánál (5 fő) volt tapasztalható, hogy a tevékenységváltások, várakozási helyzetek vagy szabályokhoz kötött szituációk során fokozott érzelmi terheltség jelentkezett. Az agresszív megnyilvánulások a gyermekek 27%-ánál (4 fő) fordultak elő. Ezek elsősorban impulzív reakciók formájában jelentek meg, például tárgyak dobálásában, lökdösődésben vagy emelt hangerejű kommunikációban. Az ilyen viselkedésformák leggyakrabban konfliktushelyzetekhez vagy a gyermek számára megterhelő szituációkhoz kapcsolódtak. A visszahúzódó viselkedés a megfigyelt gyermekek 20%-ánál (3 fő) volt jellemző. Esetükben megfigyelhető volt az egyedüli tevékenységek előnyben részesítése, a konfliktushelyzetek kerülése, valamint az érzelmek verbális kifejezésének nehézsége.

A félelem a gyermekek 13%-ánál (2 fő) jelent meg, elsősorban új vagy bizonytalan helyzetekben. Ezek a gyermekek gyakrabban keresték az óvodapedagógus közelségét, és fokozott ragaszkodást mutattak a biztonságot jelentő személyek iránt. Mindössze egy gyermeknél (7%) nem volt megfigyelhető számottevő érzelmi reakció, viselkedése a megfigyelési időszak során kiegyensúlyozottnak bizonyult. Az eredmények arra utalnak, hogy a válással érintett gyermekek többségénél valamilyen formában megjelenik az érzelmi terheltség, amely az óvodai mindennapok során is érzékelhető. Az eredmények összhangban állnak Singer (2015) megállapításaival, aki szerint a válás következtében kialakuló érzelmi bizonytalanság gyakran jelenik meg feszültség, szorongás vagy viselkedésbeli változások formájában. A megfigyelések alapján a gyermekek többségénél valamilyen mértékű érzelmi terheltség volt jelen, amely az óvodai mindennapokban is érzékelhetővé vált.

4.2. Agresszív és visszahúzódo viselkedés megjelenése

A megfigyelések során vizsgáltam azt is, hogy a válással érintett gyermekek esetében melyik viselkedési forma jelenik meg hangsúlyosabban: az agresszív vagy a visszahúzódo magatartás.

Agresszív vagy visszahúzódo



3. ábra: Az agresszív vagy a visszahúzódo viselkedés megjelenése gyakoriság szerint Forrás: saját szerkesztés

A 3. ábra eredményei alapján a gyermekek 52%-ánál (7 fő) elsősorban agresszív viselkedés volt megfigyelhető. Ez leggyakrabban dühkitörésekben,

tiltakozásban vagy fokozott verbális megnyilvánulásokban jelent meg. Az agresszív reakciók többnyire olyan helyzetekhez kapcsolódtak, amelyek szabályokhoz, korlátozásokhoz vagy új szituációkhoz kötődtek. A gyermekek 37%-ánál (5 fő) a visszahúzó viselkedés dominált. Esetükben jellemző volt a magányos játék, a társas helyzetek kerülése és a visszafogott kommunikáció. A megfigyelt gyermekek 11%-ánál (3 fő) mindkét viselkedési forma előfordult. Ezekben az esetekben a reakciók erősen helyzetfüggőnek bizonyultak. A szakirodalom szerint az agresszív és a visszahúzó viselkedés egyaránt lehet a válási krízisre adott reakció. Míg egyes gyermekek külső viselkedésükben fejezik ki feszültségüket, addig mások inkább önmagukba fordulnak és kerülnek a társas helyzeteket (Singer, 2015). A kutatás eredményei ezt a kettősséget egyértelműen alátámasztották. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a válási krízis feldolgozása eltérő viselkedési mintázatokban jelenhet meg. Mind az agresszív, mind a visszahúzó reakciók fokozott pedagógiai figyelmet és egyéni támogatást igényelnek.

4.3. Együttműködő és elutasító viselkedés megjelenése

A vizsgálat során arra is kerestem a választ, hogy a válással érintett gyermekek milyen mértékben mutatnak együttműködő vagy elutasító magatartást az óvodai mindennapokban.



4. ábra: Együttműködő vagy elutasító magatartás aránya a megfigyelések alapján Forrás: saját szerkesztés

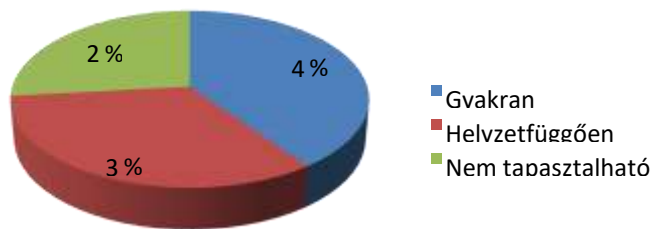
A 4.ábrán megfigyelhető, hogy a gyermekek 55%-a (8 fő) alapvetően együttműködő magatartást tanúsított. Esetükben a közös tevékenységekbe

való bekapcsolódás, a szabályok elfogadása és az óvodapedagógus iránymutatásának követése többnyire problémamentesen zajlott. A gyermekek 35%-ánál (5 fő) inkább elutasító viselkedés volt megfigyelhető. Ezekben az esetekben gyakrabban jelentkezett szabályszegés, ellenállás, valamint a közös tevékenységekkel szembeni negatív attitűd. A fennmaradó 10%-nál (2 fő) a viselkedés változó képet mutatott. Az együttműködő és az elutasító magatartás váltakozva jelent meg, elsősorban az adott helyzet érzelmi terheltségétől függően. Az eredmények arra utalnak, hogy a gyermekek együttműködési készségét jelentős mértékben befolyásolhatja aktuális érzelmi állapotuk és biztonságérzetük.

4.4. A figyelem és aktivitás alakulása

A megfigyelések során a gyermekek figyelmének és aktivitásának alakulását is vizsgáltam.

Figyelem és aktivitás alakulása



5. ábra: A figyelem és az aktivitás mértéke a megfigyelések alapján Forrás: saját szerkesztés

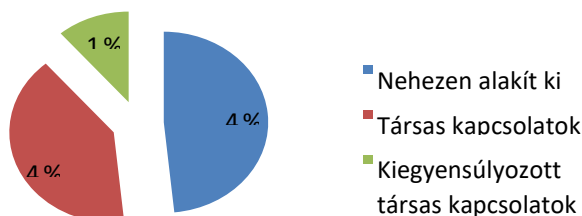
Az 5. ábrán a gyermekek 40%-ánál (6 fő) gyakori figyelemingadozás volt megfigyelhető. Ezek a gyermekek hosszabb ideig tartó vagy szabályokhoz kötött tevékenységek során könnyebben elvesztették érdeklődésüket, figyelmük gyorsabban elterelődött. A gyermekek 33%-ánál (5 fő) a figyelem és aktivitás helyzetfüggően változott. Bizonyos tevékenységek során megfelelő koncentráció volt megfigyelhető, míg más helyzetekben figyelmük jelentősen csökkent. A megfigyelt gyermekek 27%-ánál (4 fő) nem volt tapasztalható számottevő figyelem- vagy aktivitáscsökkenés. Ők aktívan részt vettek a tevékenységekben, és életkoruknak megfelelő koncentrációs képességet mutattak. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a válással

érintett gyermekek jelentős részénél megjelenik a figyelem és aktivitás ingadozása, amely összefüggésben állhat az érzelmi bizonytalansággal.

4.5. A társas kapcsolatok alakulása

A társas kapcsolatok vizsgálata során azt elemeztem, hogy a gyermekek milyen módon kapcsolódnak társaikhoz, mennyire vesznek részt a közös játékban, illetve megjelenik-e a kapcsolatok instabilitása.

Társas kapcsolatok alakulása



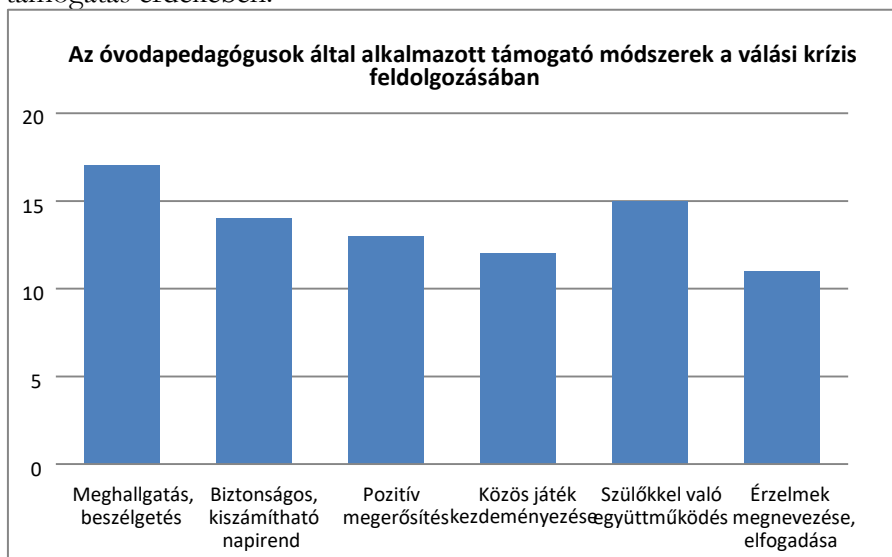
6. ábra: A társas kapcsolatok alakulása a válási krízisen átesett gyermekeknél Forrás: saját szerkesztés

A 6. ábrán a gyermekek 40%-ánál (6 fő) nehezített társas kapcsolódás volt megfigyelhető. Ezek a gyermekek ritkábban kezdeményeztek kapcsolatot társaikkal, gyakrabban maradtak megfigyelő szerepben, valamint kerültek a konfliktushelyzeteket. A megfigyelt gyermekek 33%-ánál (5 fő) a társas kapcsolatok változékonysága jelent meg. Esetükben a kapcsolódási igény és a társas aktivitás mértéke napról napra változott. A gyermekek 27%-ánál (4 fő) a társas kapcsolatok kiegyensúlyozottnak bizonyultak. Ők aktívan részt vettek a közös játékban, megfelelő együttműködést mutattak társaikkal. Több esetben megfigyelhető volt, hogy a gyermekek érzelmileg megterhelő helyzetekben inkább a pedagógus közelségét keresték. Ez arra utal, hogy az óvodapedagógus fontos biztonságot nyújtó személy lehet a válási krízis időszakában. A társas kapcsolatok változásai arra utalnak, hogy a válás nem csupán a gyermek érzelmi állapotára, hanem szociális működésére is hatással lehet. A bizonytalanság, a fokozott érzékenység vagy a bizalom csökkenése megnehezítheti az új kapcsolatok kialakítását és fenntartását. Az eredmények megfelelnek a szakirodalomban leírt tapasztalatoknak (Vajda és Kósa, 2005).

4.6. Az óvodapedagógusok által alkalmazott támogató módszerek

Az óvodapedagógusi interjúk kérdéseinél nagy hangsúlyt fektettem arra, hogy milyen módszerekkel támogatják a pedagógusok a válási krízisen átesett gyermekeket. A 2. kutatási kérdés szempontjából különösen fontos,

hogy az óvodapedagógusok nemcsak felismerik a válás hatásait, hanem tudatosan alkalmaznak olyan módszereket, amelyek segítik a gyermekeket a krízis feldolgozásában. A diagramot 20 óvodapedagógusi interjú alapján összegeztem. A válaszadók sok esetben említettek több módszert is a támogatás érdekében.



7. ábra: A válási krízis feldolgozását segítő óvodapedagógusi módszerek. Forrás: saját szerkesztés

A 7. ábrán jól látható, hogy a pedagógusok több mint 80%-a említette a beszélgetést, meghallgatást, mint elsődleges eszközt. Emellett gyakran jelenik meg a pozitív megerősítés, a közös játék, valamint a következetes, kiszámítható napirend biztosítása. Egy pedagógus így összegezte szerepét: „Meghallgatom, hagyom kiadni magából az érzéseit, és próbálom minél több pozitív élménnyel ellensúlyozni azt, amit otthon megél.” (Óvodapedagógus 7) Egy másik óvodapedagógus pedig így fogalmazta meg: „Nyitottak voltunk mindenre. Első körben a szülőkkel beszélünk sokat. Ha pedig a gyermek szeretett volna valamit elmondani, igyekeztünk azonnal sort keríteni a meghallgatására.” (Óvodapedagógus 8) Egy harmadik óvodapedagógus pedig így jellemezte segítő szerepét: „A támogatásban a legfontosabb a biztonságos, kiszámítható óvodai környezet megeremtése. Segíti őket, ha következetes napirendet, nyugodt átmeneteket és személyes odafigyelést kapnak. Sokat jelent a beszélgetés játék közben, az érzelmek megnevezése és elfogadása, valamint a biztonságot adó testi közelség. A társas kapcsolatokban finom terelgetéssel, közös játékok indításával és sikerélmények biztosításával támogathatók. Fontos a pozitív visszajelzés, a türelem, és hogy a szülőkkel együttműködve egységes, megnyugtató kereteket kapjon.” (Óvodapedagógus 9).

Fontos megjegyezni, hogy az egyes módszerek esetében az elemszám meghaladhatja a válaszadók számát, mivel az óvodapedagógusok több támogató módszert is említettek ugyanazon interjúkérdés alatt. Az interjú kérdéseinél arra is kerestem a választ, hogy hogyan viszonyulnak a szülők a pedagógusi segítségre, igényelnek-e segítséget valamint, hogy mennyire működnek együtt az óvodapedagógussal a gyermekük érdekében. Itt a válaszok alapján a szülők 90%-a jelzi az óvodapedagógus felé a válási krízis tényének fennállását és kéri, hogy az óvodapedagógus segítse gyermekét a feldolgozásban amennyiben szükségét látja. A válaszadók többsége tanácsként az otthoni nyugodt szeretetteljes légkört tanácsolta, valamint megjelent a válaszok között a kommunikáció is. Egy óvodapedagógus így fogalmazott a tanácsot illetően: *„Ami a legfontosabb a kommunikáció egymás között, türelmesen, odafigyelve egymásra, ha lehet szeretettel”* (Óvodapedagógus 10). Az interjúk alapján megállapítható hogy a pedagógusok nem csak a gyermekre, hanem a család egészére is figyelnek és fontosnak tartják a következetes, együttműködésen alapuló nevelést. Az interjúk elemzése során kiemelt figyelmet fordítottam arra, hogy az óvodapedagógusok milyen eszközökkel támogatják a válással érintett gyermekeket.

A válaszok alapján a leggyakrabban alkalmazott módszer a beszélgetés és a gyermek meghallgatása volt. Az interjúalanyok többsége hangsúlyozta, hogy a gyermek érzéseinek elfogadása és a nyugodt beszélgetések kiemelt szerepet játszanak a támogatás folyamatában. Szintén gyakran megjelent a biztonságos és kiszámítható óvodai környezet biztosítása, a pozitív megerősítés alkalmazása, a közös játék, valamint a szülőkkel való együttműködés.

Az interjúk alapján megállapítható, hogy a pedagógusok nem csupán a válás negatív következményeinek felismerésében játszanak szerepet, hanem aktív támogatóként is jelen vannak a gyermek életében. A biztonságos légkör megteremtése, az érzelmek elfogadása és a családdal való együttműködés egyaránt meghatározó elemei a segítségnyújtásnak. A válaszadók többsége arról számolt be, hogy a szülők nyitottak az együttműködésre, és a legtöbb esetben tájékoztatják az óvodapedagógusokat a családi helyzet változásairól. Ez lehetőséget teremt arra, hogy az óvoda tudatosan és célzottan támogassa a gyermekeket a válási krízis feldolgozásának időszakában.

Az eredmények összevetése

A megfigyelések és az óvodapedagógusokkal készített interjúk eredményei több ponton is megerősítették egymást. Mindkét módszer

alapján megállapítható, hogy a szülők válása az óvodáskorú gyermekek érzelmi állapotára, viselkedésére, játékára és társas kapcsolataira egyaránt hatással van.

A megfigyelések során tapasztalt feszültség, agresszív megnyilvánulások és visszahúzódás az interjúkban is gyakran megjelent. Az eredmények arra is rámutattak, hogy a gyermekek sok esetben a játék során fejezik ki belső érzéseiket és konfliktusait, amelyeket még nem tudnak szavakkal megfogalmazni.

Mind a megfigyelések, mind az interjúk alátámasztották az óvodapedagógus támogató szerepének jelentőségét. A beszélgetés, a meghallgatás, a pozitív megerősítés, a biztonságos környezet biztosítása és a szülőkkel való együttműködés hozzájárulhat a válási krízis negatív hatásainak enyhítéséhez.

Megbeszélés

A kutatás eredményei megerősítették, hogy a szülők válása az óvodáskorú gyermekek életében jelentős változásokat idézhet elő, amelyek az érzelmi állapotban, a viselkedésben, a játékban és a társas kapcsolatokban egyaránt megjelennek. A megfigyelések során leggyakrabban feszültség, agresszív megnyilvánulások, visszahúzódás és fokozott figyelemigény volt tapasztalható. Ezek az eredmények összhangban állnak a szakirodalom megállapításaival, amelyek szerint a válás az óvodáskorú gyermekek számára olyan krízishelyzetet jelenthet, amely bizonytalanságot, szorongást és érzelmi instabilitást idéz elő.

A kutatás során különösen hangsúlyosan jelent meg a játék szerepe. A megfigyelések alapján a gyermekek gyakran a játékban jelenítették meg belső konfliktusait, családi élményeiket és érzelmeiket. Ez alátámasztja azon szakirodalmi megállapításokat, amelyek szerint az óvodáskorú gyermekek elsődleges önkifejezési formája a játék, amely lehetőséget biztosít számukra a nehéz élmények feldolgozására és az érzelmi feszültségek levezetésére.

Az óvodapedagógusokkal készített interjúk arra is rámutattak, hogy a gyermekek reakciói egyénenként eltérőek. Míg egyes gyermekeknél inkább az agresszió és a nyugtalanság jelent meg, addig másoknál a visszahúzódás, a csendesség vagy a fokozott érzelmi érzékenység volt megfigyelhető. Ez megerősíti azt a szakirodalomban is megjelenő álláspontot, hogy a válás hatásai nem egységesek, hanem számos tényezőtől – például a családi légkörtől, a szülők együttműködésétől és a gyermek személyiségétől – függnek.

A kutatás egyik fontos eredménye, hogy az óvodapedagógusok tudatos támogató tevékenysége pozitív hatással lehet a gyermekek alkalmazkodására. Az interjúk alapján a beszélgetés, a meghallgatás, az érzelmek elfogadása, a biztonságos és kiszámítható napirend biztosítása, valamint a pozitív megerősítés bizonyultak a leggyakrabban alkalmazott módszereknek. A pedagógusok tapasztalatai szerint ezek hozzájárulhatnak a gyermek érzelmi biztonságának erősítéséhez és a krízis negatív hatásainak enyhítéséhez.

A kutatás korlátjaként szükséges megemlíteni, hogy a vizsgálat kis elemszámmal készült, valamint nem állt rendelkezésre a gyermekek válás előtti állapotára vonatkozó közvetlen megfigyelési adat. Emiatt az eredmények nem általánosíthatók minden óvodáskorú gyermekre, ugyanakkor értékes betekintést nyújtanak a válási krízis óvodai megjelenésébe és az óvodapedagógusok támogató szerepébe.

A kutatás eredményei arra is felhívják a figyelmet, hogy a válási krízis hatásai nem minden gyermeknél jelennek meg azonos módon. A gyermek személyisége, a családi háttér, a szülők közötti kapcsolat minősége és az óvodai támogatás egyaránt befolyásolhatja az alkalmazkodás folyamatát. Ezért különösen fontos, hogy az óvodapedagógusok egyéni szükségleteik alapján támogassák az érintett gyermekeket, és szükség esetén együttműködjenek a családdal, illetve más szakemberekkel is.

Összegzés

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a szülők válása az óvodáskorú gyermekek életében jelentős érzelmi és viselkedésbeli változásokat idézhet elő. A vizsgálat során megfigyelhető volt, hogy a válási krízis hatásai nem csupán egyetlen területen jelennek meg, hanem a gyermek érzelmi állapotát, játékát, viselkedését és társas kapcsolatait egyaránt érintik. A leggyakrabban tapasztalt jelenségek közé a feszültség, a visszahúzódás, az agresszív megnyilvánulások és a fokozott figyelemigény tartoztak.

A kutatás rámutatott arra is, hogy a játék kiemelt szerepet tölt be a válással kapcsolatos élmények feldolgozásában. A gyermekek sok esetben a játék során fejezték ki azokat az érzéseket és belső konfliktusokat, amelyeket életkorukból adódóan még nem tudtak szavakba önteni. Ezért a játék megfigyelése fontos információforrást jelenthet az óvodapedagógus számára a gyermek aktuális érzelmi állapotának megismerésében.

Az eredmények megerősítették az óvodapedagógusok meghatározó szerepét is. Az empátikus odafordulás, a meghallgatás, a biztonságos és kiszámítható környezet biztosítása, valamint a szülőkkel való együttműködés

olyan támogató tényezők, amelyek segíthetik a gyermekeket a válási krízis feldolgozásában. A pedagógusok tapasztalatai szerint a tudatos támogatás hozzájárulhat a gyermek érzelmi biztonságérzetének erősítéséhez és a negatív következmények mérsékléséhez.

Összességében elmondható, hogy az óvoda a válási krízist átélő gyermekek számára nemcsak nevelési színtér, hanem olyan támogató közeg is, amely jelentős szerepet játszhat az érzelmi stabilitás helyreállításában és a gyermek egészséges fejlődésének elősegítésében. A kutatás jelentőségét növeli, hogy a válás hatásait nemcsak gyermekmegfigyelések, hanem húsz óvodapedagógus szakmai tapasztalatainak elemzése alapján vizsgálta. Az eredmények hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az óvodapedagógusok tudatosabban felismerjék a válási krízis jeleit, és hatékonyabban támogassák az érintett gyermekeket az óvodai mindennapok során.

Szakirodalom

Bagdy, E. (1994): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. 3. kiad. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Balogh, T. (1991): *Lélek és játék*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Bognár, G. – Telkes, J. (1986): *A válás lélektana*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Feuer, M. (szerk.) (2008): *A családsegítés elmélete és gyakorlata*: szöveggyűjtemény. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Hajduska, M. – Lukács, B. – Mérő, L. – Popper, P. (2009): *Krízishelyzetben – A válság mint esély*. Jaffa Kiadó, Budapest.

Hernádi-Csikós R. (2026): *Krízis helyzetek az óvodás korú gyermekeket nevelő családoknál. A válás hatása a gyermekekre*. TDK dolgozat, GFE PK, Szarvas

Központi Statisztikai Hivatal (2024): *Válásokra vonatkozó statisztikai adatok*. Elérhető: <https://www.ksh.hu> (Megtekintve: 2026.01.05.)

Singer, M. (2015): *Ki vigasztalja meg a gyerekeket? – Válás és gyász a családban*. HVG Könyvek, Budapest.

Singer, M. (2010/2016): *Vigasztalódás a gyászban – A haláleset és válás utáni veszteség feldolgozása*. Jaffa Kiadó, Budapest.

Vekerdy, T. (2006): *Felnőttek és gyerekek – Mit akarunk egymástól?* Saxum Kiadó, Budapest

Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012). Elérhető: <https://net.jogtar.hu/> (Megtekintve: 2025.12.23.)

ILLINGER GINA
A FIRKÁLÁS SZEREPE A BÖLCSŐDÉS KORÚ GYERMEKEK
VIZUÁLIS KÉPESSÉGÉNEK FEJLŐDÉSÉBEN
The Role of Scribbling in the Development of Visual Skills in
Nursery-Aged Children

Absztrakt

A kisgyermek fejlődésének korai szakaszában minden tevékenység a világ megismerését szolgálja. A firkálás nem pusztán játék vagy időtöltés, hanem olyan alkotó folyamat, amelyben a mozgás, az érzékelés, a gondolkodás és a kreativitás egyszerre van jelen. A korai rajzfejlődés támogatása ezért a bölcsődei nevelésben is kiemelt jelentőséggel bír. A bölcsődei vizuális nevelés feladata, hogy gazdag, élményszerű és inspiráló tapasztalatszerzési lehetőségeket biztosítson a gyermekek számára. A kutatás célja a firkakorszak jelentőségének bemutatása, valamint a korai rajzfejlődés komplex fejlesztő hatásainak feltárása bölcsődés korban. Az elméleti áttekintés ismerteti a kisgyermekkorai rajzfejlődés szakaszait, valamint a firkatípusok kialakulásának folyamatát. A kutatás kérdőíves adatgyűjtésre és bölcsődei megfigyelésekre épült, amelyek lehetővé tették a vizuális tevékenységek gyakorlati megvalósulásának vizsgálatát. Az eredmények rámutatnak arra, hogy a spontán firkálás rendszeresen jelen van a gyermekek mindennapjaiban, ugyanakkor az anyagokkal, eszközökkel és technikákkal történő kísérletezés kevésbé hangsúlyos a bölcsődei gyakorlatban. Eredményeim szerint a firkálás élményszerű, tudatosan támogatott formái jelentős szerepet töltenek be a bölcsődés korú gyermekek vizuális, kognitív és szociális fejlődésének támogatásában. A kutatás központi elemét egy olyan tevékenység- és ötlettár kidolgozása jelentette, amely változatos vonal- és foltképzési technikákra, valamint az alkotó mozgások játékos megtapasztalására épült, mely tevékenységek során a gyermekek kísérletező szemlélettel alkothattak. A rendszeresen ismétlődő tevékenységek elősegítették a gyermekek figyelmének tartósabbá válását, az elmélyültebb alkotótevékenység megjelenését, a társas kapcsolatok erősödését, valamint a mondókák és a vizuális tevékenységek tudatosabb összekapcsolását. Emellett fejlődött a gyermekek színkeverési tapasztalata és az eszközhasználat is gazdagodott.

Kulcsszavak: bölcsődei vizuális nevelés, firkakorszak, rajzfejlődés, vonal- és foltképzés, innovatív technikák

Abstract

In the early stages of early childhood development, every activity serves as a means of exploring the world. Scribbling is not merely play or a pastime, but a creative process in which movement, perception, cognition, and creativity are simultaneously present. Supporting early drawing development therefore holds paramount importance in nursery care as well. The task of visual education in nurseries is to provide rich, experiential, and inspiring opportunities for children to gain experience. The aim of this research is to present the significance of the scribbling stage and to explore the complex developmental impacts of early drawing development in nursery-aged children. The theoretical framework outlines the stages of early childhood drawing development and the process of how different types of scribbles emerge. The research was based on questionnaire data collection and nursery observations, which enabled the examination of the practical implementation of visual activities. The results indicate that spontaneous scribbling is regularly present in children's daily lives; however, experimentation with materials, tools, and techniques is less

emphasized in nursery practice. According to my findings, experiential and consciously supported forms of scribbling play a significant role in fostering the visual, cognitive, and social development of nursery-aged children. A central element of the research was the development of an activity and idea repository based on diverse line- and mark-making techniques, as well as the playful experience of creative movements, allowing children to create with an experimental mindset. The regularly repeated activities promoted longer attention spans, deeper engagement in creative tasks, stronger social relationships, and a more conscious connection between nursery rhymes and visual activities. Additionally, children's color-mixing experience developed, and their use of tools was enriched.

Keywords: visual education in nurseries, scribbling stage, drawing development, line and mark making, innovative techniques

1. Bevezetés

A koragyermekkor az intenzív fejlődés időszaka, amelyben a gyermek a világot elsősorban cselekvésen, érzékszervi tapasztalatokon és mozgásos tevékenységeken keresztül ismeri meg. A bölcsődés korú gyermekek számára az alkotás nem tudatos ábrázolási szándékkal induló tevékenység, hanem a környezet felfedezésének, a mozgás örömeinek és az önkifejezésnek egyik legkorábbi formája. A papíron hagyott nyomok, a különböző eszközök kipróbálása, valamint a mozdulatok és azok vizuális következményeinek megtapasztalása olyan komplex tanulási folyamatot jelent, amely egyszerre támogatja a motoros, kognitív, érzelmi és szociális fejlődést.

A firkalás jelentőségét a gyermekrajz-kutatás számos klasszikus szerzője hangsúlyozta. Többek között Lowenfeld, Kellogg, Feuer és Kárpáti tanulmányai is egyaránt rámutatnak arra, hogy a firkalás nem véletlenszerű nyomhagyás, hanem fejlődési törvényszerűségeket követő folyamat, amely megalapozza a későbbi vizuális kifejezés, az írásmozgás és a szimbolikus gondolkodás kialakulását. Ennek ellenére a közgondolkodásban még ma is gyakran háttérbe szorul a firkalás és az alkotás fejlesztő értéke, és sok esetben csupán előkészítő vagy átmeneti tevékenységként jelenik meg. A téma aktualitását tovább növeli, hogy a digitális eszközök mindennapi jelenléte mellett egyre kevesebb spontán lehetőség jut a gyermekek számára a szabad, kézzel végzett alkotótevékenységekre. A bölcsődei nevelés ezért kiemelt szerepet tölthet be abban, hogy változatos anyagokkal, eszközökkel és élményszerű helyzetekkel ismertesse meg és támogassa a gyermekek vizuális tapasztalatszerzését.

Jelen tanulmány célja a firkalás és alkotás szerepének bemutatása a bölcsődés korú gyermekek vizuális képességeinek fejlődésében. Az elméleti áttekintés a korai rajzfejlődés legfontosabb kutatási eredményeit foglalja össze, míg az empirikus rész kérdőíves adatgyűjtésre, bölcsődei

megfigyelésekre és egy gyakorlati ötlettár megvalósításának tapasztalataira épül.

A vizsgálat arra keresi a választ, hogy a firkálás tudatos pedagógiai támogatása milyen módon járulhat hozzá a gyermekek alkotói aktivitásának, figyelmének és vizuális tapasztalatainak gazdagodásához. A tanulmány a TDK dolgozatom alapján készült (Illinger, 2026).

2. A korai rajzfejlődés és a firkakorszak jellemzői – elméleti háttér

A firkálás időszaka jóval több, mint a rajzolás előszobája: olyan összetett tevékenység, amelyben a mozgás, az érzékelés, a gondolkodás és az érzelmi megnyilvánulások egyszerre vannak jelen. A gyermek ebben az életkorban még nem a valóság ábrázolására törekszik, hanem a nyomhagyás lehetőségével kísérletezik, miközben saját cselekvéseinek következményeit és az őt körülvevő világot fedezi fel.

A firkálás kialakulása szorosan összefügg a mozgásfejlődéssel. A gyermek kezdetben egész karjával, nagy lendületű mozdulatokkal hoz létre nyomokat, majd az idegrendszer éréseivel és a mozgások fokozatos finomodásával egyre tudatosabban képes irányítani az eszközöket. A rajzolás során szerzett tapasztalatok hozzájárulnak a szem–kéz koordináció fejlődéséhez, az izmok erősödéséhez és a mozgások pontosabb szabályozásához. A firkálás tehát nem csupán a vizuális fejlődést támogatja, hanem a későbbi íráshoz szükséges mozgásminták alapjait is előkészíti (Yakimishyn & Magill-Evans, 2002, Henderson & Pehoski, 2006, id.: Gyöngy, 2022, 60, Feuer, 2000).

A gyermekrajz-kutatások eredményei azt mutatják, hogy a firkálás fejlődése meghatározott törvényszerűségek szerint zajlik. Lowenfeld szerint a kezdeti rendezetlen vonalakat fokozatosan felváltják a kontrolláltabb mozgásokból származó firkák, majd megjelennek az alakzatok és a jelentéssel felruházott rajzi nyomok. A gyermek egy idő után felismeri, hogy mozdulatai nemcsak nyomot hagynak a papíron, hanem gondolatokat, élményeket és tapasztalatokat is közvetíthetnek. Ez a folyamat a szimbolikus gondolkodás kialakulásának egyik korai megnyilvánulása (Lowenfeld 1957).

Rhoda Kellogg kutatásai arra hívták fel a figyelmet, hogy a különböző kultúrákban élő gyermekek rajzaiban hasonló alapformák jelennek meg. A körök, hullámvonalak, cikcakkok és egyéb egyszerű alakzatok a világ különböző pontjain élő gyermekek firkáiban egyaránt fellelhetők. Lowenfeldéhez hasonlóan, Kellogg eredményei is arra utalnak, hogy a korai rajzfejlődés univerzális fejlődési mintázatokat követ, amelyek elsősorban az

érés és a tapasztalatszerzés folyamatából fakadnak, nem pedig a környezet tudatos tanításából. A firklás fejlődésének egyik legfontosabb sajátossága, hogy fokozatosan megjelenik benne a jelentésadás. A gyermek először csupán nyomokat hagy a papíron, később azonban már megnevezi alkotását, történetet kapcsol hozzá, vagy egy számára fontos személyt, tárgyat vél felfedezni benne. A rajzolás és a beszéd fejlődése ebben az időszakban egyre szorosabb kapcsolatba kerül egymással. A firkek így nemcsak mozgásos teljesítmények, hanem a kommunikáció korai formái is lehetnek (Kárpáti, 2001, Kellogg, 1958; 1967; 1969, Mérei & V. Binét, 2006).

A bölcsődés korú gyermekek számára ezért különösen fontos, hogy olyan alkotási lehetőségekkel találkozzanak, amelyekben szabadon kísérletezhetnek. A különböző méretű felületek, a változatos eszközök és anyagok, valamint a mozgással, zenével vagy mondókával összekapcsolt vizuális tevékenységek gazdagíthatják tapasztalataikat. A hangsúly nem a kész produktumon, hanem az alkotás folyamatán van. A gyermek számára az élmény, a felfedezés és az önálló próbálkozás jelenti a fejlődés valódi motorját. A szakirodalom és a bölcsődei tapasztalatok egyaránt alátámasztják, hogy a firklás a koragyermekkorai fejlődés egyik meghatározó tevékenysége. A nyomhagyás öröme, a mozgás és a vizuális tapasztalat összekapcsolódása, valamint az önkifejezés lehetősége olyan fejlődési alapokat teremtenek, amelyek hosszú távon is hatással vannak a gyermek tanulására, kreativitására és személyiségének alakulására.

3. A kutatás bemutatása

A tanulmány célja annak feltárása volt, hogy a firklás és a korai alkotótevékenységek milyen szerepet töltenek be a bölcsődés korú gyermekek fejlődésében, valamint hogy a bölcsődei gyakorlatban milyen mértékben jelennek meg a kreatív, kísérletezésre ösztönző vizuális tevékenységek.

A kutatás során arra kerestem a választ, hogy a bölcsődékben alkalmazott vizuális nevelési gyakorlat mennyiben épít a spontán firklásra, illetve milyen lehetőségek rejlnek az anyagokkal, eszközökkel és technikákkal történő tudatos kísérletezés támogatásában. Vizsgáltam továbbá, hogy a változatos vonal- és foltképzési eljárásokra épülő tevékenységek miként alakítják a gyermekek figyelmét, alkotókedvét és eszközhasználatát. A kutatás két egymást kiegészítő részből állt. Egyrészt kérdőíves adatgyűjtésre került sor, amelynek célja a bölcsődei vizuális nevelés jelenlegi gyakorlatának feltérképezése volt. A kérdőív a vizuális

tevékenységek gyakoriságára, az alkalmazott eszközökre, technikákra, valamint a kisgyermeknevelők tapasztalataira és véleményére irányult. Másrészt hosszabb időtartamú megfigyeléses vizsgálat valósult meg a Dunaharaszti Városi Bölcsődében. A vizsgálatban 5 bölcsődés korú gyermek vett részt, kiknek alkotótevékenységét 2025 októbere és 2026 áprilisa között követtem nyomon. A megfigyelések során egy előzetesen összeállított ötlettár alapján valósultak meg a vizuális tevékenységek. Az adatgyűjtés során a megfigyelés módszerét alkalmaztam, amelyet folyamatfotók készítésével egészítettem ki. A dokumentáció lehetőséget biztosított a gyermekek firkafejlődésének, eszközhasználatának, valamint az alkotási folyamat során megjelenő egyéni sajátosságok nyomon követésére. A megfigyelések során kiemelt figyelmet fordítottam a figyelem fenntarthatóságára, az önálló kezdeményezések megjelenésére, az eszközválasztás tudatosságára, valamint a mozgásos és vizuális tapasztalatok összekapcsolásának jeleire.

A kutatás hipotézise szerint a spontán firkaírási rendszeresen jelen van a bölcsődei mindennapokban, ugyanakkor az innovatív technikákra és a kísérletező anyaghasználatra épülő tevékenységek kevésbé hangsúlyosak a gyakorlatban. További feltételezésként fogalmazódott meg, hogy a lendületre, tempóra, mozdulatirányításra, valamint a változatos vonal- és foltképzésre épülő alkotótevékenységek elősegíthetik a gyermekek elmélyültebb alkotását, tartósabb figyelmét és gazdagabb tapasztalatszerzését. A kutatás eredményei nemcsak a firkaírási fejlődés-lélektani jelentőségének jobb megértéséhez járulhatnak hozzá, hanem gyakorlati szempontból is hasznos támpontokat nyújthatnak a bölcsődei vizuális nevelés módszertani gazdagításához.

4. Kutatási eredmények – kérdőíves vizsgálat

A kutatás részeként online kérdőíves vizsgálat készült kisgyermeknevelők körében annak feltárására, hogy a bölcsődei gyakorlatban milyen szerepet tölt be a firkaírási, milyen eszközökkel és módszerekkel támogatják a gyermekek vizuális tevékenységeit, valamint milyen pedagógiai jelentőséget tulajdonítanak a korai rajzfejlődésnek. Az anonim kérdőívet összesen 52 fő töltötte ki. A válaszadók többsége többéves szakmai tapasztalattal rendelkező kisgyermeknevelő volt, így a kapott eredmények a bölcsődei mindennapok gyakorlati tapasztalatait tükrözik.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a spontán firrás a bölcsődei mindennapok rendszeres része. A válaszadók többsége napi gyakorisággal biztosít lehetőséget a gyermekek számára az ábrázolási szándék nélküli alkotásra. A firrás mellett az építőjátékok, a festés és a gyurmázás is gyakran jelen vannak a gyermekek tevékenységei között, míg a sablonokra, előrajzolt mintákra vagy kifestőlapokra épülő foglalkozások jóval ritkábbnak bizonyultak.

A firráshoz használt eszközök közül a puha, vastag színes ceruzák, a zsírkréták és az ujjfestékek fordulnak elő leggyakrabban. A válaszok ugyanakkor arra is rámutattak, hogy a bölcsődék egy részében természetes anyagok, nyomódúcok és különféle alternatív eszközök is megjelennek, bár ezek használata kevésbé általános. Az alkotófelületek tekintetében elsősorban az A/4-es méretű papírok dominálnak, míg a nagyobb méretű felületek alkalmazása ritkább.

A kisgyermeknevelők egyértelműen fontosnak tartják a firrást a gyermekek fejlődése szempontjából. Kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak a szem-kéz koordináció fejlődésének, a finommotorika alapozásának, a funkcióöröm megélésének, valamint az önálló alkotói tevékenység támogatásának. A válaszok alapján a firrást nem egyszerű időtöltésként, hanem komplex fejlesztő hatású tevékenységként értelmezik.

A spontán alkotás támogatásában a válaszadók többsége tudatos pedagógiai jelenlétről számolt be. Jellemző a változatos eszközök biztosítása, a gyermekekkel való közös alkotás, valamint a pozitív megerősítés alkalmazása. A legtöbb válaszadó fontosnak tartja a gyermekek önálló próbálkozásainak tiszteletben tartását, a rajzokba való közvetlen beavatkozás kerülését és a szabad eszközválasztás lehetőségének fenntartását.

A vizuális tevékenységek kezdeményezésében kiemelt szerepet kapnak a mondókák, a mesék, az énekes játékok és a mozgásos élmények. Az eredmények arra utalnak, hogy a firrás a bölcsődei gyakorlatban nem elkülönült tevékenységként jelenik meg, hanem más nevelési területekkel összekapcsolódva, komplex élményszerzési lehetőséget biztosít a gyermekek számára.

A firratípusokkal kapcsolatos válaszok összhangban állnak a szakirodalomban leírt életkori sajátosságokkal. A legjellemzőbbnek a lengővonalas, a gomolyag- és a határozatlan vonalas firrák bizonyultak, míg a strukturáltabb, zártabb formák és az ábrázolási szándékot tükröző rajzok ritkábban fordultak elő. Ez megerősíti, hogy a bölcsődés korú gyermekek

rajzi fejlődésében elsősorban a mozgásos tapasztalatokra épülő firkakorszak dominál.

Összességében a kérdőíves vizsgálat eredményei alátámasztják azt a feltételezést, hogy a spontán firkálás stabilan jelen van a bölcsődei mindennapokban, ugyanakkor az innovatív technikák, a nagyobb méretű alkotófelületek és a kísérletező anyaghasználat lehetőségei még nem minden intézményben jelennek meg hangsúlyosan. Az eredmények arra utalnak, hogy a kisgyermeknevelők nyitottak a vizuális nevelés fejlesztésére, és a firkálást a gyermekek komplex fejlődését támogató tevékenységként értelmezik.

5. Az alkalmazott tevékenységek bemutatása

A kutatás során 5 bölcsődés korú gyermek alkotótevékenységét követtem nyomon több hónapon keresztül. A gyakorlati program megtervezése során elsődleges szempont volt, hogy a tevékenységek illeszkedjenek a bölcsődés korú gyermekek életkori sajátosságaihoz, valamint lehetőséget biztosítsanak a mozgás, a ritmus, a tapintás és a vizuális tapasztalatszerzés összekapcsolására. A tevékenységek kialakításakor tudatosan kerültem a produktumközpontú megközelítést, és olyan alkotási helyzeteket teremtettem, amelyekben a gyermekek szabadon kísérletezhettek a különböző eszközökkel, anyagokkal és mozgásformákkal (1. ábra).



1. ábra: 24-36 hónapos gyermekek gesztusát vezetik és festenek ki, az ecsetükkel Forrás: Saját szerkesztés

A tervezést a korai rajzfejlődés szakirodalma alapozta meg, amely hangsúlyozza, hogy a firkakorszakban a mozgás és a nyomhagyás közötti kapcsolat felismerése kiemelt jelentőségű. A vonalak és foltok létrehozása ebben az életkorban nem csupán vizuális tevékenység, hanem a

mozgáskoordináció, az érzékelés, az önkifejezés és a tapasztalatszerzés fontos eszköze (Kárpáti, 2001; Kellogg, 1958; 1967; 1969; Feuer, 2002).

Az alkalmazott eszközök kiválasztásánál kiemelt szempont volt az életkori sajátosságokhoz való igazodás. A gyermekek finommotoros kontrollja ebben az életkorban még fejlődésben van, ezért olyan eszközök alkalmazása indokolt, amelyek könnyen megfoghatók, biztonságosak és sikerélményt nyújtanak.



2. ábra: 24-36 hónapos gyermekek által tömb méhviasz krétával hagyott nyomok, különböző felületeken
Forrás: Saját szerkesztés

A tevékenységek során elsősorban vastag méhviaszkrétákat (2. ábra), szivacsokat, ecseteket és különféle eszközöket (3. ábra) alkalmaztam. A gyermekek különböző rajz- csomagoló és karton lapokon dolgoztak, amelyek elegendő teret biztosítottak a vállból indított mozdulatokhoz és a nagymozgások bevonásához.



16. ábra: 24-36 hónapos gyermekek különböző méretű és anyagú tárgyakkal készítenek lenyomatokat
Forrás: Saját szerkesztés

Az eszközválasztás során figyelembe vettem azokat a kutatási eredményeket is, amelyek szerint a rövidebb, vastagabb eszközök (4. ábra) használata elősegítheti az érettebb fogásmintázatok kialakulását kisgyermekkorban (Yakimishyn & Magill-Evans, 2002; Henderson & Pehoski, 2006, idézi Gyöngy, 2022).



4. ábra: A gyermek agyagban, ággal, gallyal való nyombagyása Forrás: Saját szerkesztés

A gyakorlati program központi eleme egy olyan tevékenység- és ötlettár kidolgozása volt, amely a korai rajzfejlődés játékos támogatását helyezte előtérbe. Az ötlettár összeállításakor figyelembe vettem a vonal- és foltképzéshez kapcsolódó szakirodalmi ajánlásokat, valamint a bölcsődés korú gyermekek érdeklődését, mozgásigényét és tapasztalatszerzési sajátosságait. A tervezés során különös hangsúlyt kapott a mozgás, a ritmus és a vizuális kifejezés összekapcsolása, ezért az alkotótevékenységeket gyakran mondókák, énekek vagy mozgásos elemek kísérték.

Az alkalmazott tevékenységek a korai rajzfejlődés két alapvető területére, a vonalképzésre és a foltképzésre épültek. A vonalképzést támogató tevékenységek közé tartozott a „Ritmuskréta” és a „Láthatatlan rajz”. A „Ritmuskréta” során a gyermekek lassú és gyors tempójú mondókák, énekek ritmusára rajzoltak, miközben megtapasztalhatták a mozgás tempójának, erejének és irányának változásait. A tevékenység lehetőséget adott a különböző vonaltípusok, valamint a nyomaték és a dinamika játékos kipróbálására. A „Láthatatlan rajz” során a gyermekek először a levegőben követték a mondókákhoz kapcsolódó mozdulatokat, majd ezeket papíron is megjelenítették. A tevékenység elsősorban a mozgásirányok érzékelését, a szem-kéz koordináció fejlődését és a mozgás tudatosabb szerveződését támogatta.

A foltképzést támogató tevékenységek közül a gyakorlatban a „Szivacsstánc” kapott kiemelt szerepet. A gyermekek festékbe mártott szivacsokkal alkottak, miközben a nyomás erősségével, az irányváltásokkal és a különböző mozgásformákkal kísérleteztek. A tevékenység lehetőséget biztosított a színfoltok létrehozására, a mozgás és a vizuális nyomhagyás kapcsolatának megtapasztalására, valamint az érzékszervi tapasztalatok gazdagítására.

A tevékenységek közös jellemzője volt a szabad alkotás lehetőségének biztosítása, a gyermekek egyéni fejlődési ütemének tiszteletben tartása, valamint a pozitív, elfogadó légkör megteremtése. A felnőtt szerepe elsősorban a támogató jelenlétben, az eszközök előkészítésében és az élményszerű helyzetek megteremtésében valósult meg, nem pedig az alkotások irányításában vagy értékelésében.

Az alkalmazott tevékenységek célja nem a konkrét rajzi produktum létrehozása volt, hanem a vizuális tapasztalatszerzés, az önkifejezés, a mozgáskoordináció, valamint a kreatív felfedezés támogatása. A gyakorlati megvalósítás lehetőséget biztosított arra, hogy a gyermekek saját élményeiken keresztül gazdagítsák szenzomotoros és vizuális tapasztalataikat, miközben örömteli formában kapcsolódhattak az alkotás folyamatához.

6. Egyéni fejlődési utak bemutatása

A dokumentáció során nem minden alkalmon készült alkotás kerül bemutatásra, hanem azok az anyagok, amelyek a fejlődési változásokat leginkább szemléltetik. Az alkotások értelmezése az elméleti részében bemutatott rajzfejlődési és pedagógiai megközelítések mentén történt. Az elemzés nem diagnosztikus céllal készült, hanem a fejlődési tendenciák folyamatjellegű megfigyelésére irányult.

B. Liliána (34 hónapos) – Ritmuskréta – 2025. október 16., december 9. és 2026. február 12.



5. - 6. – 7. ábra: B. Liliána korai és későbbi időszakban készült „ritmuskréta” tevékenység alatti alkotásai Forrás: Saját szerkesztés

Liliána alkotásaiban már a kezdetektől tapasztalható volt a csiga forma megjelenítésére való törekvés. Rajzait gyakran meg is nevezte, és a mondókákban szereplő motívumokat tudatosan igyekezett megjeleníteni, ami fejlett szimbolikus gondolkodásra és verbális kapcsolódásra enged következtetni. Az alkotásokban már a kezdeteknél is (5. ábra), de később egyre erősebben látható volt (6. és 7. ábra) a ritmus és a mozgás összekapcsolása: lassú tempónál nagyobb, lágyabb mozdulatok, gyors tempónál kisebb és határozottabb vonások jelentek meg.

Láthatatlan rajz -2025. október 16. és 2026. január 8.



8. - 9. ábra: B. Liliána korai és későbbi időszakban készült „láthatatlan rajz” tevékenység alatti alkotásai Forrás: Saját szerkesztés

A tevékenységek során, már az első alkalommal (8. ábra) érzékelhető volt a felhő ábrázolásának szándéka, később pedig a színek használatával és eső ábrázolásával is kísérletezni kezdett (9. ábra).

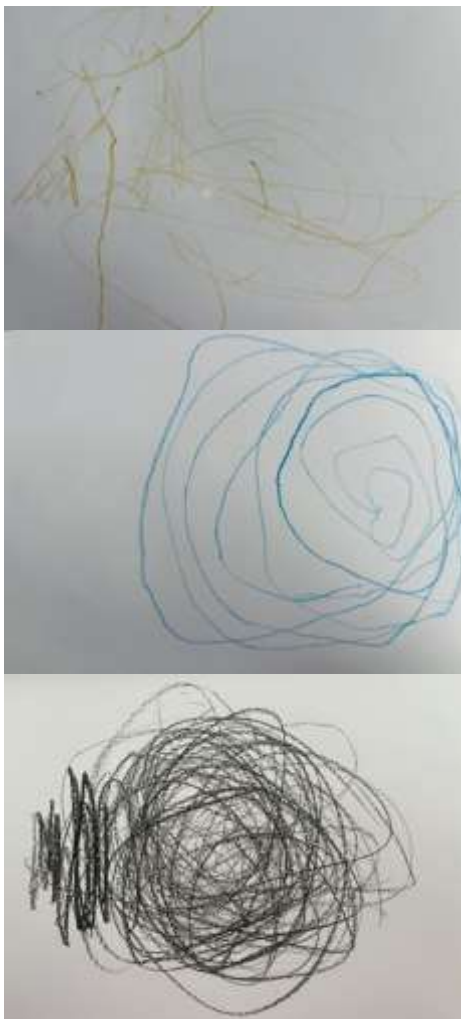
Szivacstánc – 2025. október 16., november 13. és december 11.



10. – 11. - 12. ábra: B. Liliána korai és későbbi időszakban készült „szivacstánc” tevékenység alatti alkotásai Forrás: Saját szerkesztés

A tevékenység során Liliána különböző nyomáserősségekkel és a szivacs mindkét oldalával kísérletezett (10. - 11. és 12. ábra). Az alkotásokban a mozgás, a ritmus és a vizuális nyomhagyás kapcsolata egyre inkább összefonódva jelent meg, miközben figyelme és bevonódása is növekedett. Ez a fejlődési folyamat összhangban áll a korai rajzfejlődésről szóló szakirodalom megállapításaival. Az alkotásokban a színhasználat, a technikák és az irányok egyre változatosabbá váltak. A vizuális kifejezés, az ábrázolási szándék és a verbális megnevezés együttesen jelent meg.

F. Dániel (27 hónapos) – Ritmuskréta – 2025. október 16., november 27. és 2026. január 22.



13. – 14. – 15. ábra: F. Dániel korai és későbbi időszakban készült „ritmuskréta” tevékenység alatti alkotásai Forrás: Saját szerkesztés

A megfigyelési időszak során az ábrázolási szándék egyre hangsúlyosabbá vált. A mondókában szereplő csiga megjelenítésére irányuló törekvés több alkalommal is felismerhető volt (13 - 14. és 15. ábra).

Láthatatlan rajz – 2025. október 16., november 13., november 27. és december 9.



16. – 17. – 18. - 19. ábra: F. Dániel korai és későbbi időszakban készült „láthatatlan rajz” tevékenység alatti alkotásai Forrás: Saját szerkesztés

A kezdeti alkotások inkább foltszerű nyomhagyást mutattak (16. ábra), később azonban egyre inkább megjelent a vonalas nyomhagyás, valamint a színek és formák változatosabb használata (17. –18. ábra).

A felhő ábrázolására való törekvés a színhasználatban is megfigyelhető volt. (19. ábra).

Szivacstánc – 2025. október 16. és november 13.

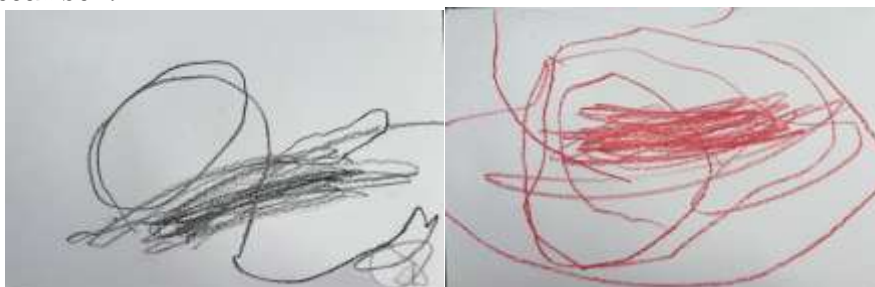


20. – 21. ábra: F. Dániel korai és későbbi időszakban készült „szivacstánc” tevékenység alatti alkotásai Forrás: Saját szerkesztés

Dániel a szivacs mindkét oldalát váltogatva, különböző nyomáserőségekkkel kísérletezett. A kezdeti erőteljes foltokat (20. ábra) később finomabb

nyomhagyás váltotta fel (21. ábra), ami a technika és a mozgás szabályozásának fejlődését jelezheti.

V. Adrián (35 hónapos) – Ritmuskréta – 2025. október 16. és december 9.



22. – 23. ábra: V. Adrián korai és későbbi időszakban készült „ritmuskréta” tevékenység alatti alkotásai Forrás: Saját szerkesztés

Adrián alkotásaiban a ritmusérzékelés, a formai megjelenítés és a mozgásos kifejezés fokozatos fejlődése figyelhető meg. Már az első alkalomtól megjelent a csigaforma ábrázolásának szándéka, alkotásában pedig a csiga testének és szarvainak kezdetleges megjelenítése is felismerhető volt, illetve a lassú és a gyors tempó váltakozása is (22. – 23. ábra).

Láthatatlan rajz – 2025. október 16. és december 9.



24. – 25. ábra: V. Adrián korai és későbbi időszakban készült „láthatatlan rajz” tevékenység alatti alkotásai Forrás: Saját szerkesztés

A felhő ábrázolásának kezdetleges formája (24. ábra) később egyre differenciáltabb színhasználattal és formakialakítással jelent meg (25. ábra).

Szivacstánc – 2025. október 16., november 23. és 2026. február 12.



26. – 27. – 28. ábra: V. Adrián korai és későbbi időszakban készült „szivacsstanc” tevékenység alatti alkotásai Forrás: Saját szerkesztés

Az első alkotásnál a szivacs textúrájából adódó különálló nyomok jelentek meg (26. ábra), később pedig inkább a maszatoló technika, a színek keverése és az irányváltások voltak hangsúlyosabbak (27. ábra), amelyek a mondókához kapcsolódó mozgásos élmény megjelenítését erősítik. Az utolsó alkalommal a technikák és az irányok változatossága, a színek

keveredése, valamint a kézzel történő nyomhagyás és az anyagrétegzés is megjelent az alkotásban (28. ábra).

Az egyéni fejlődési utak elemzése rámutatott arra, hogy az azonos életkorú gyermekek fejlődési üteme és érdeklődése jelentős eltéréseket mutathat. Ugyanakkor minden gyermek esetében látható volt valamilyen előrelépés az eszközhasználat, a figyelem, a mozgáskoordináció vagy a vizuális önkifejezés területén. A tapasztalatok megerősítették, hogy a firkálás nem pusztán előkészítő szakasza a rajzolásnak, hanem önmagában is értékes tevékenység. A megfelelően előkészített, játékos és élményszerű vizuális tevékenységek hozzájárulhatnak a gyermekek mozgásos, kognitív, érzelmi és kreatív fejlődéséhez. A bölcsődei nevelésben ezért fontos szerepe van azoknak a helyzeteknek, amelyek lehetőséget biztosítanak a szabad kísérletezésre, az önálló felfedezésre és az alkotás örömeinek megtapasztalására.

7. Megfigyelési eredmények és tapasztalatok

A rendszeres megfigyelések lehetőséget biztosítottak arra, hogy nyomon kövessem a firkálás fejlődését, az eszközhasználat alakulását, valamint a különböző tevékenységek hatását a gyermekek alkotói aktivitására. A megfigyelések egyik legszembetűnőbb tapasztalata a figyelem tartósságának fokozatos növekedése volt. A kutatás kezdetén több gyermek csupán néhány percre vett részt az alkotótevékenységekben, később azonban egyre hosszabb ideig maradtak benne elmélyülten. Különösen azok a tevékenységek bizonyultak motiválónak, amelyekben a mozgás, a zene és a vizuális alkotás egyszerre jelent meg. Ezek hatására fejlődő tendenciát mutatott a gyermekek eszközhasználat is. Egyre céltudatosabban választottak a rendelkezésükre álló eszközök közül, és megfigyelhetővé vált a különböző nyomatékokkal, vonalvezetésekkel és színekkel való kísérletezés egyaránt. Több gyermek esetében a kezdeti rendezetlen firkák mellett megjelentek a kontrolláltabb vonalmozgások, a körkörös alakzatok, valamint a zártabb formaalakítási próbálkozások. A vizsgálat során különösen eredményesnek bizonyultak azok a tevékenységek, amelyek a gyermekek teljes testét bevonták az alkotási folyamatba. A nagymozgásokra épülő vonalképző játékok elősegítették a mozgás és a vizuális nyomhagyás kapcsolatának felismerését, amely a későbbi finomabb grafomotoros mozgások alapját képezheti.

A közös alkotóhelyzetek jelentős szociális hatással is rendelkeztek. A gyermekek gyakran figyelték egymás tevékenységét, utánozták társaik

mozdulatait, illetve spontán módon kapcsolódtak be egymás alkotási folyamatába. A közös felületeken végzett tevékenységek során több esetben észlelhető volt az együttműködés és a társas érdeklődés erősödése. Az alkotási folyamat egyre élményszerűbbé vált számukra.

A megfigyelések alapján megállapítható, hogy a változatos anyagokkal, eszközökkel és mozgásos elemekkel gazdagított vizuális tevékenységek nemcsak a rajzfejlődést támogatták, hanem pozitívan hatottak a gyermekek figyelmére, önállóságára, kreativitására és társas kapcsolataira is. A megfigyelési időszak során gyűjtött tapasztalatok alátámasztották a szakirodalomban bemutatott rajzfejlődési sajátosságokat. A gyermekek alkotásaiban jól nyomon követhető volt a mozgásos örömből fakadó nyomhagyás, az egyre szándékosabb vonalvezetés, valamint az ábrázolási szándék fokozatos megjelenése.

8. Következtetések – Összegzés

A dolgozat célja annak bemutatása volt, hogy a bölcsődés korú gyermekek firklálása és alkotótevékenységei milyen szerepet töltenek be a fejlődés különböző területein, valamint, hogy ezek a folyamatok miként támogathatók tudatos pedagógiai szemlélettel a bölcsődei nevelésben. Az elméleti és gyakorlati vizsgálatok egyaránt azt támasztották alá, hogy a korai alkotótevékenységek nem elsősorban a létrehozott produktum, hanem a tevékenység során szerzett tapasztalatok miatt bírnak kiemelt jelentőséggel.

A szakirodalom feldolgozása rámutatott arra, hogy az ábrázolási szándék nélküli firklálás a kisgyermekkor természetes önkifejezési formája. A nyomhagyás öröme, a mozgás és az érzékszervi tapasztalatok összekapcsolódása hozzájárul a gyermekek mozgásos, kognitív, érzelmi és szociális fejlődéséhez. A vizuális tevékenységek megfelelő támogatása lehetőséget teremt az önálló felfedezésre, a kreativitás kibontakozására és az alkotás örömének megtapasztalására.

A kérdőíves vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a firklálás és a vizuális tevékenységek a bölcsődei gyakorlat szerves részét képezik. A válaszadó kisgyermeknevelők többsége pedagógiailag értékes tevékenységként tekint a firklálásra, és fontosnak tartja annak játékos, gyermekközpontú támogatását. Az eredmények ugyanakkor arra is rámutattak, hogy a hagyományos rajzeszközök használata dominál, míg az innovatív technikák és a változatos anyaghasználat ritkábban jelenik meg a mindennapi gyakorlatban.

A gyakorlati megfigyelések során szerzett tapasztalatok megerősítették a szakirodalomban leírt fejlődési folyamatokat. A rendszeresen ismétlődő, mozgásos és zenei elemekkel kiegészített alkotótevékenységek elősegítették a gyermekek aktív részvételét, figyelmének tartósságát és eszközhasználatának fejlődését. Az egyéni fejlődési utak elemzése során jól nyomon követhetővé vált a tudatosabb vonalvezetés, az egyre változatosabb nyomhagyás és az ábrázolási szándék fokozatos megjelenése. A gyermekek alkotásaiban a mozgás, a ritmus és a vizuális kifejezés szoros kapcsolata figyelhető meg.

A kutatás eredményei tehát összességében igazolták a hipotéziseket. Megerősítést nyert, hogy a spontán firrás rendszeresen jelen van a bölcsődei gyakorlatban, valamint az is, hogy a játékos, élményszerű és kísérletezésre épülő alkotótevékenységek pozitív hatással vannak a gyermekek bevonódására és fejlődésére. A vizsgálat egyben ráirányította a figyelmet arra is, hogy a változatos technikák és anyagok tudatos alkalmazása további lehetőségeket kínál a bölcsődei vizuális nevelés gazdagítására.

Összegzésként megállapítható, hogy a firrás nem csupán a rajzolás előszobája, hanem a kisgyermekkor egyik alapvető önkifejezési és tapasztalatszerzési formája. A bölcsődei nevelésben biztosított szabad, játékos és elfogadó alkotási lehetőségek hozzájárulnak a gyermekek harmonikus fejlődéséhez, önbizalmuk alakulásához és a világ aktív felfedezéséhez. A korai rajzfejlődés támogatása ezért a bölcsődei nevelőmunka fontos és értékes területe, amely hosszú távon is hozzájárulhat a gyermekek komplex személyiségfejlődéséhez.

9. Felhasznált irodalom

- Feuer, M. (2000). *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Akadémiai Kiadó.
- Feuer, M. (2002). *A firka lélektana*. Akadémiai Kiadó.
- Gyöngy, K. (2022). *Első lépések a művészetek felé I.* (2. kiad.). Ludovika Egyetemi Kiadó.
- Gyöngy, K. (2023). *Kreativitás a bölcsődében*. Raabe Kiadó. (2025. december 08.)
- Henderson, A., & Pehoski, C. (2006). *Hand function in the child: Foundations for remediation*. Mosby Elsevier.
- Illinger G. (2026): *A firrás szerepe a bölcsődés korú gyermekek vizuális képességének fejlődésében*. TDK dolgozat, GFE PK, Szarvas
- Kárpáti, A. (2001). *Firkák, formák, figurák – A vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a serdülőkorig*. Dialóg Campus Kiadó.

- Kárpáti, A. (é. n.). *A 0–3 évesek rajzfejlődése*.
<http://slideplayer.hu/slide/2217727/> (2025. május. 04.)
- Kellogg, R. (1958). *What Children Scribble and Why*. National Press.
- Kellogg, R. (1967). *Rhoda Kellogg Child Art Collection*. Microcard Editions.
<https://www.early-pictures.ch/kellogg/archive/en/> (2025. december 08.)
- Kellogg, R. (1969). *Analysing Children's Art*. National Press Book.
- Kellogg, R. (1969). *The psychology of children's art*. CRM Associates for Random House.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1957). *Creative and mental growth* (3rd ed.). The Macmillan Company.
- Mérci, F., & V. Binét, Á. (2006). *Gyermeklélektan* (5. kiad.). Medicina Könyvkiadó.
- Yakimishyn, J. E., & Magill-Evans, J. (2002). Comparisons among tools, surface orientation, and pencil grasp for children 23 months of age. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(5), 564–572. <https://doi.org/10.5014/ajot.56.5.564>

KOVÁCSNÉ HADAS ERIKA A NÉPDALOK ÉS HAGYOMÁNYŐRZÉS SZEREPE AZ ÓVODAI NEVELÉSBEN

The Role of Folk Songs and the Preservation of Traditions in Kindergarten Education

Absztrakt

A mindennapok rohanó világában úgy tapasztalom, hogy a közösségi élményt adó régi szokások, ünnepek, hagyományok egyre kevésbé jelennek meg a gyermekek életében. Pedig meggyőződésem, hogy a közös éneklés, a népi játékok és kézműves foglalkozások beillesztése az óvodai mindennapokba nem csupán vidámságot, örömteli pillanatokot okoznak a gyermekeknek, hanem közösséget építenek, emellett pedig személyiségformáló hatásuk is vitathatatlan. A személyes élményeimen keresztül bemutattam, hogy mennyi közös pillanatot élhettünk át a gyermekekkel a hagyományőrző alkalmak által. Kutatásaimat két részre bontottam. Kérdőíves felméréssel két hipotézist vizsgáltam a témával kapcsolatban. Másik vizsgálati eljárásként interjút készítettem egy a lakóhelyemen élő és dolgozó népi gyermekjáték, néptáncpedagógus, hagyományismeret oktatóval, aki beszélgetésünk során rávilágított arra, hogyan is működik manapság a hagyományápolás hazánkban. Összegzésként az óvodai nevelés egyik legfontosabb eszköze, mely hidat képez múlt, jelen és jövő között. A magyarságtudat, a közös szokások szeretete, egymás elfogadása és a közösséghez tartozás érzése mind-mind bennünk élnek, nekünk pedagógusoknak pedig nagy szerepünk van abban, hogy beépítsük óvodai mindennapjainkba és továbbadjuk a jövő nemzedéke számára.

Kulcsszavak: népdal, hagyományőrzés, óvodai nevelés

Abstract

In today's fast-paced world, I observe that traditional customs, holidays, and heritage activities that offer a sense of community are increasingly absent from children's lives. Nevertheless, I am convinced that incorporating joint singing, folk games, and traditional crafts into the daily routine of kindergartens not only brings joy and delightful moments to children but also builds community, while its personality-shaping effect is indisputable. Through my personal experiences, I demonstrated how many shared moments we were able to experience with the children through heritage-preserving occasions. My research was divided into two parts. Using a questionnaire survey, I examined two hypotheses related to the topic. As another investigative procedure, I conducted an interview with a local educator of folk children's games, folk dance, and traditional culture, who shed light on how heritage preservation functions in our country today. In conclusion, I highlighted that folk songs and the preservation of traditions are among the most essential tools of kindergarten education, serving as a bridge between the past, present, and future. Hungarian national identity, love for shared customs, mutual acceptance, and the sense of belonging to a community all live within us, and as educators, we play a significant role in integrating them into our daily kindergarten practice and passing them down to future generations.

Keywords: folk song, preservation of traditions, kindergarten education

„Itt valamennyien azt valljuk, hogy az élet zene nélkül nem lehet teljes, és mit sem ér. Szeretnők beoltani ennek tudatát mindazokba, akiknek sejtelmük sincs arról, micsoda szépségek rejlenek a zene tündérkertjében.”¹

1. Bevezetés

A téma feldolgozása iránti motivációmot több tényező is erősítette. Egyrészt a mai modern, digitalizált világban egyre inkább háttérbe szorulnak a hagyományos közösségi élmények, a közös éneklés, a játék és a családi-közösségi ünnepek, amelyek régen a gyermekkori szocializáció természetes részét képezték. Másrészt a pedagógiai tapasztalatok és a szakirodalom is egyértelműen alátámasztják, hogy a néphagyományokhoz kapcsolódó tevékenységek – például a népdalok éneklése, népi játékok, mondókák, jeles napokhoz kötődő szokások – erősítik a gyermekek közösséghez tartozás érzését, ezáltal fejlesztik kreativitásukat, nyitottságukat, és segítik a szülőföldhöz, a magyar kultúrához való kötődés kialakulását. A tanulmány alapját a TDK dolgozatom képezte (Kovácsné, 2026).

Néhány gondolatban szeretnék kitérni a népdalok és a hagyományörzés fontosságára. A népi kultúra a népdalok és hagyományok ápolása kiemelkedő jelentőséggel bír a gyermekek fejlődésére. Hogy pontosan mikor kell elkezdeni a zenei nevelést? Erről Kodály Zoltán így vélekedik: „A gyermek születése előtt kilenc hónappal.” „Megfigyelések tanulságai arra hívják fel a figyelmet, hogy azok a babák, akik magzati korukból sok hangélménnyel rendelkeznek, születésük után lelkileg kiegyensúlyozottabbak, hallásuk érzékenyebb, beszédfejlődésük is gyorsabb.”² Mint tudjuk az óvodás gyermek legfontosabb tevékenysége a játék, amely által felfedezi a világot, tapasztalatokat szerez, nekünk pedagógusoknak pedig kiemelkedő szerepünk van abban, hogy tudásunk legjavát adjuk át a jövő nemzedékének. „A gyermek fogékony korát ki kell használni, mert az ebben a korban szerzett benyomások életre szólóak maradnak.” – idézte fel Forrai Katalin³. A népdalok, mondókák, népi játékok

¹ Kodály Zoltán: *Bicinia Hungarica I.* – Előszó. In: Kodály Zoltán válogatott írásai. Zeneműkiadó, Budapest, 1982.

² Árvayné Nezvald Anett (2012): A zenei nevelés transzferhatásai csecsemő- és kisgyermekkorban. *Képzés és Gyakorlat*, 10(3-4), 118. https://www.parlando.hu/2017/2017-6/Arvayne_Nezvald_Anett.pdf megtekintés: 2025. 05. 04.

³ Forrai Katalin (1978): *Daloló abc*. Budapest, Editio Musica. 13. megtekintés: 2025. 05. 04.

és a népszokások nem csupán szórakoztató elemei az óvodai foglalkozásoknak, hanem nagymértékben fejlesztik a gyermekek érzelmi, kognitív és szociális képességeit. Az anyanyelvi nevelés, szókincs bővítés, a ritmusérzék fejlesztése, a közösségi élmény és az identitástudat erősítése mind-mind olyan területek, amelyekre a népdalok és a hagyományápolás pozitív hatást gyakorol. Egy-egy óvodai foglalkozás alkalmával beleélhetjük magunkat őseink mindennapjaiba, életük fontosabb mozzanatába. De megismerkedhetünk különböző, ma már nem igazán használatos népszokással is.

A téma feldolgozás során különös hangsúlyt fektetek arra, hogy a néphagyományok beépítése az óvodai mindennapokba nem önálló, elkülönült tevékenységként, hanem a nevelési folyamat szerves részeként valósuljon meg. Ehhez pedig gyermekeinkben már kisgyermekkortól tudatosítani kell, hogy a hagyományörzés, mint nevelési eszköz, nem csupán a múlt értékeinek továbbadását jelenti, hanem egyfajta átjárót is képez a múlt, jelen és jövő között.

2. Az óvodai nevelés

Ha óvodai nevelésről beszélünk, akkor a magyarországi óvodai nevelés történetében Brunszvik Teréz grófnő munkásságának megemlítése megkerülhetetlen. Az ő nevéhez fűződik hazánkban a kisgyermekes intézményes nevelése. A grófnő már a kezdetekkor olyan szemléletű nevelést álmódott meg, amelyben a gyermekek szeretetteljes környezetben, játszva fejlődhetnek. Ezzel a szemléletével nemcsak egy intézményes nevelést alapított, hanem megalkotta az óvodapedagógia alapjait, amely a mai napig meghatározza az óvodai nevelés alapelveit. Brunszvik Teréz 1828. június 1-én hozta létre az első óvodát Angyalkert néven, mely nemcsak Magyarországon, de Közép-Európában is az első kisdudóvó intézmény volt. Ettől kezdve a grófnő haláláig mintegy 80 új intézmény létesült Magyarországon az ő kezdeményezésének köszönhetően. A jelen kor óvodai nevelését az 1996-ban elkészült alapprogram határozza meg. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja 1996. szeptember 1-jén lépett hatályba, mely a magyarországi óvodai neveléstörténet hagyományaira, értékeire, nemzeti jellemvonásaira, a pedagógiai és pszichológiai kutatásokra, a nevelési rendszer nemzetközileg elismert gyakorlatára építve, Magyarország Alaptörvényének normáit és a Magyarország által aláírt nemzetközi

szerződéseken vállalt kötelezettségek figyelembevételével – azóta is meghatározza a magyarországi intézményekben folyó pedagógiai, nevelési munka alapelveit. „A gyermek fejlődő személyiség, fejlődését genetikai adottságok, az érés sajátos törvényszerűségei, a spontán és tervszerűen alkalmazott környezeti hatások együttesen határozzák meg. E tényezők hatásainak következtében a gyermeknek sajátos, életkoronként (életkori szakaszonként) és egyénenként változó testi és lelki szükségletei vannak. A személyiség szabad kibontakozásában a gyermeket körülvevő személyi és tárgyi környezet szerepe meghatározó. Az óvodai nevelés gyermekközpontú, befogadó, ennek megfelelően a gyermeki személyiség kibontakozásának elősegítésére törekszik, biztosítva minden gyermek számára, hogy egyformán magas színvonalú és szeretetteljes nevelésben részesüljön, önmagához képest fejlődjön és meglévő hátrányai csökkenjenek. Nem ad helyet semmiféle előítélet kibontakozásának.”⁴

2.1. A nevelés fogalma

A nevelés fogalmát úgy határozom meg, mint egy tudatosan és tervszerű keretek között végzett, összetett folyamatot, melynek célja az értékek és normák átadása. A fogalom pontosabb meghatározást az is nehezíti, hogy az idő múlásával és a pedagógiai irányzatok folyamatos változásával a fogalom némileg átalakult. Általánosságban azonban a jellemzője nem más, minthogy a nevelési folyamat folyamatos változást és fejlődést generál. De az is lényeges szempont, hogy maga a fejlődés csak abban az esetben tud feltétel nélkül megvalósulni, ha a nevelési hatások tudatosan meg vannak tervezve, szervezve. Nem elég csak azt mondani, hogy a gyermek aktív részvevője a folyamatnak, hiszen maga az aktivitás pusztán a cselekvés képességét jelenti, míg maga a tevékenység folyamatos, rendszeres részvételt, közreműködést takar.⁵

2.2. Az óvodai nevelés célja

Úgy vélem, hogy az óvodai nevelés legfőbb célja, hogy elősegítse a gyermekek kiegyensúlyozott, harmonikus fejlődését. Ezért figyelembe kell venni a gyermekek életkori sajátosságait, egyéni szükségleteiket, képességeiket és motivációikat, valamint azt, hogy minden gyermek más és más-más ütemben fejlődik. Ezért fontos, hogy a nevelés során folyamatosan

⁴ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR> megtekintés: 2025.04.11.

⁵ Bábosik István: Nevelésméлет. Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 9–202. o.

mérlegeljünk, hogy mire van szüksége a gyermeknek, és milyen lehetőségeket tudunk kínálni neki, hogy a számára legoptimálisabb fejlődési ütemet, környezetet teremtsük meg.⁶

Egy másik általános megfogalmazást is szeretnék bemutatni, amely úgy vélekedik, hogy a nevelés célja nem más, mint azon értékek és normák összessége, amelyek a nevelőt arra ösztönzik, hogy növendékei azonosulni tudjanak és a lehető legteljesebben módon legyenek képesek a megvalósításra. Ez azt jelenti, hogy a nevelés nem csupán a tudás átadásáról szól, hanem arról is, hogy kialakuljon a gyermekekben egy belső igény és elkötelezettség arra, hogy a szociálisan elfogadott értékeket sajátjuknak érezzék és megtanulják alkalmazni azokat a mindennapi életük során.⁷

2.3. Az óvodai nevelés feladata, tevékenységi formái

Legfontosabb feladata, hogy kielégítse az óvodáskorú gyermekek testi és lelki szükségleteit. Ezen belül különösen fontos az egészséges életmód kialakítása, amely magában foglalja a gyermekek testi fejlődésének támogatását, a mozgásigény kielégítését és az egészséges napirendi szokások elsajátítását. Az óvodai nevelésben nagy hangsúlyt helyeznek az érzelmi, erkölcsi nevelésre, valamint az értékorientált közösségi életre. Fontos, hogy a gyermekek megtanulják az együttműködést az elfogadást és a közösségi normákat. Végül, de nem utolsósorban kiemelt szerepet kap az anyanyelvi és értelmi fejlesztés is, amely segíti a gyermek szellemi fejlődését és az iskolai előkészítést.

3. Zenei nevelés az óvodában

A zenei nevelés fontos a gyermekek értelmi, érzelmi és személyiségfejlődésében. 3-6-7 éves korosztály számára a zene megnyugvást, kiegyensúlyozottságot jelent, amely a belső feszültségek oldásában is szerepet játszik. A közös éneklés, ritmikus mozgások és a napi zenei tevékenységek pozitívan hatnak a társas kapcsolatokra, örömeztetnek és növelik a biztonságérzetet, mely talán a legfontosabb dolog a kisgyermekek életében. Továbbá fejlesztik az együttműködést és az

⁶http://www.igypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jatekpedagogia/31_a_jtk_helye_az_vodai_nevels_rendszerben.html megtekintés:2025. 05. 01.

⁷<https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/409749d2-e22b-4d7f-979a-d78a988259aa/content> 21. megtekintés:2025.05.04.

empátiát, ezáltal a gyermekek megtanulnak másokra figyelni és közös célokért együtt dolgozni. „A népdalok éneklése, hallgatása, a gyermek-, néptáncok és népi játékok, a hagyományok megismerését, továbbélését segítik. Az óvodai ének-zenei nevelés feladatainak eredményes megvalósítása megalapozza, elősegíti a zenei anyanyelv kialakulását. Az énekes népi játékok és az igényesen válogatott művészeti alkotások fontos eszközül szolgálnak a gyermek zenei képességeinek (az egyenletes lüktetés, ritmus, éneklés, hallás, mozgás) és zenei kreativitásának alakításában.”⁸

„Az óvodáskorú és a kisiskolás gyermekek zenei nevelésében a legfontosabb szerepet a magyar néphagyomány jelenti. Egyrészt azért, mert a népi játék- és gyermekdalok nagy része tökéletesen illeszkedik a gyermekek adottságaihoz, másrészt mind nemzeti hovatartozásuk, mind zenei anyanyelvük gyökereit ezek alapozzák meg. Kodály Zoltán szerint az óvoda feladata a magyarság tudat alatti elemeinek beültetése, kifejlesztése. A későbbi zenei nevelésnek is erre az alapra kell épülnie. A népi játékok hozzájárulnak az éneklés megszerettetéséhez, valamint segítik a gyermekek szociális és szellemi fejlődését.”⁹

3.1. Kodály-módszer és más pedagógiai megközelítések

Hazánkban a zenei nevelés legkiemelkedőbb alakjai mind a mai napig Kodály Zoltán és Forrai Katalin. „Kodály egyértelműen meghatározónak tartja a gyermek első éveit, hiszen az ekkor szerzett első benyomások, így a zenei benyomások is egy egész életre kihatással lesznek. Ezért különösen fontos, hogy az első zenei benyomások „tisztá forrásból” származó értékes dallamok, népdalok legyenek.”¹⁰ „Forrai Katalin, mint Kodály Zoltán-tanítvány fektette le Magyarországon a kora gyermekkori ének-zenei nevelés módszertanának alapjait. Forrai Katalin a kora gyermekkori és óvodai zenei nevelés hazai és nemzetközi szinten elismert alakja. Ének-zenei nevelési koncepcióját az 1940-es évek végétől kezdte kidolgozni, és mintegy hatvan

⁸ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

forrás: net.jogtar.hu, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR>
megtekintés: 2025.05.04.

⁹ Sapszon Borbála (2013): *Játék a zenével, avagy zenei képességfejlesztő játékok óvodásoknak és kisiskolásoknak*. Budapest, Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. 10.

https://vallalkozokeve.kormany.hu/download/1/0b/71000/jatek_a_zenevel.pdf,
megtekintés: 2025. 05. 04.

¹⁰ https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/1080/1/pethov_ertekezes.pdf 88.
megtekintés: 2025. 07. 12.

éven keresztül vállalt mind nagyobb szerepet a bölcsődés- és óvodás korúak zenei nevelésében. Az 1974- ben első ízben kiadott Ének az óvodában, és az 1986-ban kiadott Ének a bölcsődében könyvei a mai napig alapvető fontosságúak. Forrai Katalin maga is hangoztatta, hogy a „kicsinyek” zenei nevelése Kodály útmutatása alapján vált közérdekű, tudományos feladattá.

3.2. Hagyományőrző alkalmak az Albertirsai Napsugár Óvodában

Az Albertirsai Napsugár Óvoda Budapesttől 50 km távolságra a Pest vármegyei Albertirsán található. Az óvoda a 15 ezer fős kisvárosban négy telephellyel (Napsugár Óvoda, Mazsola Óvoda, Tündérkert Óvoda és Nyitnikék Óvoda) rendelkezik. Bár a hagyományápolás az óvoda mind a négy épületében jelen van, én most a Nyitnikék Óvodában megvalósuló tevékenységekből mutatnék be néhányat.

Őszi időszak:

Szeptemberben az óvodai nevelési év kezdetén, ahogy visszatérünk a nyári vakációról máris egy érdekességet figyelhetünk meg a gyermekekkel. Kisboldogasszony napján szeptember 8-án kezdenek gyülekezni a fecskék, azt jelezve, hogy vége van a nyárnak, nyakunkon az ős. Ez az alkalom a megfigyelésen kívül lehetőséget teremt arra is, hogy beszélgessünk egy kicsit az elmúló nyárról, az előttünk álló őszeiről és a fecskékről is.

A szeptember tartogat még alkalmakat, mint például a dióverés kezdetét. Ekkor előzetes szervezés után az óvodát elhagyva, kisebb kirándulás keretében meglátogatjuk azt a tanyát, ami lehetőséget teremt arra, hogy a gyermekek megtapasztalják a dió betakarításának lépéseit. Itt megmutatjuk a gyermekeknek, hogy konkrétan mi is az a dióverés. Egy hosszú lécs segítségével, hogyan verjük le a még fennmaradt diót a fáról. Ekkor a sok kis szorgos kéz összeszedi a termést, amivel azután különböző játékokat játszunk, ritmust ütünk, de számolunk és csoportosítunk is ilyenkor. Ez a tartalmas nap az óvodásoknak hatalmas élményt jelent. Néhány mondókát, verset idéznék, amik ehhez a témához kiválóan kapcsolhatók: (pl. De jó a dió..., Ki lakik a dióhéjban? Erre csörög a dió...)

A néphagyomány szerint szeptember 29-e Mihály napja jeles őszi nap. A pásztorok ekkor hajtották be az állatokat a legelőkről. De ebben az időszakban rendezték meg a híres Mihály napi vásárokat is. Ez remek alkalmat teremt arra, hogy az óvodában a gyermekekkel vásári hangulatot idézzünk. Ekkor átbeszéljük, hogy miket is árultak régen a vásárokból, de kitérünk az őszi betakarítás fontosságára és a behajtott állatokra is. Ezek mellett különböző tevékenységekkel, körjátékokkal, dalokkal, kikiáltókkal

idézzük meg a vásári forgatagot. A komplexitást kiegészítő dalok, körjátékok, zenehallgatási anyagok: (pl. A karádi faluvégén..., Én elmentem a vásárba..., Kint a bárány..., A juhásznak jól van dolga...)

Következő hagyományőrző alkalom a szüret, időpontja naphoz nem köthető, de általában szeptember végén, október elején zajlik a szőlő érettségétől és a földrajzi adottságoktól függően. A magyar néphagyomány szerint ez az őszi ünnepekör legvidámabb időszaka, amely lezárja az évi mezőgazdasági munkálatok aktív szakaszát is. A munka (szőlőszedés, taposás, préselés) végeztével szüreti bált, mulatságot tartanak, ahol, esznek, isznak, táncolnak, vígadnak a résztvevők. Ez az időszak az óvodában egy hetes projekt keretében valósul meg. Ilyenkor szülői szervezéssel ellátogatunk egy szőlőskertbe, ahol a gyermekekkel leszedjük a megérett szőlőt, amit aztán az óvodában szintén szülői, nagyszülői segítséggel feldolgozunk. (taposás, darálás, préselés). A friss mustot megkóstolják a gyermekek. A szőlő feldolgozását követően közös énekléssel, tánccal készülünk a mulatságra, amit a városi szüreti programok keretében adunk elő. A tevékenységeknél használható dalok, mondókák, körjátékok: (pl. Érik a szőlő..., Ettem szőlőt..., Lipem, lopom a szőlőt...)

Szent Márton napja november 11-én van. A legenda szerint Márton nem akart püspök lenni, ezért elbújt a libaólba, de a sok liba gágogása elárulta őt. Ezért lett e jeles nap jelképe a liba. De a hagyomány szerint ekkor kóstolták meg az újbort is. Az óvodában a Márton napot leginkább játékosan, élményszerű formában valósítjuk meg. Vidám, (libás) mozgásos tevékenységeket játszunk a gyermekekkel. Szent Márton legendáját mesével, dramatizálással elevenítjük fel. A környezeti nevelés keretein belül megvizsgáljuk a liba tulajdonságait pl. Hány lába van? Mi fedi a testét? Hogyan szaporodik? De kézműveskedés alkalmával elkészítjük a lámpásunkat is. A Márton napi projekt végén pedig libalakomát (libatepertő, libazsíros kenyér) készítünk, amit közösen elfogyasztunk a gyerekekkel! Komplexitást kiegészítő dalok, mondókák: (pl. Száz liba egy sorba..., Hatan vannak a mi ludaink..., Gyertek haza ludaim..., A gúnárom elveszett...)

Téli időszak:

Az Advent a keresztény egyház egyik legfontosabb ünnepe. Ez az időszak a karácsony előtti negyedik vasárnapkal kezdődik és december 24-én szentestén ér véget. Az időszak az óvodában is kiemelkedő szerepet kap, hiszen a közös várakozás a hagyományok megélése és a készülődés meghittsége, biztonságot ad a gyermekeknek. A kicsik élményt jelentő programok által ismerkednek meg az ünnep jelentőségével, szokásaival, az

adventi gyertyák meggyújtásával, mézeskalács sütéssel, díszítéssel a Luca búzával és a betlehemezéssel. December 13-án Luca napján minden gyermekkel elültetjük a Luca búzát, amely karácsonykor a családi asztalok díszévé válik. De ezek mellett kézműves foglalkozások keretében karácsonyfadíszeket készítünk, ünnepi dalokat éneklünk ezzel hangolódva a közelgő ünnepre. A karácsonyi ünnepség előtt az óvoda dolgozói közösen feldíszítik a karácsonyfát, melyet a gyermekek annyira vártak. Meghitt ünnepség keretein belül együtt elénekeljük a tanult ünnepi dalokat és megérkeznek a várva-várt ajándékok is. Intézményes keretek közt ezzel záródik le az advent időszaka.

Szeretnék néhány szót ejteni azokról a népszokásokról is, melyeket az óvodában is megelevenítünk az újév kezdetén. Ilyenkor újévi köszöntőket, verseket tanulunk, (Adjon Isten minden jót ...) amellyel egészséget, bőséget és szerencsét „kérünk” az új esztendőre. De kézműves foglalkozás alkalmával minden gyermekkel elkészítjük a saját kis szerencsehozó malackáját is.

„A farsang időszaka vízkereszttel, január 6-val kezdődik, és a húsvétvasárnapot megelőző 40 napos böjt kezdetével zárul. A farsangi szokások – többnyire február hónapban – farsang végére, *farsang farkára* összpontosultak, farsangvasárnapra, farsanghétfőre és húshagyókeddre.”¹¹ Mivel mozgóünnep ezért hossza évről-évre változik. Ez az ünnepkör a magyar néphagyomány szerint a legszínesebb, legvidámabb időszak, melynek célja a tél elbúcsúztatása a tavasz várása. Az óvodai nevelésben is igen tartalmas, színes időszakot ölel fel. Ekkor a gyermekekkel különféle maskarákat, álarcokat öltünk, hogy elűzzük a telet és a rossz szellemeket, de ekkor megengedett a bolondozás is.

Tavaszi időszak:

Március 18, 19, 21. Sándor, József, Benedek napja a néphagyomány szerint a jó idő érkezését, a tavasz közeledését jelzi. „Sándor, József, Benedek, zsákban hoznak meleget” mondja a mondás. „A három jeles nap közül szokásokban és hiedelmekben a leggazdagabb József napja. A hagyomány szerint a madarak megszólalnak ezen a napon, mert „Szent József kiosztotta nekik a sípot”¹² Az óvodában a gyermekekkel ebben az

¹¹ Magyar néprajz. VII.kötet, *Népszokás, néphit, népi vallásosság*
<http://mek.niif.hu/02100/02152/html/07/91.html#101> (megtekintés: 2025. 06. 16.)

¹² Magyar néprajz. VII.kötet, *Népszokás, néphit, népi vallásosság*
<http://mek.niif.hu/02100/02152/html/07/106.html> (megtekintés: 2025. 06. 17.)

időszakban megfigyelhetjük az időjárás változásait, beszélgetünk az öltözködésről és a költöző madaraink (gólyák, fecskék) visszaérkezéséről.

Húsvéti ünnepkör

„A húsvét mozgó ünnep, melynek időpontját 325-ben a niceai zsinat a tavaszi napéjegyenlőséget (márc. 21.) követő holdtölte utáni első vasárnapban állapította meg. Így a húsvét március 22-e és április 25-e közötti időre eshet. A húsvétvasárnapot megelőző virágvasárnapkal kezdődik a húsvéti ünnepkör, ezt követi a nagyhét, húsvétvasárnap, húsvéthétfő és végül fehérvasárnapkal zárul.” Virágvasárnaphoz két jellegzetes leányszokás is kapcsolódott, a kiszehajtás és a zöldágjárás. A *kisze* többnyire menyecskének öltöztetett szalmabáb, melyet *kici*, *kiszőce*, *kicevice*, *banya* néven is emlegettek. A bábút énekszóval vitték végig a falun, majd vízbe tették, vagy elégették.”¹³ Ezt a népszokást a mai napig gyakoroljuk az óvodásokkal. Bábúnak egy cirokseprűt öltöztetünk fel, melyet énekelve körbeviszünk az óvodán, végül elégetjük, így őrizzük el a telet, betegséget.

A húsvét környékén népszerű és kedvelt tevékenység volt a zöldágjárás is, amely a természet megújulását, a rügyfakadást szimbolizálta. A hagyomány szerint maga a „zöld ág” ilyenkor hasonló szerepet kap, mint a májusfa május elsején. Az óvodában a mai napig szívesen felelevenítjük ezt a szép hagyományt. A gyermekekkel színes szalagokkal feldíszítjük az ágakat, melyeket aztán körbeviszünk. Táncdal énekléssel, kapuzós körjátékkal (Bújj, bújj zöld ág...) színesítjük ezt a tevékenységet.

Végül a húsvéti ünnepkör legismertebb szokásai a tojásfestés, tojáskeresés, locsolkodás sem maradhatnak el az intézményben. A gyermekek nagy lelkesedéssel festenek, kézműveskednek, locsolkodnak.

Néhány gondolatban szeretném megemlíteni április 24-ét Szent György napját is. Egykoron a vidéki élet fontos napja, pásztorünnep volt. Ugyanis ekkor hajtották ki a legelőkre az állatokat és ekkor kezdődött el a földművelési szezon is. Az óvodában beszélgetés keretében és képek nézegetésével idézzük meg ezt a tavaszi napot. (pl: Süss föl nap, Szent György nap...)

A májusi hónap az óvodában a közösségi játékok, családi napok időszaka. Ilyenkor sok helyen megelevenednek a régi majálisok, ahol a játékok, szórakozás és élmények a főszerep. A hónap elején a színes szalagokkal

¹³Magyar néprajz. VII.kötet, *Népszokás, néphit, népi vallásosság*

<http://mek.niif.hu/02100/02152/html/07/110.html> (megtekintés: 2025. 06. 17.)

feldíszített májusfát körbetáncoljuk, mely az óvoda udvarát díszíti. De az első héten ünnepeljük az édesanyákat és nagymamákat is. Erre az alkalomra a gyermekekkel megható műsorral és a gyermekek által készített kézműves ajándékkal készülünk. Az óvodai nevelési évben a hagyományőrzéshez köthető aktív időszakaszot a pünkösdléssel zárjuk le. A „Pünkösöd neve a görög *pentekosztész* ’ötvenedik’ szóból származik, ugyanis ez az ünnep a húsvétot követő ötvenedik napon kezdődik. Pünkösöd a húsvét függvényében mozgó ünnep, május 10-e és június 13-a között.”¹⁴ Az óvodában a pünkösdi hagyományok, népszokások közül a pünkösdi király és királyné választást elevenítjük meg különböző ügyességi és dramatikus játékokkal. A gyermekek változatos feladatokat kapnak, ügyességi, bátorsági, erőpróbákon vesznek részt, melynek győztesei elnyerik a pünkösdi király és királyné címeket. Ezekkel a feladatokkal igyekszünk izgalmas időtöltést és elfoglaltságot kínálni a gyermekeknek, miközben megismertetjük az ünnep hagyományait is.

4. Kutatás eredmények

4.1. Kutatásaim

Dolgozatomban kétféle kutatási módszert használtam. Az első, melyre a hipotéziseim is épülnek egy kérdőíves felmérés. Másik vizsgálati eljárásaként interjút készítettem egy a lakóhelyemen élő és dolgozó népi gyermekjáték, néptáncpedagógus, hagyományismeret oktatóval, aki beszélgetésünk során rávilágított arra, hogyan is működik manapság a hagyományápolás hazánkban.

4.2 Hipotéziseim

4.2.1 Hipotézis 1

Feltételezem, hogy a hagyományőrzés az óvodai nevelésben jobban megvalósul a vidéki régiókban, mint a nagyvárosi, városi, illetve fővárosi intézményekben.

4.2.2 Hipotézis 2

Feltételezem, hogy a vizsgálatban részt vett személyek, több mint 60%-a támogatja, nagyon fontosnak tartja a népi hagyományok és népdalok beépítését az óvodai nevelésbe.

¹⁴Magyar néprajz. VII.kötet, *Népszokás, néphit, népi vallásosság*

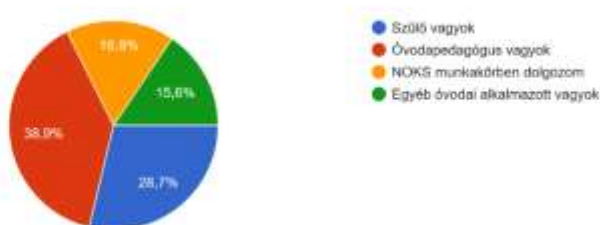
<http://mek.niif.hu/02100/02152/html/07/122.html#128> (megtekintés:2025. 06. 17.)

4.3 Kérdőívek kiértékelése

A kérdőívre 167 kitöltés érkezett.

Első kérdésemre, mely szerint szülőként vagy óvodai dolgozóként vesz részt a kutatásban az alábbi válaszok érkeztek: A legkevesebb 26 választ az „egyéb óvodai alkalmazott” kategória kapta 15,6%-kal. A nevelést, oktatást segítő munkakörben dolgozóktól 28 válasz érkezett, mely az összes kitöltés 16,8%-a. 48 (28,7%) kitöltés szülőktől érkezett. Az óvodapedagógus kategóriát pedig 65 (38,9%) személy választotta. Elmondható tehát, hogy a kutatásban résztvevők közül az óvodapedagógus munkakörben dolgozók vannak többségben.

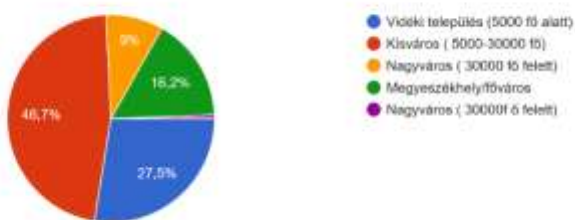
Ön szülőként vagy óvodai dolgozóként tölti ki a kérdőívet?
167 válasz



1.ábra: A kérdőívet kitöltők szülői, illetve óvodai dolgozói megoszlása Forrás: saját készítés

A második kérdésnél az intézmények területi megoszlását kutattam. Nagyvárosból minösszesen 16 (9%) kitöltés érkezett. 27 (16,2%) választ megyeszékhelyről, illetve a fővárosból kaptam. Vidéki településről 46 fő (27,5%) vett részt a kutatásban. Legtöbb visszajelzés (46,7%) 78 kitöltés kisvárosból érkezett.

Az óvoda földrajzi elhelyezkedése? (Ahol a gyermeke jár vagy ahol Ön dolgozik)
167 válasz

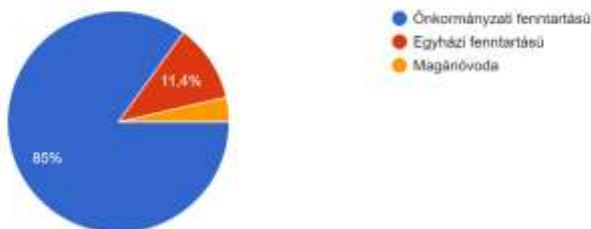


2.ábra: A kérdőívet kitöltő személyek intézményeinek elhelyezkedése Forrás: saját készítés

Harmadik kérdésemnél arra kerestem a választ, hogy milyen fenntartású intézményekből vesznek részt a kutatásban. Magánóvodából mindössze 6 (3,6%) személy jelzett vissza. Egyházi intézményből 19 (11,4%) visszajelzés érkezett. A vizsgálatban résztvevők jelentős százaléka (85%) 142 kitöltés az önkormányzati fenntartású intézményekből futott be.

Milyen fenntartású az intézmény? (Ahol a gyermeke jár vagy ahol Ön dolgozik)

167 válasz



3.ábra: Az intézmények fenntartásuk szerinti megoszlása Forrás: saját készítés

Negyedik kérdésre, amely már a hagyományőrzés intézményen belüli gyakoriságát vizsgálta, az alábbi válaszok érkeztek: 9 válaszadó (5,4%) válaszolta azt, hogy intézményükben soha, illetve csak ritkán szerveznek hagyományőrző programokat. 22 kitöltőnél (13,2%) évente 1-2 alkalommal fordulnak elő hagyományőrző alkalmak. 46 (27,5%) résztvevőnél havonta vagy gyakrabban jelennek meg ezek a rendezvények. (53,9%) azaz 90 kitöltő választotta, hogy intézményében évente több alkalommal megjelenik a hagyományőrzés.

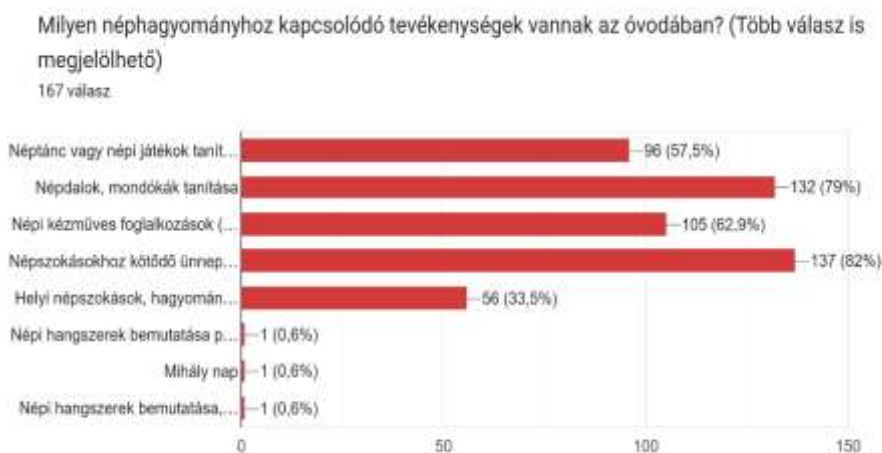
Hagyományőrzés az óvodában: Milyen gyakran szerveznek az óvodában hagyományőrző programokat?

167 válasz



4.ábra: Hagyományőrző programok gyakorisága Forrás: saját készítés

Ötödik kérdésemnél arra voltam kíváncsi, hogy milyen néphagyományhoz kapcsolódó tevékenységek vannak az óvodákban. A népszokásokhoz kötődő ünnepek (pl. Márton nap, Luca nap stb.) kategóriát 137-en (82%) választotta. A népdalok, mondókák tanítását 132 (79%) válaszadó jelölte. A népi kézműves foglalkozásokra, mint pl. a tojásfestésre vagy a mézeskalács díszítésre 105 (62.9%) válasz érkezett. Néptánc vagy népi játékok tanítására 96 fő (57.5%) voksolt. A helyi népszokások, hagyományok bemutatására csupán 56 (33,5%) jelölés érkezett. Az egyéb kategóriában pedig 1 (0,6%) válaszadó a népi hangszerek bemutatását és a Mihály napi hagyományőrző alkalmat említette meg.

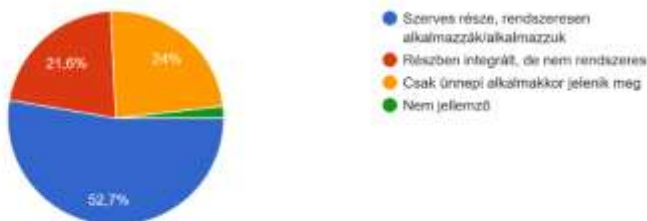


5.ábra: Néphagyományhoz kapcsolódó tevékenységek Forrás: saját készítés

Hatodik kérdésemre, mely szerint milyen mértékben beépített része a hagyományőrzés az óvodai nevelési programnak, az alábbi válaszok érkeztek: A feltett kérdésre a „nem jellemző” választ 3 fő (1,8%) adta. 36 (21,6%) kitöltő válasza alapján „részben beépített, de nem rendszeresen” jellemző a hagyományőrzés. 40 főnél (24%) csak ünnepi alkalmakkor jelenik meg. A legtöbben 88 (52,7%) válaszadónál a hagyományőrzés szerves része az óvodai nevelési programnak, ezért rendszeresen alkalmazzák.

A hagyományörzés milyen mértékben beépített része az óvodai nevelési programnak?

167 válasz



6.ábra: A hagyományörzés beépítése a nevelési folyamatba Forrás: saját készítés

Hetedik kérdésemben személyes véleményekről, tapasztalatokról érdeklődtem, (melyből megkaptam a választ a második hipotézisemre) hogy a válaszadók mennyire tartják fontosnak a hagyományápolást az óvodai nevelésben. 4 (2,4%) résztvevő csak kevésbé tartja fontosnak. 77 (46,1%) kitöltő fontosnak tartja és 86 fő (51,5%) nagyon fontosnak tartja a hagyományörzést az óvodai nevelésben.

Személyes vélemények és tapasztalatok: Mennyire tartja fontosnak a hagyományörzést az óvodai nevelésben?

167 válasz



7.ábra: A hagyományörzés fontossága a nevelési folyamatában Forrás: saját készítés

Nyolcadik kérdésnél, amely az első hipotézisem alapja is, arra kerestem a választ, hogy a válaszadók szerint vidéken jobban megvalósul a hagyományörzés, mint a városi régiókban. A „nem, a városi óvodákban jelentősebb a hagyományörzés” -re csupán 1 (0,6%) válasz érkezett. A kitöltők 24,6%-a, 41 fő szerint hasonló a helyzet vidéki és városi intézményekben. 37,1 %, 62 fő szerint a vidéki régiókba jobban megvalósul a hagyományörzés, de nem számottevő a különbség. Végül a legtöbben, 63

(37,7%) jelölő úgy gondolja, hogy jelentős különbség van a két említett régió között.



8.ábra: Az óvodai hagyományápolás megvalósulása különböző régiókban Forrás: saját készítés

Kilencedik kérdésnél, hogy milyen módon támogatja intézménye a hagyományörző tevékenységeket, az alábbi válaszok érkeztek: 15 fő (9%) szerint egyházi vagy civil szervezetek segítségével. 26 résztvevő (15,6%) a külső pályázatokra és támogatásokra adta le a voksát. 40 (24%) kitöltő szerint nem kapnak rá külön támogatást. 64 fő (38,3%) a „szülői hozzájárulással” kategóriát jelölte, míg 112 válaszadó (67,1%) szerint az intézményi nevelési program része a hagyományörző tevékenységek támogatása.



9.ábra: Az óvodai hagyományörző programok támogatottsága Forrás: saját készítés

4.4 Interjúk összefoglalása

Interjúm alanya egy albertirsai tanító és népijáték oktató hölgy, aki több mint két évtizede elhivatottan dolgozik a hagyományörzés területén. Munkájában kiemelt szerepet kap a magyar népdalok, mondókák és népi gyermekjátékok átadása, amelyeket óvodai és iskolai foglalkozások keretében ismertet meg a gyermekekkel. Hiszi, hogy a népzene és a hagyományok korai megismertetése nemcsak a zenei nevelést segíti, hanem a gyermekek személyiségének, közösségi érzésének és különböző készségeinek fejlődését is. Tapasztalatai szerint a foglalkozásokon rendszeresen részt vevő gyermekek nyitottabbá, kreatívabbá válnak, és könnyebben alkalmazkodnak a különböző helyzetekhez.

5. Összefoglalás

A témám feldolgozása kapcsán különböző oldalról megközelítve tártam fel a népdalok és a hagyományörzés jelentőségét a mai óvodai nevelés folyamatában. Rávilágítottam mind elméleti, mind gyakorlati szempontból a hagyományápolás fontosságára, kiemelve annak személyiségformáló, közösségépítő hatását, valamint a zenei-anyanyelvi nevelés fontosságára, ahol a népdalok, népi mondókák, népi játékok alkalmazása pozitívan befolyásolja a kognitív és szociális készségek, képességek fejlődését. Dolgozatomban nagy hangsúlyt fektettem a játékoság, élményszerűség, tevékenységközpontúság és a differenciált nevelés alapelveire, hisz a mindennapokban ezek megvalósulása révén érhetjük el, hogy gyermekeink örömmel vegyenek részt a tevékenységeken, élményekkel gazdagodva, személyre szabott módon fejlődjenek. Kutatási eredményeim rávilágítanak arra, hogy a hagyományörzés beépítése a nevelés folyamatába fontos és országos szinten is támogatott törekvés. Ehhez azonban meg kell említenünk az óvodapedagógusok és az egyéb hagyományörzéssel, népzenevel foglalkozó pedagógusok munkáját, azok irányító és inspiráló szerepét, akik beintegrálják a népdalokat és hagyományápolást a mindennapi tevékenységekbe, ezáltal a hagyományt élővé teszik és hidat képeznek múlt, jelen és jövő között.

Összegzésként szeretném hangsúlyozni a szakdolgozatom egyik legfontosabb záróüzenetét: Az óvodai mindennapokban megvalósuló hagyományörzéssel a gyermekeknek életre szóló élményeket és stabil alapot adunk gyökereinkhez visszanyúlva, amely által gazdagodnak, megerősödik

identitásuk, és olyan értékeket, kulturális mintákat visznek magukkal tovább, amelyek hatással lehetnek egész életükre. Zárszóként Kodály Zoltán gondolatait idézném: „*Aki zenével indul az életbe, bearanyozza minden későbbi tevékenységét, az életnek olyan kincsét kapja ezzel, amely átsegíti sok bajon. A zene tápláló, vigasztaló elixír, és az élet szépségét, s ami benne érték, azt mind meghatványozza.*”¹⁵

6. Irodalomjegyzék

- Árvayné Nezvald Anett (2012): A zenei nevelés transzferhatásai csecsemő- és kisgyermekkorban. *Képzés és Gyakorlat*, 10(3-4), 118.
- Bábosik István: (2004) Nevelésméлет. Osiris Kiadó, Budapest, 9–202.
- Fehér Anikó (2023): Népzenei füveskönyv. Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet, Budapest. 11-12. <https://mek.oszk.hu/24700/24730/24730.pdf>, megtekintés: 2025.05.04.
- Forrai Katalin (1978): *Daloló abc*. Budapest, Editio Musica. 13.
- Forrai Katalin (2009): *Ének az óvodában*. Budapest: Editio Musica Budapest Zeneműkiadó Kft. 12-23. (megtekintés:2025. 05. 19.)
- Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat (2021): 9. évf., 3. szám, 93–117. 94-96. https://epa.oszk.hu/02400/02411/00023/pdf/EPA02411_gyerme_knevelés_2021_03.pdf, megtekintés: 2025. 05.04.
- Kodály Zoltán: *Bicinia Hungarica I.* – Előszó. In: *Kodály Zoltán válogatott írásai*. Zeneműkiadó, Budapest, 1982.
- Kovács György – Bakosi Éva (2004): *Óvodapedagógia. 1. kötet*. Debrecen, szerzői kiadás. 5. megtekintés: 2025. 05. 04.
- Kovács György – Bakosi Éva (2004): *Óvodapedagógia. 1. kötet*. Debrecen, szerzői kiadás. 19.
- Kovács György – Bakosi Éva (2004): *Óvodapedagógia. 1. kötet*. Debrecen, szerzői kiadás. 21. megtekintés:2025. 05. 04.
- Kovács György – Bakosi Éva (2004): *Óvodapedagógia. 1. kötet*. Debrecen, szerzői kiadás. 34-38. megtekintés: 2025. 05. 04.
- Kovácsné Hadas E. (2026): *A népdalok és hagyományörzés szerepe az óvodai nevelésben*. TDK dolgozat, GFE PK, Szarvas

¹⁵https://www.parlando.hu/2017/2017-6/Kodaly_Zoltan1.htm megtekintés: 2025.09.11

- Kozma, B. (1996). *Pedagógia I. A pedagógia alapjai*. Pécs: Comenius Bt. Kiadó. 23-24. megtekintés: 2025. 05. 13.
- Magyar néprajz. VII.kötet, *Népszokás, néphit, népi vallásosság*
<http://mek.niif.hu/02100/02152/html/07/91.html#101>
 (megtekintés: 2025. 06. 16.)
- Magyar néprajz. VII.kötet, *Népszokás, néphit, népi vallásosság*
<http://mek.niif.hu/02100/02152/html/07/106.html> (megtekintés: 2025. 06. 17.)
- Magyar néprajz. VII.kötet, *Népszokás, néphit, népi vallásosság*
<http://mek.niif.hu/02100/02152/html/07/122.html#128>
 (megtekintés:2025. 06. 17.)
- Sapszon Borbála (2013): *Játék a zenével, avagy zenei képességfejlesztő játékok óvodásoknak és kisiskolásoknak*. Budapest, Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. 10.
https://vallalkozokeve.kormany.hu/download/1/0b/71000/jatek_a_zenevel.pdf, megtekintés: 2025. 05. 04.
- Vargyas, L. (1981). *Magyarság zenéje, Zene a paraszti társadalom életében*. Hungarológiai Alapkönyvtár. Magyar Elektronikus Könyvtár. Elérhető: <https://mek.oszk.hu/02000/02074/html/13.html>
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. megtekintés:2025.05.04.,<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR>
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. megtekintés:2025.05.04.,<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR>
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés dátuma: 2025. 05. 04., forrás: Jogtár – net.jogtar.hu
http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/jatekpedagogia/31_a_jtk_helye_az_ovodai_nevels_rendszerben.html letöltés: 2025.05.04.
<https://lexikon.uni-nke.hu/szocikk/neveles/> megtekintés: 2025.09.11.
https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/1080/1/pethov_ertekezes.pdf
 88. megtekintés: 2025. 07. 12.
https://www.parlando.hu/2017/2017-6/Arwayne_Nezvald_Anett.pdf 122.
 megtekintés: 2025.07.15.
https://www.parlando.hu/2017/2017-6/Kodaly_Zoltan1.htm
 megtekintés: 2025.09.11.

LISZKAI NIKOLETT
AZ OLVASÓVÁ NEVELÉS KÉRDÉSEI A XXI. SZÁZAD ELEJÉN
OLVASÓVÁ NEVELÉS NAPJAINK DIGITÁLIS KÖZPONTÚ
VILÁGÁBAN

**Issues of Fostering Readers in the Early 21st Century – Fostering
Readers in Today's Digital-Centric World**

Absztrakt

A dolgozat az olvasóvá válás témakörét vizsgálja, melynek fókuszában az a kérdés áll, hogy olvasnak-e egyáltalán pedagógusok és tanítványaik, s ha igen, milyen forrásból, milyen gyakran. A vizsgálat elméleti keretét fogalmi tisztázás, történeti áttekintés, empirikus eredmények, valamint az írott szöveg különböző megjelenési formáinak elemzése alkotja. A dolgozat kitér az olvasóvá nevelés életkori sajátosságaira, amelyeket szakirodalmi álláspontokkal támaszt alá, majd kvantitatív kutatás révén vizsgálja a digitális és hagyományos olvasási formák közötti preferenciák alakulását. Hipotézis a vizsgálat vonatkozásában, hogy az ezredfordulótól napjainkig a gyermekek inkább digitális felületen olvasnak, ha olvasnak egyáltalán, illetve az, hogy a pedagógusok is inkább részesítik előnyben a digitális fogyasztást a hagyományos olvasás helyett. Cikkem a kutatás elméleti hátterének bemutatására, valamint a saját kérdőíves vizsgálatom ismertetésére épül. A négy célcsoportra (kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, magyar műveltségterületes tanítók és magyartanárok körére) kiterjedő kérdőíves felmérés összesen 221 fő bevonásával valósult meg, lehetőséget teremtve a megkérdezett pedagógusok és az általuk nevelt vagy tanított gyermekek olvasási mintázatainak összevetésére. A kutatás és a kérdőív eredményeinek kiértékelése rávilágít arra, mennyire átalakulóban vannak az olvasási szokásaink és az olvasásra nevelés kérdése. Nehéz a gyermekeknek és a pedagógusoknak is megtalálni azt a középutat, ami megfelelő lenne a hagyományos és digitális olvasás között, mert hiszen mindkettőre szüksége van a XXI. századi embernek.

Kulcsszavak: olvasóvá nevelés, digitális világ

Abstract

This paper examines the topic of becoming a reader, focusing on the question of whether educators and their students read at all, and if so, from what sources and how frequently. The theoretical framework of the study consists of conceptual clarification, a historical overview, empirical findings, and an analysis of the various forms of appearance of written text. The paper addresses the age-specific characteristics of fostering readers, supporting them with literature sources, and subsequently investigates the preferences between digital and traditional forms of reading through quantitative research. The hypothesis of the study posits that from the turn of the millennium to the present day, children prefer reading on digital platforms—if they read at all—and that educators also tend to favor digital consumption over traditional reading. My article is built on presenting the theoretical background of the research and detailing my own questionnaire-based survey. The questionnaire survey, covering four target groups (early childhood educators, kindergarten teachers, primary school teachers specializing in Hungarian language and literature, and secondary Hungarian language and literature teachers), involved a total of

221 participants. This created an opportunity to compare the reading patterns of the surveyed educators and the children they raise or teach. The research and the evaluation of the questionnaire results highlight the extent to which our reading habits and the issues surrounding reading education are undergoing transformation. It is difficult for both children and educators to find a middle ground between traditional and digital reading, both of which are essential for individuals in the 21st century.

Keywords: fostering readers, digital world

1. Bevezetés

Napjainkban kijelenthető, hogy a felnövvő generáció egyre inkább elidegenedik a hagyományos olvasmányoktól, az olvasás szeretetétől, és helyüket a digitális információk, videók, különböző online tartalmak fogyasztása tölti be. Felmerül a kérdés, hogy a technológia gyors fejlődése valóban kedvező irányba tereli-e a fiatal gyermekeket. A digitális tartalmak térnyerése miatt a könyvből való olvasás iránti érdeklődés egyre inkább háttérbe szorul. Ez hosszabb távon az olvasási szokások átalakulásához vezethet. Pedagógusként úgy vélem, ezzel a problémával foglalkoznom kell, ha szeretném megőrizni gyermekeink kreativitását, növelni érzelmi intelligenciájukat, valamint empátikussá, elfogadóvá nevelni környezetével, a társas kapcsolataival szemben a könyveknek köszönhető tanulságos olvasmányok által. Továbbá, nemcsak fontos számomra e téma feltárása, hanem igen relevánsnak tartom, hogyan is kapcsolódhat össze a technológia a hagyományos neveléssel, oktatással. Hiszen kihívásokat, másrészt lehetőséget is teremthet számunkra, attól függ hogyan és milyen mértékben használjuk. A technológia túl korai és gyakori használata könnyedén kialakíthatja a gyermekekben az úgynevezett technostresszt, ami a kialakulóban lévő gondolkodásukat, magatartásukat negatívan befolyásolja, s amit már nem lehet helyrehozhatatlanul visszafordítani a kutatások szerint (Chogyelkáné et al., 2023, 55). Ezeket a negatív hatásokat azonban a fiatal felhasználó nem veszi észre - életkorából kiindulva - kritikus gondolkodásának hiányában, csupán a gyors információcserét és a vizuális dominanciát észleli. Az olvasóvá nevelés nemcsak az intézmény feladata, hanem már születéstől kezdve szükséges a gyermek környezetének ezzel foglalkoznia. Nem feltétlenül igaz, hogy az olvasóvá nevelést elég volna csak iskoláskortól elkezdni, hiszen akkor már késő lenne. Ennek megalapozása az iskola előtti időszaknak a kiemelt feladata. Hiszen, ha azt látja a gyermek, hogy a szülei is olvasnak, esetleg a szülők ösztönzik gyermeküket a közös olvasásra, akkor idővel, nagy valószínűséggel kialakul az olvasásra való

igénye a gyermeknek is. Hisz a gyermek elsődlegesen szüleit, a környezetében lévő felnőtteket utánozza. Azonban kijelenthető, hogy egyre inkább csökkent azon családok száma, ahol az otthoni meseolvasásra való motiválás még jelen van. Egy 2012-es kutatás szerint a megkérdezett diákok 59%-a van olvasásra ösztönözve otthon, ami elég alacsonynak mondható. A megkérdezett tanulók 41%-a kijelentette, hogy nem ösztönzik szülei az olvasásra (Néma, 2022, 91). Ez a szám valószínűleg tovább nőtt, ahogy a képernyő világa egyre inkább elterjedt a fiatal használók körében is. Pedig az olvasáskialakításban a szülő határozott döntésére is szükség van. Egy döntés, ami gyermeke egész életére pozitív hatással lehet. Ez az üzenet a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár projektjének híres szlogenje is, ami így hangzik: „*Esti mesével bejutni az egyetemre*”. Ezért sem szabad lebecsülnünk a korán elkezdett olvasáskialakítást, még akkor sem, ha a gyermek életkorából kifolyólag még nem is tud olvasni. A Könyvtár elvégzett kutatása szerint a 3-17 éves megkérdezett gyermekek válaszai alapján 100 gyermekből 73 gyermek lesz rendszeresen olvasó, akik napi szinten részesültek mesehallgatásban. Aggodalomra okot adó az a tény, hogy akiknek nem, vagy csak ritkán olvastak mesét a szülei, mindössze 100-ból 2 gyermek válik rendszeresen olvasóvá. Pedig az iskola előtti időszakban kialakított olvasásra való motiválás az iskolai teljesítményre is hosszútávon kihat. Szám szerint másfél évvel előzik meg azok a gyermekek a meseélményben nem, vagy csak ritkán részt vevő társaikat, akik minden nap részesültek a mesélésben (Néma, 2022, 90-91., 93-94). Az élet első éveiben ért ingerek nagy hatással bírnak, hiszen meghatározhatják egész életükben az olvasmányokhoz való hozzáállást. Figyelemre méltó és egyben aggasztó jelenség környezetemben és az online felületeken, hogy a gyermekkel együtt való mondókázás, mesélés, olvasás kevésbé fontos a szülőknek, így a számukra könnyebb utat választják: képernyővel kötik le gyermekeik figyelmét, vagy csupán megfelelő mennyiségű és minőségű inger nélkül hagyják őket, ami könnyedén sívár érzelmekhez vezethet. Ezzel ellenben, az olvasásra nevelés lehetőséget, eszközt ad a gyermeknek szókincsét bővíteni, kreativitását, memóriáját fejleszteni, valamint számára érdekes, hasznos tudással is ellátni, amitől a világot is árnyaltabban lesz képes látni. Az olvasással aligha okozhatunk gyermekeinknek negatív függőséget, elváltozást, míg a digitális tartalomfogyasztás gyermekkorban - még ha meséről is van szó - kutatások szerint képes nagymértékben károsítani a gondolkodását, érzelemszabályozását, beszéd – és mozgásfejlődését s még sok egyéb területet (Uzsálné, 2020, 9). Uzsálné dr. Pécsi Rita, neveléskutató, az Apor

Vilmos Katolikus Főiskola tanára egy riportban az alábbiakat fogalmazta meg az okoseszközökkel kapcsolatban: „*Ez a függőségek melegágya, de emellett képtelenné válhat kapcsolatok kialakítására, sérülhet a kötődésképesége, az önbizalma, az önértékelése.*” (Uzsálné, 2022, o. n.) Ez néhány negatív következmény, amit említ a neveléskutató, azonban nem szabad figyelman kívül hagyni az olyan káros hatásokat, mint a hosszútávú figyelem rovására a rövidtávú figyelem kialakítását és az információs túlterheltséget, ami figyelemzavarhoz vezethet.

Feltevésém az, hogy a mai kor gyermekei – az ezredfordulótól napjainkig – a papíralapú olvasmányokat egyre inkább háttérbe szorítják, s a digitális tartalomfogyasztás kerül előtérbe akár otthon, akár a különböző intézményekben. Az óvodákban, még inkább az iskolákban ez a tendencia valósul meg, ahogy egyre idősebb korosztállyal dolgozunk. Ehhez kapcsolódik kutatási kérdésem, mégpedig az, hogy miért is élveznek oly nagy népszerűséget a digitális tartalmak az olvasottak helyett, ha utóbbi is tud élvezetes és informatív lenni.

Ezen kívül feltételezésem az is, hogy az elmúlt 25 évben - ahogy egyre inkább beszivárgott az emberek életébe a technológia - a pedagógusok is egyre inkább a digitális fogyasztást részesítik előnyben munkahelyükön és szabadidejükben. Ez befolyásolhatja a pedagógus környezetét, ami tanítványaira, illetve, ha van, saját gyermekeire is kihatással lehet. Kutatásomban keresem a választ arra a kérdésre is, miként épül be a pedagógusok és az általuk nevelt/tanított gyermekek mindennapjaiba a hagyományos és digitális olvasás. Céloom feltárni a felvetett kérdéseimre a válaszokat és hogy hipotéziseim igaznak bizonyulnak-e, avagy a pedagógusok számára még előnyt élveznek a hagyományos oktatás és képernyőmentes kikapcsolódási módok. A pedagógusok feladata a példamutatás, leginkább a fiatal korosztály számára. A kérdőívekben mind a gyermekek, mind a pedagógusok olvasási szokásaira, szokásainak megváltoztatására keresem a válaszokat a pedagógusok tapasztalatai, nézőpontjai alapján.

2. Az olvasóvá nevelés fogalma és annak bevezetése a gyermekek életébe

Az olvasóvá nevelés egy olyan kardinális feladat a gyermek környezetében lévőknek, ami egész életére meghatározhatja a gyermek hozzáállását a könyvekhez és az olvasáshoz. Az olvasásra nevelés nem más,

mint hogy kezdetektől fogva kialakítsuk a gyermekekben az olvasás iránti vágyat, érdeklődést, miközben motivációja tartósan fennmarad, ezáltal interiorizálja attitűdjét. Ezekhez viszont különböző módszereket érdemes használnunk, ami az adott korosztálynak a legmegfelelőbb. Ha már korosztályokról beszélünk, az olvasóvá nevelést érdemes az édesanya teherbeesésétől elkezdni dr. Gombos Péter, a Magyar Olvasástársaság elnöke szerint (Gósi, 2016, o. n.). Ezért fontos, hogy az édesanya, aki az elsődleges gondozója a születendő gyermeknek, akivel alapvetően az elsődleges kötődése kialakul, hogyan is áll az olvasáshoz. Neki kell legkorábban elkezdni, kialakítani, megalapozni az olvasás iránti érdeklődését. Köztudott, hogy a magzat-anyja kötődés a kilenc hónap alatt is már jelen van, ezért ez is erős befolyásoló tényező. Nem lehet elég hamar elkezdni az olvasóvá nevelést, hiszen fontos, hogy az édesanya is interiorizálja az effajta viselkedést. Csakhogy a jelenlegi világunk átalakulóban van, ami az olvasás forrását, minőségét és tartalmát jelenti, ezért e szempontot figyelembe szükséges vennünk. Hiszen szüleinket, nagyszüleinket más módszerekkel, olvasmányokkal, mesékkel neveltek, nem úgy, mint a mai kor gyermekét. Amit a mai kor szülője tehet, nem más, mint hogy kitart a papíralapú mesekönyvek, később olvasmányok mellett, amiket gyermekével ismertethet, szokásává alakíthatja ki. Ennek köszönhetően akár a könyvtárba járás, mint jelenleg éppen létező jelenség sem fog eltűnni. Természetesen nem szabad eltekintenuünk a technológia adta lehetőségektől, amiket is érdemes – később – tudatosan bemutatni gyermekeink számára és életkorukhoz képest használatukat minimálisra csökkenteni. Ez fontos, mivel ezáltal kerülhető el a függőségek korai kialakulása.

3. Az írásbeli szöveggel való találkozás eltérő módjai

Ahogy az olvasás forrása, úgy az olvasás minősége és technikája is megváltozott. A hagyományos, papíralapú olvasásra a legjellemzőbb a lineáris olvasás. Ez azt jelenti, hogy az olvasó soronként halad a szövegben, a sor elejétől a végéig, nem csapong, nem ugrál a sorok között, mint a digitális szövegekben, ezáltal könnyebb megértést is eredményez. Az, hogy az olvasó a kezében foghassa a könyvet, főleg az olvasás kialakulásának kezdeti időszakában, nagy jelentőséggel bír, hiszen megismeri a papír textúráját, illatát, térben is képes lesz az olvasott szöveget elhelyezni. Ezáltal memóriájában is jobban rögzül, míg a digitális olvasmányok nem tudnak ilyen jellegű élményt biztosítani. A hagyományos szövegolvasás előnye, hogy

az olvasó figyelmét jobban le tudja kötni, ami által koncentráltabb olvasásélményt képes biztosítani. Nem utolsó sorban a szemre gyakorolt hatása is kedvezőbb a digitális szövegekhez képest, hiszen nyomtatott oldalakon nincs kék fény és vibrálás. Sok esetben a nyomdák odafigyelnek olyan apróságra is, hogy olyan papírra nyomtatják a szövegeket, ami kissé sárgás, ezzel is figyelve a szem védelmére. Fejlesztő hatásai közül meg kell említenünk a szövegértés fejlesztését, az emlékezet javítását. Ezáltal az olvasó képes az elmélyült olvasásra, a mögöttes tartalom megfigyelésére, következtetések levonására, összefüggések rálátására. A digitális világban, ha bárki könyvet vesz a kezébe, a koncentrációját javítja vele. Képes türelmén is javítani, hiszen a könyv nem tud egyszerre sok ingert nyújtani. Az emberi elme eredendően nem a végtelen számú információhoz, gyors, egymást váltakoztató ingerekhez lett alkotva. A könyvből való olvasás képes lelassítani az embert, figyelmét összpontosítani, kritikus gondolkodását és problémamegoldását javítani, amik elengedhetetlen képességek a hétköznapi életben. Az olvasás közben létrejövő vizualizáció nagymértékben hozzájárul a kreativitás és a fantázia fejlesztéséhez. Ezáltal az olvasó képes lesz elképzelni a történetet, a szereplőket, a szereplők helyébe képzelni magát, aminek segítségével különböző magatartásmintákkal is találkozhat a szocializáción kívül. Ezen belső képek eszközt adnak az olvasónak, hogyan is kezeljen bizonyos szituációkat, megoldandó feladatokat, hogyan viszonyuljon társaihoz, mi a helyes, helytelen viselkedés. Képessé válik a kritikus gondolkodásának segítségével értékítéletet alkotni arról, hogy mi a társadalmilag elfogadott és mi nem. Saját problémáit lesz alkalmas a történeteken keresztül feldolgozni, megérteni, jobb esetben meg is oldani. Tud kihez kapcsolódni, motivációt talál, hogy mással is történetek hasonló élethelyzetek, még akkor is, ha esetleg tudja, a történet fikció. Hiszen olyan erősen képes kötődni a történethez, hogy ezáltal lelkesedést ad az olvasó számára a problémája leküzdésében. Ha minél többet olvas, a mondanivalóját is sokkal színesebben tudja megfogalmazni, szókincse oly mértékben fejlődik, hogy korosztálya szintjét messzemenően képes meghaladni. Nemcsak szavakat, de nyelvtant is tanul, hiszen ha nem is koncentráltan a szöveg nyelvtani szerkezetét figyeli, mégis gyakorolja az olvasás által, aminek köszönhetően a szó - és mondat szerkezetekben is ismereteket gyűjthet. Számtalan kifejezéssel is találkozhat, amiket szintén be tud építeni szóhasználatába, sokkal színesebbé téve a kifejezőkészségét szóban, írásban. Szociális fejlődése megnyilvánul az empatikus hozzáállásában, önismeretében, érzelmi intelligenciájában, stresszoldásában.

A digitális szövegeket, mint említettem, nem lineáris olvasással dolgozzák fel, hanem többnyire csapongó, részeket kihagyó olvasási stílussal. Ennek következménye lesz a nem teljeskörű, felületes információszerzés, a koncentráció és türelem csökkenése, esetleg azok teljes hiánya. Azon pozitívumok, amik a papíralapú olvasásnál kiemelve lettek, tehát a kritikai gondolkodás, empátia, kreativitás területei a digitális szövegfeldolgozásnál kevésbé lesznek stimulálva, vagyis kevésbé fog fejlődni, mintha ugyanazon szöveget hagyományos forrásból olvasnák el. Ezen kívül megemlítendő a szemre gyakorolt káros hatás. A szem könnyen elfáradhat a képernyő által, amit szakemberek különböző képernyőszűrőkkel igyekeznek javítani, azonban ez sem nyújt tökéletes megoldást. A sok adat, információ miatt az olvasó nem képes elmélyült olvasásra, hiszen a végtelen lehetőség könnyen kizökkentheti az adott olvasmányból, nem beszélve a bejövő értesítésekről. Napjainkban egyre népszerűbbé válnak a hangoskönyvek, nemcsak a felnőttek, hanem a gyermekek körében is. Ez viszont nem a legjobb módja a gyermek olvasásra nevelésében. Azért találták ki ezeket a gyermekeknek szánt mesét olvasó hangoskönyveket, hogy a rohanó hétköznapiakban, amikor a szülők nem érnek rá mesét olvasni gyermekeiknek, majd ez a tárgy elvégzi helyettük a feladatot. Azonban ezzel több probléma is adódik, hiszen a gyermek elmagányosodik, valamint nem látja a mesélő arcát, mimikáját, gesztusait, nem látja, hogyan formálják a hangokat, nincs meg a közös megbeszélés, mesefeldolgozás a játékokon keresztül. S ha már a gyermekszobában nincs helye a hagyományos mesélésnek, akkor az iskolába készülõ gyermekektől mit is várnak a tanítók? A negatív tényezők mellett léteznek a digitális szövegeknek pozitív hatásai is, viszont ezeket is fenntartással kell kezelnünk. Ami a legtöbb képernyő alapú olvasást preferáló felhasználónak nagy javulás a papíralapú könyvekhez képest a hordozhatóság és a kényelem. Hiszen egy majdnem telefonméretű készülékre a könyveket le lehet tölteni, amitől a hordozás is könnyebbé válik. Az e-book készüléken a felhasználók személyre szabhatják a szöveg betűméretét, színét, stílusát, még inkább megkönnyítve az olvasást, élvezetesebbé téve az olvasói élményt. Végül, de nem utolsósorban a környezettudatosság szempontjából is célszerű ezen újfajta eszközöket használni, a kevesebb papírfogyasztás érdekében.

A gyermekeket elsősorban a papíralapú olvasmányokhoz szoktassuk, azonban mutassuk meg számukra a digitális alternatívát is, hiszen biztosak lehetünk abban, hogy idővel fognak ilyen jellegű eszközökkel találkozni. Tanóráinkon érdemes mindkét forrásból tanítani őket, már csak az országos

és nemzetközi mérések érdekében is. Viszont célunk, hogy elsősorban a hagyományos könyvekkel szeretessük meg a gyermekekkel az olvasást, hiszen az az elsődleges, megbízható, jóval kevésbé káros, hiteles információszerzésre alkalmas forrásunk. A digitális szövegeket játékosan érdemes beépíteni a tanórába, különböző interaktív feladatok megoldásán keresztül. Mutassuk meg nekik, hogyan lehet a digitális szövegeket olvasni, feldolgozni, használni. Ezáltal médiaműveltségük is fejlődik.

4. A kérdőív

Szakdolgozatom további tartalmát az általam készített kérdőívek kitöltési eredményeinek vizsgálatával folytattam. Négy kérdőív készült az alábbi korosztályokkal foglalkozó pedagógusok számára: kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, magyar műveltségterületes tanítók, magyartanárok. Csoportonként 30-40 kitöltő válaszával kívántam a kérdőíveket feldolgozni. Szándékomban állt a pedagógusokat megkérdezni, hogy különböző szerepekben, különböző korcsoportokkal foglalkozva hogyan alakítják ki a gyermekekben az olvasás iránti érdeklődést. Kérdőíveimmel azokra a kérdésekre is kerestem a válaszokat mind a négy korcsoportot nevelőknél és oktatóknál, hogy a pedagógusok és az általuk nevelt/tanított gyermekek milyen mértékben, mennyiségben foglalkoznak az olvasással a digitális felületeken és a hagyományos papíralapú változaton. Kisgyermekes esetében hogyan készítik elő a pedagógusok és szülők az olvasásra nevelésre. Valamint korosztálonként milyen eltérés figyelhető meg. A kérdőíveket az online közösségi platformokon tettem közzé, ahol a szakmabeliek anonim módon kitölthették. A kérdőívekben először az alapinformációkat kérdeztem meg: a kitöltő életkorát, nemét, valamint azt, mióta dolgozik a szakmában és milyen jellegű településen. Ezek az adatok nagy befolyással bírnak a kitöltők további válaszainak változásában. Hiszen, ha egy fiatal pedagógusról van szó, akinek gyermekkorától része az internet, nagyobb eséllyel fogja használni a digitális eszközöket munkája során is, míg egy tapasztaltabb, esetleg nyugdíjas pedagógus számára idegen lehet a technológia használata. Ezen kívül, ha egy falusi iskolában dolgozó tanítót nézünk, akinek nincs lehetősége okoseszközöket használni, többnyire, vagy teljes mértékben a hagyományos módszereket fogja választani. Ellenben egy nagyvárosi pedagógussal, akinek több lehetősége van az okoseszközök használatára. Ezt követően tértem rá az olvasási szokások feltárására, először a kitöltő pedagógus szokásaira fektetve a hangsúlyt, majd az általuk

nevelt/tanított gyermekek szokásaira. Valamennyi kérdés egy kivételével kötelező kérdésként volt beállítva. Egy kihagyható kérdést építettem mind a négy kérdőívbe, ami a pedagógusok általános iskolás gyermekeinek olvasási szokásairól érdeklődött. Aki számára ez a kérdés nem volt releváns, figyelmen kívül hagyhatta. Tehát célom volt, hogy átfogó képet kapjak korosztályonként meghatározott kérdőíveken keresztül arról, hogy pedagógusok tapasztalatai alapján egészen kisgyermekkortól a korai serdülőkorig hogyan és milyen módon változik a meséhez, olvasmányokhoz való hozzáállásuk, valamint olvasási szokásaik a technológia világában. Ezen kívül a pedagógusok olvasási szokásaikkal, hozzáállásuk változásával is kívántam foglalkozni, hiszen ez is befolyásolja a gyermekek olvasáskialakítását, olvasási szokásaikat, motivációjukat.

5. Kapott eredmények összegzése

Kérdőíveimet a Facebook közösségi oldalon, pedagógusok zárt csoportjaiban osztottam meg, amelyek három hétig voltak elérhetőek kitöltésre. Minden kérdőívemre 30-40 válaszadóra számítottam, amely meg is valósult. Előfordult, hogy ezt a számot túllépte, dupláját is meghaladta a kitöltők száma. A kisgyermeknevelő és óvodapedagógus kitöltők száma igen hasonló lett, 39 és 41 fő az utóbbiak javára. Magyar műveltségterületes tanítók 66-an válaszolták meg kérdéseimet. A kitöltők száma a magyartanárok körében volt a legkiemelkedőbb, 75 fővel. Összesítve, 221 pedagógushoz jutottak el kérdőíveim, így igen széles mintát tudtam gyűjteni. A kérdőívek eredményeinek értékelésében a továbbiakban az alábbi rövidítéseket alkalmazom: kisgyermeknevelők – kn; óvodapedagógusok – óp; magyar műveltségterületes tanítók – mmt; magyartanárok – mt.

Fontosnak tartom felidézni, mely állításokat fogalmaztam meg a válaszok kiértékelését megelőzően. Hipotézisem volt, hogy azok az emberek, akik az elmúlt 25 évben születtek, inkább választják az olvasás forrásaként a digitális felületeket a papíralapúak helyett. Ez megfigyelhető a tanítók és tanárok válaszai alapján. A tanítók tanulóinál még megoszlik ez az arány, és hamarabb vesznek kezükbe könyveket, míg a tanárok diákjainál, tehát a 10-14 éves tanulónál már nagymértékben csökken a könyvalapú olvasás a digitális tartalomfogyasztással szemben. Itt fontos szem előtt tartanunk ezen életkorra jellemző viselkedésformákat. Míg az alsó tagozatos diákoknál még a felnőtt, tanítói minta példa számukra, addig a felső tagozatos diákoknál már az életkori sajátosságaik következtében ez a

tekintély és követendő példa ellenszenvessé válhat. Ennek következtében egyértelművé válik az olvasásuk csökkenése, esetenként teljes elmaradása. A második hipotézisem a pedagógusokra irányult, miszerint ők is inkább a digitális tartalomfogyasztást használják a papíralapúak kárára hozzáférhetőségüknek és kényelmességüknek köszönhetően. Szerencsére ezen hipotézisem a kérdőív válaszai alapján nem teljesült igaznak. A nevelők és oktatók többnyire hagyományos olvasási szokásokat követnek, esetenként vegyítve a digitális (e-book) olvasással, de a papíralapút mindenképp meghagyva. 221 válaszadóból mindössze 13 pedagógus olvas csak digitális felületen, és csupán hárman vannak, akik semmilyen forrásból sem olvasnak. Ezen adatok alapján az arányok jól láthatóak: a pedagógusok olvasás iránti szeretete a digitális világban is stabil, ami a papíralapú olvasásban nyilvánul meg, kiegészítve s nem felcserélve a digitális olvasással. Ezen kívül kettő kutatási kérdésre is kerestem a válaszokat. Az első kutatási kérdésem az, miért is élvez előnyt a képernyő által adott információ a hagyományosan olvasottak helyett. Nos, azért, mert az előbbi képes a gyors tartalmak cseréjére, ezáltal a figyelmet is sokkal jobban képes fenntartani, igazodva az olvasó igényeihez, amit másodpercek alatt ki tud elégíteni. Míg a hagyományos olvasás következtében kénytelen az olvasó lelassulni, figyelmét egy témára irányítani rendszerint hosszabb távon, ami már társadalmunknak egyre nehezebb feladat. Pont ezért szükséges ezen olvasást újra központba helyezni, hiszen ezáltal leszünk képesek figyelmünket és kitartásunkat fejleszteni, elménket lelassítani, lecsendesíteni. Továbbá, a másik kérdésem az, hogy a pedagógusok és általuk oktatott gyermekek hogyan foglalkoznak a digitális és hagyományos alapú olvasással. Kisgyermeknevelőknél és óvodapedagógusoknál pedig az olvasás előkészítésével, megalapozásával. Az iskolában teret adnak mindkettő forrásból való ismeretátadásnak és tanulásnak. Egyre idősebb gyerekeknél ez az arány még inkább megfigyelhető. A bölcsődés és óvodás gyermekeknél a hagyományos történetátadásnak adnak nagyobb teret, amire a gyermekeknek életkorukból adódóan nagy szüksége van. Kisgyermeknevelő, óvodapedagógus kitöltők kivétel nélkül nők voltak, a tanítóknál egy, a tanároknál négy férfi válaszadó nyilatkozott. Összegezve 97,7% a női, 2,3% a férfi kitöltők aránya. Ezt követően a válaszadók életkorára voltam kíváncsi. E tényező nagymértékben befolyásolja a további válaszokat, hiszen itt már generációs különbségekről beszélhetünk. Átlagosan kijelenthető, a kisgyermeknevelő kitöltőkön kívül, a fiatal felnőtt pedagógusokból volt a legkevesebb (tehát a 18-29 évesekből), így a felnőttkorú és középkorú

válaszadók voltak többségben. Ez az arány meglepő volt számomra, hiszen arra számítottam, hogy fiatalabb pedagógusokhoz könnyebben eljutnak kérdőíveim, így a kitöltők többsége is fiatalabb lesz. Azon kollégák, akik a kérdőívekkel kapcsolatban felkerestek engem, középkorúak vagy idősebbek voltak. A fiatal pedagógusokat aligha tudtam elérni, illetve kitöltésre ösztönözni. Gondolhatunk arra az eshetőségre, hogy kevesebb azon - leginkább Z generációs - emberek száma, akik a pedagógusi pályát választják hivatásuknak. Ezen gondolatok újabb kérdéseket fogalmaznak meg azzal kapcsolatban, hogy a pedagógus szakmának a népszerűsége, illetve a szakma társadalmi megbecsültsége is csökkenni látszik. Ahogy az ember szemlélődik, látja a technológia általi, többnyire negatív hatásokat a legfiatalabbakra, tehát a gyermekekre nézve. Ezáltal csökkenhet társadalmi szinten a motiváció a pedagógus szakma elvégzésére a fiatal felnőttek körében. Következő kérdésem arra irányult, hogy mennyi ideje vannak a pályán, vagyis hány éve dolgoznak szakmájukban. Ez azért lehet befolyásoló tényező, mert a már régen a pályán dolgozó pedagógus megtapasztalhatta a digitális eszközök előtti világot, amikor még a nevelést/oktatást nem, vagy csak kis mértékben befolyásolta a technológia. A kisgyermeknevelők és óvodapedagógusok jelentős része kevesebb, mint 10 éve van a pályán (kisgyermeknevelők 76,9%-a, óvodapedagógusok 48,8%-a), míg az alsó és felső tagozaton tanító pedagógusoknál eléggé megoszlik ez az arány. Az alsó tagozaton tanítók válasza alapján azok vannak többségben, akik már több mint 30 éve tapasztalhatják a diákok tanításának, tanulásának változásait. A válaszadók mind a négy csoportban leginkább városokban dolgoznak. A négy csoport válaszait átlagolva 9,7% dolgozik a fővárosban (kn.: 10,3%, óp.: 7,3%, mmt.: 10,6%, mt.: 10,7%). Ezzel hasonló adat a községekben dolgozók, átlagosan 12,5% (kn.: 12,8%, óp.: 12,2%, mmt.: 19,7%, mt.: 5,3%). Megfigyelhetjük, hogy községekben leginkább tanítók vannak jelen, a tanárok száma igen alacsony. Ebből arra lehet következtetni, hogy ezek a települések csak elemi iskolákat tudnak fenntartani, olykor felső tagozat és középiskola nélkül. Ezen létesítmények inkább a városokra jellemzőek. Az alapkérdések után érdeklődtem a pedagógusok olvasási szokásairól. 221 főből mindössze három (kn.: 2 fő, óp.: 1 fő) válaszadó nem olvas egyáltalán szabadidejében. A többség azonban igen, azon belül is havi, inkább heti rendszerességgel. A válaszadók legjobban a hagyományos könyveket választják az olvasás forrásaként. Egyedül az óvodapedagógusoknál változik ez az arány a könyvek és digitális eszközök egyenrangú használatára. 221 főből mindössze 13 válasz érkezett a digitális eszközök (például e-book)

használatára a könyvek hátrányára, ami a válaszadók 5,8%-a, tehát lényegében elenyésző a száma. Érdeklődtem az iránt is, hogyan vélekednek arról, hogy milyen idős kortól érdemes a gyermekeket az olvasásra nevelni. Itt gondolok az otthoni és intézményi környezetre egyaránt. Mind a négy csoport válaszadói a csecsemőkort választották több mint 50%-ban. A 221 válaszadó 27,4%-a véli úgy, hogy az elsődleges korszaktól, tehát a magzati kortól célszerű kialakítani az olvasásra nevelést. Vagyis a terhesség alatti mesemondás, meshallgatás, az édesanyjának az olvasási szokásait, azon belül is a rendszeres olvasását a válaszadók negyede véli a legfontosabbnak. Az óvodaskort a válaszadók összességének a 15,1%-a jelölte meg, míg az iskolaskort mindössze hat pedagógus választotta (kn.: 1 fő, óp.: 0 fő, mmt.: 2 fő, mt.: 3 fő). Meglepett az az adat, hogy a tanítók, tanárok szerint elegendő iskolaskortól foglalkozni a gyermekek olvasóvá nevelésével. Egy hosszú folyamatról beszélünk, amit ha iskoláskorban kezdenek el, az már későinek számít. Iskolaérettségnek tartom azt, hogy az 5-6-7 éves gyermek tudjon érdeklődést mutatni a mese iránt, amit fejlesztenek az iskolában, nem pedig kialakítanak.

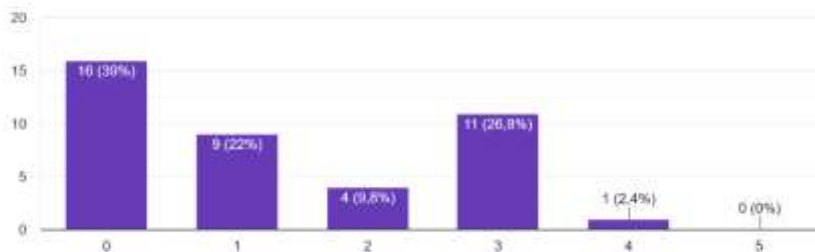
A továbbiakban a digitális eszközök használatáról kérdeztem a pedagógusokat. Szakmailag hogyan gondolják a szakemberek, mennyire érdemes, egyáltalán célszerű-e bevonni az intézményen belüli nevelésbe, oktatásba ezeket az eszközöket. Ahogy a négy különböző életkorú gyermekekkel foglalkozó pedagógusok válaszait megfigyeljük, láthatjuk a folyamatos csökkenést vagy növekedést az eszközök használatának gyakoriságáról. Természetesen, minél idősebb gyermekekkel foglalkoznak, annál inkább nő annak az esélye, hogy digitális eszközöket is használnak az olvasáshoz, ismeretfeldolgozáshoz. Lássuk először a kisgyermeknevelők és óvodapedagógusok válaszait.



1. ábra: Kisgyermeknevelők válaszai a digitális eszközök használatáról Forrás: Saját kutatás

Ön szerint mennyire ajánlott a digitális eszközöket bevonni a mondókázásba, mesélésbe?

41 válasz

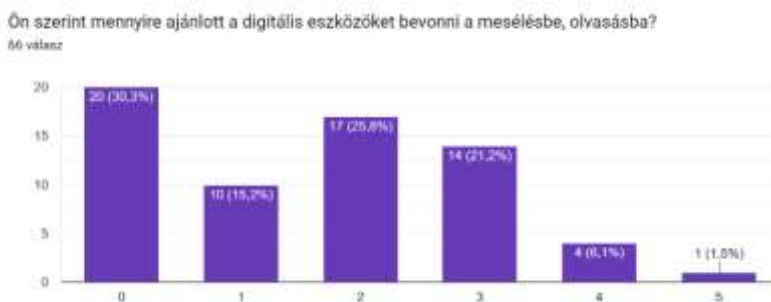


2. ábra: Óvodapedagógusok válaszai a digitális eszközök használatáról Forrás: Saját kutatás

Láthatjuk e két korcsoportnál, főleg a kisgyermekkel foglalkozó pedagógusoknál hogy a technológiát nem, vagy csak kismértékben gondolják alkalmasnak a gyermekek számára. Ez érthető is, hiszen ennyi időes gyermeknek nincs szüksége ilyenfajta eszközökre a fejlődéshez és tanuláshoz. Dr. Pécsi Rita neveléskutató egyik előadásán említette, amin én magam is jelen voltam, hogy 0-3 éves korú gyermekeknél a képernyő, lásson rajta bármit, idegrendszeri károsodást okoz. Nem okozhat, vagy növelheti az esélyét, hanem teljes mértékben negatív következménnyel jár, amit már nem lehet helyrehozni. Ezért szükséges ezen eszközöket a legfiatalabb gyermekeknél elkerülni, hiszen, ezen eszközök pontosan úgy vannak tervezve, hogy dopamint termeljen az agyuk, aminek eléréséhez egyre több ingerre van szükség. Ezt nevezzük függőségnek. Végeredményben pedig azt érik el, hogy megakadályozzák a motiválhatóság kifejlődését, azaz nem fogja érdekelni őket semmi, a magas ingerküszöb által.

A gyermekeket alsó és felső tagozaton tanítóknál már valamennyire változik ez az arány. Kijelenthető, hogy ha alsó tagozatban sem használnak digitális eszközöket, mint például a Szilíciumvölgy gyerekeinek fertőzetlen iskoláiban, akkor sem fog a gyermek lemaradni semmiről. Illetve a fontosabb digitális eszközhasználatot a későbbiekben is el tudja sajátítani. A fejlődő agyat valódi feladatok fejlesztik, a két kézzel vagy a természetben történő játék, mozgások, amikor valóságot tapasztal, nem pedig mintha-élményt kap. A problémamegoldó-hálózata a képzőművészetben, játékon, sporton, mozgáson keresztül fejlődik és lesz támogatott. Ezeket nevezzük lassú

dopaminnak, ami az idegrendszer megfelelő fejlődéséhez és a motivációjához szükséges (Pécsi, 2025).



3. ábra: Magyar műveltségterületes tanítók válaszai a digitális eszközök használatáról Forrás: Saját kutatás



4. ábra: Magyar tanárok válaszai a digitális eszközök használatáról Forrás: Saját kutatás

Az iskolában tanítók válaszai már nem mutatnak egyértelműséget. A tananyagok könnyebb, élvezhetőbb feldolgozását nagymértékben segíteni tudják az interaktív online játékok, különböző történetfeldolgozások, amik kifejezetten a saját korosztályukra lettek tervezve. A felső tagozaton tanítók között sincs teljes mértékű egyetértés, hiszen az életkor, a szakmai tapasztalat, a tanítás közege (helyszíne) nagyban befolyásolja az erre a kérdésre adott választ. Tény, hogy a gyermek digitális eszközök nélkül is képes a tananyag elsajátítására, azonban egyre valószínűbb, hogy azok nélkül nem, vagy kevésbé motiválható.

Fontos, hogy a gyermekek a mesét, olvasmányokat milyen forrásból tudják leginkább befogadni, melyik csatorna motiválja őket a történet megértésére. A válaszok alapján az látható, hogy akármelyik korosztályt is figyeljük, a könyvekből és digitális felületekből egyaránt képesek befogadni

a történeteket a válaszadók szerint, azonban az utóbbiak valamelyest előnyt élveznek a könyvekkel szemben. Néhány kolléga írt még egyéb válaszokat arra vonatkozóan, hogy tapasztalataik alapján az általuk nevelt vagy tanított gyermekek leginkább az előszavas, fejből mondott történetmesélésre figyelnek fel legjobban. Egyik pedagógus kifejtette, hogy a könyvekre nem tudnak koncentrálni a gyermekek, míg a fejből mondott mesélést hallgatva figyelmüket le tudja kötni. Ezáltal sokkal befogadóbbá válnak a történettel kapcsolatban. Fejből való mesélés közben fenntartható a szemkontaktus a gyermekekkel, láthatják arcunkon a különböző érzelmek kifejezését, amikből ők is tanulhatnak. Sokkal közvetlenebb kapcsolat alakulhat ki ezen úton a pedagógus és gyermek között, hiszen nincs köztük sem könyv, sem digitális eszköz, ami megzavarná a mese átadásában vagy befogadásában. Ezek alapján levonható a következtetés. A pedagógusok, főleg minél fiatalabb gyermekekről van szó, annál inkább használják a fejből való mesemondást, illetve a könyveket. Ahogy a gyermek életkora nő, úgy változik valamelyest ezen források aránya. Könyv helyett digitális eszközre váltanak, felsős kollégáknál pedig előfordul, hogy nem is olvasnak diákjaiknak hangosan. Tapasztalataim alapján kijelenthető az, hogy a felsősöknek való történetátadást nagyban befolyásolja a tanulók szövegértési, szövegfeldolgozási képessége, valamint életkoruk. Ötödik évfolyamban, főleg az első hónapokban még célszerű számukra felolvasni a történetet a gyorsabb és hatékonyabb befogadás érdekében, míg nyolcadik évfolyamban már nincs erre szükség, sem igény.

Jelentősnek gondolom, hogy kik és mik tudják erősen befolyásolni a gyermeket életkoruk előrehaladtával. Éppen ezért volt egy megválaszolandó kérdés e témában. Tudomásomra jutott, hogy a kisgyermeket és óvodáskorú gyermekeket a szülők és a pedagógusok képesek motiválni, befolyásolni, míg a korosztályuk csak kismértékben, az internetes oldalak pedig a legkevésbé. Ez nem is meglepő adat, hiszen elsődleges környezete egy kisgyermeknek a szülői közege, illetve azok a nevelők, akik körbe veszik őt. Az alsó tagozatos korosztálynál a szülők motiválása még mindig a legnagyobb százalékot mutatja. Második helyen már nem a pedagógusok, hanem a kortársak képesek a diákokat motiválni a válaszadók szerint. Ez a különbség pedig a felső tagozatos tanulók körében még inkább tágul, hiszen a kamaszkor első szakaszában a kortársak minden szempontból nagy hatással bírnak egymásra akár pozitív vagy negatív irányban, ami erre az életkorra igencsak jellemző. Ezért is lényeges a diákok helyénvaló nevelése. Minél több gyermeknél ki tudjuk alakítani a megfelelő értékrendszert,

egymásra való befolyásolhatóságuk alapján képesek ezen pozitív értékeket egymásnak átadni, egymást megerősíteni.

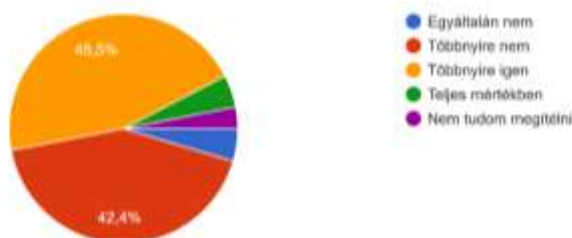
Ezen kérdések után azoknak a pedagógusoknak szántam egy nem kötelező kérdést, akiknek van általános iskolás, tehát 6-14 éves gyermeke. Ezt a kérdést összesen 120 pedagógus válaszolta meg (kn.: 27 fő, óp.: 20 fő, mmt.: 30 fő, mt.: 43 fő), tehát a kitöltők összlétszámának több mint a fele (54,3%-a). Érdekelte, hogy a pedagógusok gyermekei hogyan viszonyulnak az okoseszközhöz való olvasáshoz, azon belül is az élmény alapú olvasáshoz. Gondolok itt rövid történetek, versek, leírt gondolatok szabadidőben való olvasására, amit akár a közösségi médiában is megtalálhatnak. A válaszok többnyire nemlegesek voltak, vagy csupán ritkán, legfeljebb havi szinten használják a pedagógusok gyermekei erre a célra eszközeiket. Ezek alapján az nem vonható le, hogy ezzel ellentétben azonban könyvből olvasnak-e, hiszen elképzelhető, hogy egyáltalán nem is olvasnak ezek a fiatalok. Azért is gondolom fontosnak, hogy ha már a pedagógus, mint szülő jó példát statuál gyermeke számára, nagyobb lesz a valószínűség arra, hogy gyermeke is őt kövesse mintaként. Azonban konzultáltam e kérdés kapcsán egy pedagógus szülővel, akinek személyes tapasztalata azt mutatja, hogy ő és házastársa hiába olvasnak, illetve nevelték gyermekeiket az olvasás szeretetére, egyik iskolás gyermekük sem fordul szívesen a könyvekhez. Kivételek azonban mindig vannak, illetve életkori sajátosságukból kifolyólag elképzelhető, hogy tinédzserkorban eltávolodnak az olvasástól. Azonban lehetséges, ha egyszer már kiskorukban kialakították az olvasás szeretetét, vissza fognak találni hozzá, amint átjutnak a kamaszkoron. A fentebb említett összegzés is kimutatta, hogy ebben a korban az egyidős kortársak nagy befolyással bírnak, ami később, ahogy halad a gyermek a fiatal felnőttkor, később a felnőttkor felé, változni fog, a kortársak hatása csökken.

Lényeges, hogy a pedagógusok által nevelt vagy tanított gyermekek családi környezete hogyan viszonyul az olvasás kérdéséhez. Az intézmény nem feltétlen, illetve nem minden esetben elég ahhoz, hogy kialakuljon a gyermekekben az olvasás iránti érdeklődés. A könyvalapú mese vagy egyéb történetek olvasása a pedagógusok többsége szerint ritkán, tehát legfeljebb havi szinten van jelen a gyermekek otthoni életében. Ezzel ellentétben, az otthoni digitális alapú történetátadás, iskoláskorban pedig önálló digitális olvasás már leginkább heti gyakorisággal fordul elő. Illetve, ami várható válasz volt, a digitális tartalomfogyasztás, valamint kisebb korban a mesenézés gyakorisága. A négy csoport válaszadóinak 76,3%-a gondolja úgy (kn.: 56,4%, óp.: 82,9%, mmt.: 72,7%, mt.: 93,3%), hogy naponta jelen van

a gyermekek életében a tartalomfogyasztás. 221 válaszadóból csupán kettő kisgyermeknevelő gondolja úgy, hogy egyáltalán nincs jelen az otthoni közegben a digitális tartalomfogyasztás a gyermekek számára. Ezen célszerű lenne elgondolkodnunk, hiszen 0-3 éves gyermekekről van szó, akiknek semmilyen esetben nem lenne szüksége a digitális eszközökre, tartalmakra.

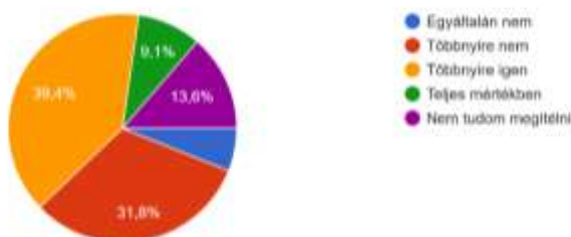
A kisgyermeknevelők és óvodapedagógusok kérdőívei a végéhez értek, viszont a tanítókat és tanárokat kérdeztem még diákjaik olvasási motivációjukról, hiszen iskoláskorban ez egy kiemelt szempont. Az alsós tanítók válaszai igen változatosak voltak azzal kapcsolatban, hogyan gondolják, diákjaik mennyire motiváltak a könyvekből való önálló olvasás iránt.

Hogy ítéli meg, az Ön tanítványai mennyire motiváltak a könyvből való önálló olvasásra?
66 válasz



5. ábra: Tanítók válaszai diákjaik könyvekből történő önálló olvasásáról Forrás: Saját kutatás
Két válasz érkezett, miszerint nem tudják megítélni diákjaik motiváltságát, a többi válaszból azonban állíthatjuk, eléggé megoszlik, ki hogyan vélekedik tanulóiról. Ez azért lehetséges, mert a tanulók olvasási képessége, olvasásra való lelkesedése is eltérő. A válasz nem egyértelmű a könyvek terén, ezért célszerű volt megkérdezni a könyvek mellett a digitális olvasást is.

Hogy ítéli meg, az Ön tanítványai mennyire motiváltak a digitális eszközről való önálló olvasásra?
66 válasz

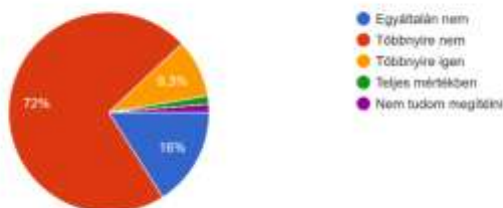


6. ábra: Tanítók válaszai diákjaik digitális eszközről történő önálló olvasásáról Forrás: Saját kutatás

Láthatjuk, hogy itt sincs egyértelmű válasz, azonban összehasonlítva az előbbi kördiagrammal, tanúsítható, a tanítók diákjai hamarabb olvasnak digitális eszközről, mint könyvből. Ez annak lehet köszönhető, hogy a digitális eszközön, például telefonon kevesebb a látható szöveg. Illetve annak a stílusával is hamarabb tudnak azonosulni a diákok, ami olvasásra buzdíthatja még azon gyermekeket is, akiknek kevesebb az olvasáshoz való motivációja. Megadatik nekik az a lehetőség a telefonon való olvasás által, hogy bármikor néhány kattintással másik szöveget tudnak olvasni, érdeklődési körüknek megfelelően, míg egy könyvvel nem, vagy nehezebben lennének erre képesek.

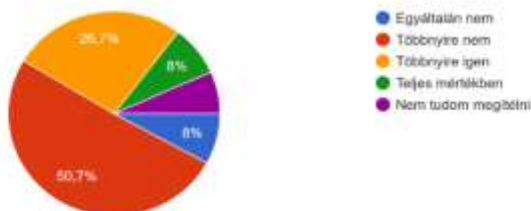
Érdemes megvizsgálni a 10-14 éves korosztályt érintő pedagógusi reflexiókat is, ami a következő ábrákon látható.

Hogy ítéli meg, az Ön tanítványai mennyire motiváltak a könyvből való önálló olvasásra?
75 válasz



7. ábra: Tanárok válaszai diákjaik könyvekből történő önálló olvasásáról Forrás: Saját kutatás

Hogy ítéli meg, az Ön tanítványai mennyire motiváltak a digitális eszközről való önálló olvasásra?
75 válasz



8. ábra: Tanárok válaszai diákjaik digitális eszközről történő önálló olvasásáról Forrás: Saját kutatás

A tanárok válaszai alapján azt láthatjuk, hogy sem könyvből, sem digitális eszközről nem szívesen olvasnak. Kimondható, hogy nagyrészüket nem olvas, vagy nem szeret olvasni. Egy válasz érkezett, aki úgy véli teljes mértékben

motivált a könyvből való olvasásra. Ezen válaszok után konzultáltam egy általános iskolában dolgozó könyvtárossal, mit tapasztal, mennyire van igény a könyvtár működtetésére. Felkeresik-e egyáltalán a diákok a könyvtárakat a tankönyveken, kötelező olvasmányokon kívül. Megerősítette azt, amit én magam is tapasztaltam a válaszok alapján. Csökken azon gyermekek létszáma, akik könyvtárba látogatnak saját kedvtelésből. Elmondása szerint az alsó tagozatos diákokban még él a motiváció, azonban ahogy idősödnek, egyre inkább gyérül létszámuk. Elgondolkodtató, miért csökkent a könyvhasználat a fiatalok körében. Hiszen minden tanuló találhat magának olyan történetet, amivel tud azonosulni, ami műfaj, terjedelem, történet szempontjából hozzá illő lenne. A gyermekek már kevésbé türelmesek. Kényelmesebbek lettek az elmúlt években, így ha lehetőségük van rá, inkább telefonjukról olvasnak, ha olvasnak egyáltalán.

Fontos tisztázni, hogy nem az olvasás felületével van a legnagyobb gond, hanem az olvasás teljes hiányával. Az olvasás lehetőséget ad a szókincs bővítésére, a nyelvtani szabályok, helyesírás elsajátításához élményalapú formában. Érzelmi intelligenciánk fejlődni tud azáltal, ahogy magunkat behelyezzük a történetbe a szereplőkön keresztül, valamint a kreativitás, az absztrahálás képessége is növekszik. Természetesen, a pedagógusok jobban örülnének diákjaik könyvből való olvasásának, ugyanakkor figyelembe véve a XXI. század központi eszközeit, a digitális olvasás elengedhetetlen a mai világban. Azt azonban érdemes tudnunk, hogy a kettő olvasás nem feltétlen jelent azonosságot. Az olvasás forrása befolyásolja az olvasásnak a minőségét. Az eszközökről nagyobb valószínűséggel olvasunk felületesen, míg könyvből valamelyest képesek vagyunk jobban fókuszálni. Ezért feladatunk megőrizni a könyveket, s azt, hogy olvassuk is azokat.

6. Összefoglalás

A válaszok alapján levonható a következtetés. Az intézményekben és az otthoni környezetben, a nevelésben és az oktatásban is jelen van a technológia, s ahogy egyre inkább idősebb korosztállyal foglalkozunk, annál jelentősebb ez az arány. A válaszadók javarészt középkorúak, akik megtapasztalhatták a hagyományos, és a mostani digitális központú nevelést, oktatást. Hipotézisem volt, hogy a pedagógusok inkább használják a technológia adta lehetőségeket munkájukban, a régebbi, 10-20 évvel ezelőtti tanítási módszerekhez képest, ami a válaszok alapján többnyire igaznak mondható. Ez nagymértékben függ attól is, hogy mely korosztállyal

foglalkoznak. Amint már említettem, az eszközök adta lehetőségektől nem szükséges óvakodnunk. Amire figyelünk kell, az a használatuk gyakorisága. Ne uralják a kapcsolatot pedagógus-gyermek vagy szülő-gyermek között sem otthon, sem pedig az intézményekben.

Másik feltevés az volt, hogy a gyermekek hamarabb részesítik előnyben a digitális eszközökön való tartalomfogyasztást a könyvek helyett. Nos, valóban sikerült a válaszok alapján alátámasztani e gondolatomat. Illetve, bizonyos szempontból nem állja meg így sem a helyét: a gyermekek – főleg felső tagozaton – sokszor már egyáltalán nem is olvasnak. Az olvasás forrásaként – már ha lehet ilyenről beszélni – néhány tanulónál megállapítható a digitális tartalomfogyasztás, azon belül is az olvasás helyett a videóknak a megtekintése. A kérdőívek kiértékelése alapján alig találhatunk olyan gyermeket, aki szívesen nyúl saját döntéséből kifolyólag könyvekhez. Kevésbé érdekes, többnyire unalmas számukra, amit már felváltott a telefonok gyors reakciókat, ingereket kiváltó használata.

Bizakodom abban, hogy a pedagógusok igyekeznek az egyensúlyt megteremteni a hagyományos és újszerű nevelés, valamint oktatás között, ami egyáltalán nem könnyű feladat. Elengedhetetlen hozzá a nevelő és a tanító hozzáállása, hogyan s miként képes átadni az olvasás szeretetét generációról generációra. Azért találtam e témát fontosnak, mert rajtuk múlik, hogyan is fogják a gyermekek elfogadni és használni a könyveket, hiszen utána rajtuk áll az ismeret, a tudás, és az olvasás szeretetének átadása az új nemzedéknek.

7. Jövőkép

A technológia a jövő, ezt tudvalevő. Azonban sokan rájöttek arra, hogy ezen új eszközök nem mindenre adnak megoldást. Többen úgy vélik, vissza kell térnünk a hagyományos tárgyakhoz, életmódhoz, így az olvasás terén is. A technológia még inkább be fog szivárogni az intézményes nevelésbe, javarészt inkább az oktatásba. Ámde valószínű, lesz egy pont, amikor visszafordulunk a bevált módszerekhez, forrásokhoz, ha nem is teljes mértékben, de jelentős részt fog képezni az emberek életében. Hallhatunk külföldön, vagy akár hazánkban is olyan létesített intézményekről, amelyek fertőzésmentesek, tehát digitális eszközöktől mentes úton folyik a közös munka a felnőttek és gyermekek között. Látható ezekben az intézetekben a diákok kiegyensúlyozottsága, kreativitásuk, problémamegoldóképességük nagy aránya a többi iskolával szemben, a fejlettségi szintjük magas foka a

mozgás, a természetközpontság, a játék és a képzőművészetek hatásának köszönhetően. Hiszen ezen helyeken engedik a gyermekeket tapasztalni, felfedezni, átélni különböző helyzeteket, ahol biztosítják a végrehajtó funkcióik fejlődését. Ezen funkciók az indulatnak a kontrollja, az alkalmazkodás, a feszültség elviselése, a céltartás, figyelemkoncentráció, a könnyed és rugalmas problémamegoldás és még sok egyéb más, ami a mindennapi felnőtt élethez elengedhetetlen.

Szeretném valamennyi szülővel és pedagógussal megosztani a Patkány Hotel kísérletének a tanulságát. A XX. század második felében, Bruce Alexander és munkatársai patkányokat két csoportra osztottak (Alexander, 1978). Az első csoport patkányai izolált, ingerszegény környezetben éltek, míg a másik, úgynevezett „Patkány Hotelben” élők szociális közegben, nagy területen mozoghattak. Mindkét csoportnak hagytak morfiummal kevert vizet a tiszta vizük mellett. A magányos patkányok hamar rászoktak, függővé váltak, míg a Hotelben élő patkányok rászokása a nullához közeli értéket mutatott. A tanulsága ennek a kísérletnek az, hogy ha az alapszükségletek normális úton jelen vannak és kielégülnek, akkor az addikció kialakulásának lehetősége is alacsonnyá válik. Úgy, ahogy a gyermekeknél. Ha olyan környezetet teremtünk a gyermekeknek, akár otthon, akár intézményben, ami kielégíti alapszükségeiket, kíváncsiságukat, figyelmüket, annál kisebb lesz a valószínűsége, hogy a technológia adta eszközökre ráfüggjenek, ezáltal nyitottabbak maradnak az emberi kapcsolatokra, a befogadásra, a tanulásra, és a könyvekre.

A technológia alapvetően egy jó találmány, csak a nem rendeltetésszerű használata következtében romboljuk gyermekeink fejlődési lehetőségeit. A telefon, számítógép nem helyettesíthet sem emberi kapcsolatot, sem könyvet. Ezen eszközök adattárolásra valók, az agyunk pedig gondolkodásra, amit az olvasás tud fejleszteni. Éljük hát vele!

8. Irodalomjegyzék

Bruce K. Alexander: Rat park. <https://portage.ca/en/better-understanding-addiction/>,
<https://www.uvic.ca/research/centres/cisur/assets/docs/iminds/phe9-rat-park-handout.pdf> (Megtekintve: 2026. 03. 11.)

Chogyelkáné Babócsy Ildikó, Dringó-Horváth Ida és T. Nagy Judit (2023):
A technostressz csökkentésének lehetőségei a felsőoktatás eredményes

- digitalizációjáért. In: Iskolakultúra, 2023, 33. évfolyam, 2023/4. szám, 55. oldal
- Gósi Lilla (2016): Olvasóvá nevelés. In: A mesélésnek döntő jelentősége van. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/olvasova-neveles> (Megtekintve: 2026. 03. 01.)
- Liszkai N. (2026): *Az olvasóvá nevelés kérdései a XXI. század elején olvasóvá nevelés napjaink digitális központú világában.* TDK dolgozat, GFE PK, Szarvas
- Néma Judit-Eszter (2022): A családi literáció szerepe rurális közegben élő diplomás családok olvasóvá nevelői habitusában. In: Iskolakultúra, 2022, 32. évfolyam, 2022/12. szám, 89., 90-91., 93-94. oldal
- Pécsi Rita: Fejleszt vagy rombol? A képernyő és az internet hatásai. A függőség kialakulása és megoldásaink c. előadás, 2025. 11. 13.
- Pécsi Rita: Mintha drogot adnánk gyerekeinknek, Pécsi Rita honlapja, 2022. február 2. <https://pecsirita.hu/mintha-drogot-adnank-a-gyerekeinknek/> (Megtekintve: 2026. 03. 01.)
- Uzsalyné Pécsi Rita (2020): Fejleszt vagy rombol? – Kulcs az okoseszközök okos használatához. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs, 9. oldal

MOLNÁR ZSÓFIA

A GYERMEKEK TÉRI ORIENTÁCIÓJÁNAK, VIZUO-MOTOROS KOORDINÁCIÓJÁNAK ÉS AZ EMBERÁBRÁZOLÁSUK RÉSZLETEZETTSÉGÉNEK ÖSSZEFÜGGÉSEI

The relationships between children's spatial orientation, visuomotor coordination, and the level of detail in their human figure drawings

Absztrakt

Dolgozatom készítésekor számos szakirodalmi forrás, nemzetközi kutatás és személyes pedagógiai és szülői tapasztalataim alapján kerestem arra a kérdésre a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják az azonos életkorú gyermekek emberábrázolását. Fontosnak tartom, hogy dolgozatom témája az olvasók számára is olyan információkat és releváns vizsgálati eredményeket közvetítsen, melyek alapján átfogó ismereteket kaphatnak a gyermekek rajzfejlődéséről, a rajzolási folyamatról és az elkészült emberalakokról a gyermek kognitív képességeinek tükrében. A munkám során a tavalyi nevelési évben volt lehetőségem nagycsoportos gyermekek fejlődését figyelemmel követni. Megfigyelhettem, hogy a gyermekek kognitív képességei hogyan és milyen ütemben fejlődnek az egyéni fejlesztések, az érési folyamatok és a hétköznapiak során történő, spontán adódó fejlődési lehetőségeken keresztül. Fontosnak tartom, hogy a gyermekek sikeres iskolakezdését az óvodai években a gyermekek képességeihez igazítva biztosítsuk. A hétköznapiakban tapasztalhattam, hogy a gyermekek nagy része jelentős lemaradást mutatott az emberábrázolásban, valamint a téri irányok helyes értelmezésében és adekvát alkalmazásában. A dolgozomban a két terület közötti összefüggéseket kutattam. A továbbiakban a kutatásomra szeretnék kitérni. A vizsgálati csoport heterogén összetétele lehetővé tette, hogy a leány-, és fiúgyermekek, valamint a BTMN és SNI státuszú gyermekek eredményeit és képességeit hasonlítsam össze. A vizsgálatokat a lakóhelyemen működő óvoda két nagycsoportjában végeztem. A mérések a téri irányok ismeretére, a vizuomotoros koordinációra és az emberábrázolás szintjére irányultak, melyet Goodenough-teszttel vizsgáltam. A vizsgálatok elvégzése során megfigyeltem a gyermekek kezességét és a ceruzafogás kialakultságát is. Eredményeim rámutattak, hogy a célzott, differenciált fejlesztés lehetővé teszi, a BTMN státuszú gyermekek sikeres felzárkóztatását, valamint a hipotézisem részben megvalósuló igazolódása felhívja a figyelmet a téri irányok és az emberábrázolás fejlesztésének fontosságára, valamint új lehetőséget kínál a kutatás folytatására, a kutatási perspektíva kiszélesítésére.

Kulcsszavak: téri orientáció, vizuo-motoros koordináció, emberábrázolás

Abstract

In preparing my paper, I sought to answer the question of what factors influence the human figure drawing of children of the same age, drawing upon numerous literature sources, international research, and my personal pedagogical and parental experiences. I consider it important that the topic of my paper conveys information and relevant research findings

to readers that provide a comprehensive understanding of children's drawing development, the drawing process, and the completed human figures in light of the children's cognitive abilities. During my work in the previous educational year, I had the opportunity to monitor the development of children in oldest kindergarten groups. I was able to observe how and at what pace children's cognitive abilities develop through individual intervention, maturational processes, and spontaneously arising developmental opportunities in daily life. I believe it is essential to ensure children's successful transition to primary school during their kindergarten years by tailoring support to their individual abilities. In daily practice, I observed that a significant portion of the children showed considerable delays in human figure drawing, as well as in the correct understanding and adequate application of spatial directions. In my paper, I investigated the interrelationships between these two areas. Furthermore, I would like to detail my research. The heterogeneous composition of the study group allowed me to compare the results and abilities of girls and boys, as well as children with BTMN (learning, conduct, and behavior difficulties) and SNI (special educational needs) status. The assessments were conducted in two oldest groups of a kindergarten located in my place of residence. The measurements focused on knowledge of spatial directions, visuomotor coordination, and the level of human figure drawing, the latter of which was evaluated using the Goodenough Draw-a-Man Test. During the assessments, I also observed the children's handedness and pencil grip maturity. My results demonstrated that targeted, differentiated development enables the successful catch-up of children with BTMN status. Furthermore, the partial confirmation of my hypothesis highlights the importance of developing spatial orientation and human figure drawing, while offering new opportunities for continuing this research and broadening the research perspective.

Keywords: spatial orientation, visuomotor coordination, human figure drawing

1. Bevezetés

Kutatási témám az óvodáskorú gyermekek téri orientációjának, vizuomotoros koordinációjának, valamint az emberábrázolásuk részletezettségének összefüggéseinek vizsgálata. A tanulmány a TDK dolgozatom (Molnár, 2026) alapján készült. A téma választásban nagyban közrejátszott a gyermekek emberábrázolásának sokszínűsége, az ábrázolás közötti különbségek magyarázatának kérdései. Munkám során sok esetben tapasztaltam, hogy azonos korú gyermekek emberábrázolásában nagy eltérések mutatkoznak. Míg egyik gyermek 6 évesen megrekedt a fej-láb emberek rajzolásánál és modellezésénél, ugyanilyen korú társa már a körvonalséma vagy éppen a kevert profilos ábrázolási szakaszban van. Az éves mérések alkalmával sok esetben kiderül, hogy bár a gyermekek féltéki dominanciája már kialakult, a helyes ceruzafogásuk kialakulóban van vagy éppen kialakult, de a téri orientációjuk, vizuomotoros koordinációjuk sok esetben kialakulatlan. A téri irányokat hibásan használják, nehézséget okoz

számukra a névutók, a jobb-bal irányok gyakorlati alkalmazása. Nehezen tájékozódnak a körülöttük levő térben, egyszerű téri relációkat tartalmazó utasításokat nem képesek végrehajtani. (Aszali, Horváth, Horváthné Csapucha, Dr. Rónáné, 2005., Kondacs, Podmaniczky, 2018.)

Kutatásom témája a fent említett két terület összefüggéseinek bizonyítása vagy cáfolata. Arra keresem a választ, hogy a nagycsoportos gyermekek életkorukhoz képest eltérő emberábrázolása összefüggésben áll-e a téri orientációjuk, vizuo-motoros koordinációjuk, téri tájékozottságuk kialakultságának mértékével.

Hipotézis:

Hipotézisem szerint azon gyermekek, akiknek a téri orientációja, téri tájékozottsága, vizuo-motoros koordinációja életkorukhoz képest eltérést mutat, azoknak a Goodenough tesztben elért pontszáma is alacsonyabb.

Kutatási módszerek:

- *Tájékozódás négyzethálóban:* A feladat segítségével megfigyelhetjük, hogy a gyermek képes-e az adott formát észlelni, majd reprodukálni azt az üres négyzethálóban. (Aszali, Horváth, Horváthné Csapucha, Dr. Rónáné Falus, 2005)
- *Térei viszonyok jelölése rajzos feladatban:* A feladat során azt vizsgáljuk, hogy a gyermek képes-e különböző ábrák egymáshoz való viszonyát felismerni, értelmezni. Ebben a feladatban kiderül az is, hogy a gyermek ismeri-e az oszlop és a sor, valamint egyéb téri relációk fogalmát, képes-e ezeknek a fogalmaknak a differenciálására, és a térbeli viszonyok rajzos megjelenítésére. (Aszali, Horváth, Horváthné Csapucha, Dr. Rónáné Falus, 2005.)
- *Térei relációkat jelölő névutók alkalmazása/passzív szókéincs szintjén:* A feladat célja annak megfigyelése volt, hogy a gyermek mennyire képes a saját testéhez viszonyítva tájékozódni, illetve helyesen értelmezni és végrehajtani a téri irányokra vonatkozó instrukciókat. (Aszali, Horváth, Horváthné Csapucha, Dr. Rónáné Falus, 2005.)
- *Térei relációkat jelölő névutók alkalmazása/aktív szókéincs szintjén:* A feladat elvégzése során a passzív szókéincs vizsgálatánál használt névutókat alkalmazzuk. A feladat célja annak felmérése volt, hogy a gyermek aktív szókéincsben is megjelennek-e a téri viszonyokat kifejező fogalmak. (Aszali, Horváth, Horváthné Csapucha, Dr. Rónáné Falus, 2005.)

Emberalak ábrázolás vizsgálata Goodenough-féle eljárással: A vizsgálat eredményeként meg tudhatjuk a gyermek rajzkvóciensét (RQ), amely a gyermek általános tájékozottságának a mutatója, és szoros kapcsolatban áll a gyermek intelligenciakvóciensével (IQ). (Feuer, 2000., Torda, 1991., Kárpáti, 2000.)

2. Elméleti háttér:

2.1. Vizsgált korcsoport jellemzői:

A kutatásban 28 nagycsoportos, 6–7 éves gyermek vett részt, közülük 14 leány és 14 fiú. A gyermekek fejlődése ebben az életkorban jelentős testi, kognitív és szociális változásokon megy keresztül. Piaget elmélete szerint a konkrét műveletek szakaszába lépnek, amelyet a logikusabb gondolkodás, a téri viszonyok jobb megértése és a szabályok tudatos alkalmazása jellemez. Ezzel párhuzamosan fejlődik a finommotorika, a vizuo-motoros koordináció és a téri orientáció, amelyek meghatározó szerepet játszanak az iskolaérettség kialakulásában. (Cole, 2001.)

A vizsgált csoportban hat gyermek sajátos nevelési igényű (SNI), öt gyermek pedig beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTMN) rendelkezett. Az érintett gyermekek egyéni fejlesztésben részesültek a szakértői bizottság javaslatai alapján, míg a különleges bánásmódot nem igénylő gyermekek fejlődése életkoruknak megfelelő ütemben zajlott. A minta összetétele lehetőséget biztosított arra, hogy a kutatás során a különböző fejlettségi szintek és az emberábrázolás részletezettsége közötti összefüggések is vizsgálhatók legyenek.

2.2. Téri képességek fejlődése:

Fontosnak tartom az alábbi fogalmak rövid ismertetését, ugyanis ezen folyamatok meghatározzák a tájékozódás fejlődését.

Érzékelés: Ez az idegrendszer elsődleges folyamata, az információk felvételét jelenti. Az emberi agynak a fejlődés során az alapvető szükségleteken kívül (oxigén, tápanyag) információra is szüksége van, a fejlődés szakaszában azért, hogy az normális ütemben menjen végbe, később pedig azért, hogy a fennálló működőképes állapot megmaradjon. A környezeti ingerek felvételéért és feldolgozásáért a receptorok felelnek. Az érzékelés közvetlenül kapcsolódik az érzékszervekhez, az innen érkező ingereket a receptorsejt érzékeli és elektromos jellé alakítja. (Polgár, Szatmári 2011.)

Észlelés: Vagyis percepció már egy magasabb szintű folyamat, amely az érzékeléstől az agyi feldolgozásig tart. Összekapcsolással valósul meg, mely folyamat során emlényomokat idézünk fel, így tudatosan bennünk, hogy mi az értelme a kapott információnak. A tudatos válaszadás, megfelelő reakció az észlelés után válik lehetővé. (Polgár, Szatmári 2011.)

A térbeli tájékozódási képesség nem más, mint a saját helyzetünk észlelése, a bennünket körülvevő álló vagy éppen mozgó tárgyak vagy személyek egymáshoz és saját magunkhoz viszonyított távolságának, haladási irányának, sebességének az észlelése. A tér észlelése több érzéklet együttesét jelenti: látás, tapintás- és mozgásérzékelés, hallás, az egyensúly érzékelése stb. A téri képességek fejlődését befolyásolja a sokrétű mozgástapasztalat, és a szenzomotoros élmények. A gyermek saját teste az elsődleges viszonyítási alap a téri fogalmak elsajátítása során. Az észlelt térhez a gyermek alkalmazkodik a mozgásával és a megfelelő magatartással. A folyamat közben pedig felfedezi a szűkebb, tágabb környezeti terek elrendeződését és kialakul a térismeretük. A megszerzett tudás tartalmazza: testének ismeretét, a testen kívül létező közelebbi és távolabbi tereket, ezekhez kapcsolódó fogalmakat és a térben való gondolkodást. A megismerési folyamat során létrejövő emlényomok alkotják magát a téri emlékezetet, térhez kapcsolódó szókincset (aktív, passzív), a térbeli feladatok megoldásának képességét, és a térbeli tájékozódáshoz kapcsolódó kommunikációs képességet. (Huba, 2022., Polgár, Szatmári, 2011.)

A térirányok reprezentációját, ugyanúgy, ahogy téri tájékozódás egészét nagyban meghatározza a testséma, amely a környezet és a szervezet, valamint a szervezet és annak részei között létrejövő téri relációinak ismeretein alapul. Ezek az információk egy egységbe, perceptuális sémákba rendeződnek. Az óvodás gyermek valódi térirányok alapján nem képes még tájékozódni. A gyermek a szenzomotoros szakaszban (0-2 éves kor) nagyon leegyszerűsítve értelmezi az őt körülvevő teret. Nem jellemző sem a perspektíva, sem pedig a mérték. Ebben az életkorban a formákat és a tárgyakat is téri viszonylataik, mint például szomszédosság, folyamatosság stb. alapján érzékelik. Két éves kora körül kezd ráébredni arra, hogy a tárgyak tőlük függetlenül is léteznek. Az aktív fejlődési folyamat a gyermek 4-10 éves kora között megy végbe, legintenzívebb fejlődési szakasza a 5-7 éves korra tehető. Egy átlagos ütemben fejlődő gyermeknél 3-4 éves korban megjelenik a domináns kéz felismerése, ezt követi a szimmetrikus testrészek megkülönböztetése. A következő fejlődési szakaszban a mozgásos emlényomok és a vizuális támpontok szerepe lesz meghatározó a saját test

ismerete mellett. A téri tájékozódás alapja, hogy a gyermek ismerje az alapvető téri irányokat és térbeli viszonyokat és ezek a passzív és aktív szókincsében is egyaránt megtalálhatóak legyenek. (Berán, Berta, Csabai, Márkus, Medgyesi, 2018., Makádi é.n.)

A gyermek életkorával párhuzamosan javulnak a térbeli teljesítményei. A téri képesség dinamikusabban fejlődik, mint az intellektuális képesség, a téri- 12 éves kor körül, míg az intellektuális képesség csak kamaszkorban szilárdul meg, így fiatalabb korban eredményesebben fejleszthetőek a téri képességek. (Makádi, é.n.)

A téri tájékozódás elsajátításának folyamatát több tényező (sérülés, fejlődésbeli elmaradás) befolyásolhatja. A következő fejezetben a zavarok lehetséges okai kerülnek bemutatásra.

2.2.1. Téri tájékozódás zavara:

A téri orientáció fejlődése meghatározó szerepet játszik a gyermek kognitív fejlődésében és az iskolaérettség kialakulásában. A kutatások szerint a téri tájékozódás zavara összefügghet az idegrendszer egyes területeinek – különösen a hippokampusz és a szeptális régió – működésével, de kialakulását a motoros fejlődés elmaradása is kedvezőtlenül befolyásolhatja. A hiányosságok már óvodáskorban megjelenhetnek a jobb-bal irányok bizonytalan használatában síkban és térben egyaránt, a saját testtel kapcsolatos ismeretek hiányosságában, valamint a mozgások és térbeli feladatok végrehajtásában. (Nagyné dr. Réz, 2015.)

Iskoláskorban tünete lehet ugyanúgy a jobb-bal irányok tévesztése, a reverzió (pl.: "b" és "d" betű tévesztése), elforgatás (pl.: "p" és "d" betű megkülönböztetésének nehézsége), vagy éppen az irányok összekeverése, ismerős és szokatlan formák felismerésének nehézsége stb. (Nagyné dr. Réz, 2015.)

A megfelelően fejlett téri tájékozódás alapvető feltétele az eredményes iskolakezdésnek, mivel jelentős szerepet játszik az olvasás, írás, matematika és más tantárgyak elsajátításában. Ezért kiemelten fontos a téri képességek folyamatos nyomon követése, valamint az esetleges elmaradások korai felismerése és célzott fejlesztése, amely hozzájárulhat a tanulási nehézségek megelőzéséhez és a sikeres óvoda–iskola átmenethez.

2.3. Az emberábrázolás fejlődése:

A gyermekrajzok kutatása a 19. század végén indult, kezdetben esztétikai és művészettörténeti megközelítésben, később pedig a fejlődéslélektan és a gyermekgyógyászat területén vált jelentőssé. A

gyermekrajzok ma is fontos diagnosztikai eszközök, mivel információt nyújtanak a gyermek értelmi, érzelmi és pszichomotoros fejlődéséről (Kárpáti, 2011).

Az emberábrázolás fejlődése szorosan összefügg a rajzfejlődés általános szakaszaival. A firkakorszakban (0–3 év) a gyermek motoros örömből rajzol, miközben fokozatosan fejlődik ceruzafogása és vonalvezetése. A szerkesztett firkák időszakában (2–4 év) megjelennek az első emberalakra emlékeztető formák, amelyek még elsősorban a motoros fejlődést tükrözik (Feuer, 2000).

A presematikus szakaszban (4–6 év) a gyermek már tudatosan törekszik az emberalak ábrázolására, azonban rajzai inkább belső képzeiteit, mintsem a valóságot tükrözik. A figurák arányai még torzultak, a hangsúlyos testrészek érzelmi jelentőségük szerint jelennek meg. Hároméves korban 5–6 testrész, négyéves korban már átlagosan hét testrész jelenik meg. Ötéves korban megfigyelhető a ruházat kezdetleges ábrázolása, valamint a nemi szerepek vizuális elkülönítése.

A sematikus szakasz (6–10 év) során az emberábrázolás részletgazdagabbá válik. Hatéves korban átlagosan kilenc testrész jelenik meg, fejlődik a végtagok, a kéz és a ruházat ábrázolása, valamint a gyermek egyszerű szituációkat is megjelenít. Hétéves korban már 10–11 testrészt rajzol, megjelennek a profilábrázolás első formái, a mimika, valamint a ruházat részletesebb kidolgozása (Feuer, 2000).

Az emberábrázolás fejlődését számos tényező befolyásolja. Az életkortól jelentősen elmaradó rajzi jellemzők diagnosztikai jelentőségűek lehetnek, ezért korai felismerésük hozzájárulhat a megfelelő pedagógiai vagy fejlesztő beavatkozások megtervezéséhez.

2.3.1. Befolyásoló tényezők és pszichomotoros jellemzők:

A gyermekrajzok formai és tartalmi jellemzőit számos tényező befolyásolja, többek között az életkor, a nem, a kezűgyesség, a kulturális és szoci ökonómiai háttér, a kezesség, az aktuális testi-lelki állapot, valamint a rajzolás körülményei és az alkalmazott eszközök. Diagnosztikus célú vizsgálatok esetében a vizsgálatvezető attitűdje és a vizsgálati környezet szintén hatással lehet a rajzok értékelhetőségére (Vass, 2006).

A gyermek megfigyelése a rajzolás folyamata közben legalább olyan fontos, mint a kész rajz elemzése, mivel a kivitelezés módja értékes információkat nyújthat a gyermek pszichomotoros működéséről és aktuális állapotáról.

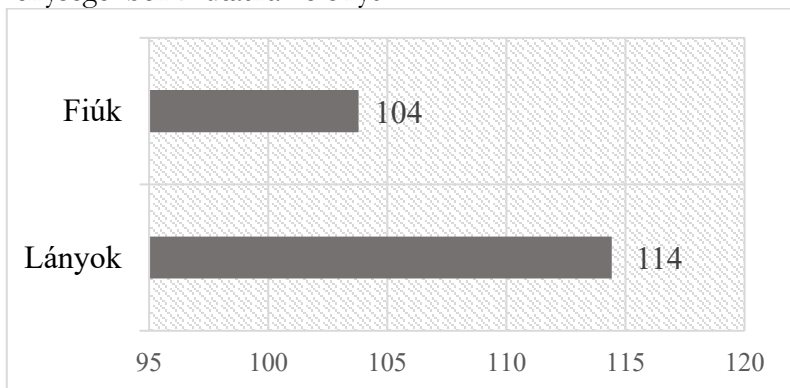
A pszichomotoros jellemzők a mentális folyamatok és a mozgás összehangoltságát tükrözik. Diagnosztikai szempontból figyelemre méltó lehet a görcsös ceruzafogás, a rajzolás közbeni hosszabb megakadások, a túl gyors vagy lelassult munkatempó, a papírfelület határainak ismételt átlépése, illetve a rajzolási sebesség gyakori ingadozása. Ezek a jelenségek utalhatnak szorongásra, gátoltságra, alacsony motivációra vagy egyéb pszichés sajátosságokra, ugyanakkor önmagukban nem tekinthetők diagnosztikus értékűnek (Vass, 2006).

Jól látható tehát, hogy a gyermekrajzok létrejöttét a pszichológiai tényezőkön kívül motoros képességek is meghatározzák. Fontos, hogy abban az esetben kell valamilyen problémára gyanakodnunk, amennyiben a gyermek rajzai az életkori átlaghoz, intelligenciájához képest elvárt értékhez mérten jelentősen eltérnek. (Vass, 2006.)

3. Kutatási eredmények

3.1 Goodenough-féle emberalak vizsgálat eredményei

Az 1. ábra a Goodenough-féle emberalakrajz-vizsgálat nemek szerinti átlagpontszámait mutatja be. Az eredmények alapján a lányok átlagosan magasabb pontszámot értek el (114 pont), mint a fiúk (104 pont). A megfigyelt 10 pontos különbség összhangban áll a fejlődéslélektani szakirodalommal, amely szerint ebben az életkorban a lányok finommotoros készségei általában fejlettebbek, míg a fiúk inkább a nagymozgásokat igénylő tevékenységekben mutatnak előnyt.

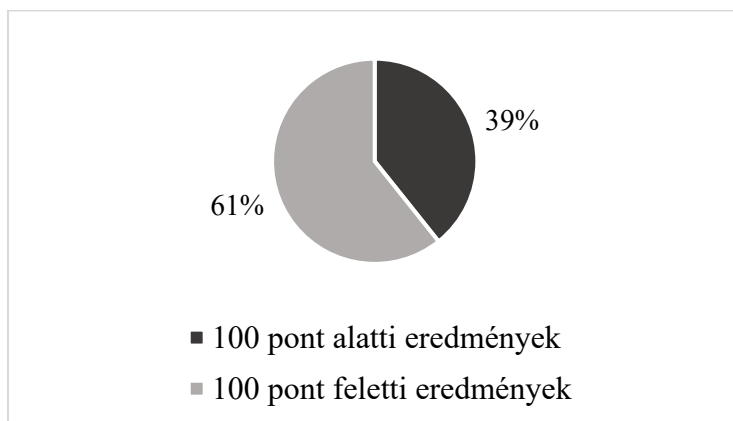


1. ábra: Goodenough-féle emberalak vizsgálat nemek szerinti átlagolt eredményei forrás: saját szerkesztés

A rajzok elemzése során a lányok munkáira részletgazdagabb és arányosabb emberábrázolás volt jellemző. Gyakrabban jelenítették meg

elkülönítve és pontosabban a testrészeket, valamint nagyobb figyelmet fordítottak az arc részleteire (például pupilla, szemöldök, szempilla), a haj kidolgozására és a ruházat ábrázolására. Ezzel szemben a fiúk rajzaira a leegyszerűsített formák, a kevesebb részlet, az aránytalanságok, valamint egyes testrészek hiánya vagy jelzés értékű megjelenítése volt jellemző.

Ezek a különbségek nem feltétlenül utalnak eltérő kognitív képességekre, hanem összefügghetnek a rajzoláshoz való viszonyal, a feladat iránti motivációval és az érdeklődés mértékével. A vizsgálat során a lányok jellemzően motiváltabbnak és kitartóbbnak bizonyultak, több időt szántak a feladat megoldására, míg a fiúk többsége gyorsabban, gyakran kapkodva készítette el rajzát, hogy mielőbb visszatérhessen a szabad játékhoz. Ugyanakkor azok a fiúk, akik szabadidejükben is szívesen rajzolnak, rendszerint magasabb, 120–140 pont közötti eredményeket értek el.

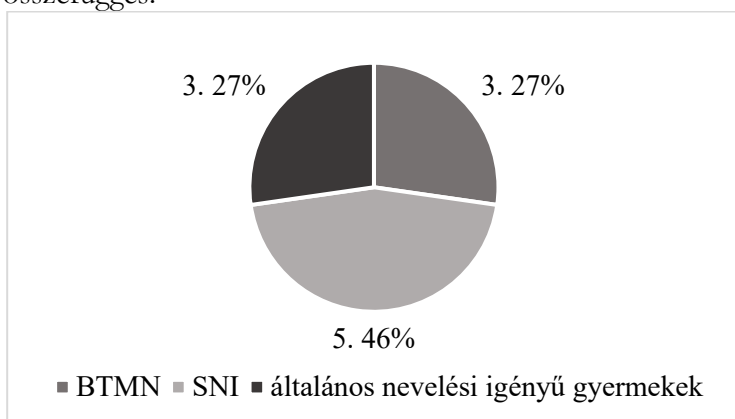


2. ábra: Goodenough teszt eredményeinek megoszlása 100 pont feletti és alatt forrás: saját szerkesztés

A 2. ábra a Goodenough-teszt eredményeinek százalékos megoszlását szemlélteti a 100 pontos határérték alapján. A vizsgálatban részt vevő gyermekek 61%-a 100 pont feletti eredményt ért el. Bár a Goodenough-teszt önmagában nem alkalmas az intelligenciaszint meghatározására, eredményei szoros összefüggést mutatnak a gyermek értelmi fejlettségével (Dr. Arany, Girasek és Pinczésné, szerk., 2017).

A 100 pont feletti eredmények az átlagos, átlag feletti, magas, illetve kiemelkedően magas értelmi fejlettségi kategóriákkal állíthatók párhuzamba. Ezt igazolja, a gomba jelű Asperger-szindrómával diagnosztizált gyermek kiemelkedően magas, 164 pontos Goodenough-eredménye és a

szakszolgálat által megállapított 140 körüli intelligencia hányadosa között látható összefüggés.



3. ábra: 100 pont alatti eredmények százalékos megoszlása nevelési igény szerinti bontásban forrás: saját szerkesztés

A 3. ábra a 100 pontos határérték alatti Goodenough-teszt eredmények százalékos megoszlását mutatja be nevelési igény szerinti bontásban. Az eredmények alapján a 100 pont alatti teljesítmények legnagyobb arányban a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek körében fordultak elő (5,46%). A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő, valamint az általános nevelési igényű gyermekek esetében egyaránt 3,27%-os arány volt megfigyelhető.

Ennek háttérében állhat, hogy az SNI státuszú gyermekek körében a kognitív, vizuo-motoros és finommotoros funkciók fejlődése gyakran lassabb ütemű és nehezített az azonos életkorú társaikhoz képest. Ezzel szemben a BTMN státuszú gyermekek képességei közelítenek az életkoruknak megfelelően fejlődő társaikéhoz. Ez igazolja, hogy az időben megkezdett, egyéni fejlesztés eredményesen kompenzálhatja a részképességek lemaradását az óvodáskor végére ezzel megsegítve a gyermekek sikeres iskolakezdését.

autó	hold	ceruza	hajó	nyaklánc	gomba
86	100	68	77	74	164

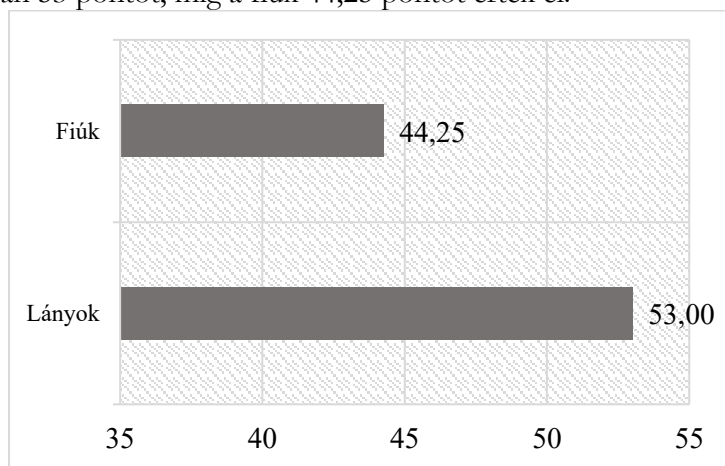
4. ábra: sajátos nevelési igényű gyermekek Goodenough tesztben elért eredményeinek pontszáma Forrás: saját szerkesztés

A 4. ábra a sajátos nevelési igényű gyermekek Goodenough-tesztben elért eredményeit szemlélteti. A vizsgált gyermekek közül három esetben állt rendelkezésre a pedagógiai szakszolgálat által végzett intelligenciavizsgálat eredménye. A ceruza és a hajó jelű gyermekeknél a vizsgálat során több terület nem volt értékelhető, ezért pontos intelligenciahányadost nem tudtak meghatározni, ugyanakkor mindkét esetben 100 alatti értéket becsültek. Goodenough-tesztben elért eredményeik összhangban álltak a szakszolgálat megállapításaival, ami alátámasztja, hogy az emberalakrajz-vizsgálat eredményei kapcsolatot mutathatnak a gyermekek értelmi fejlettségének szintjével.

A gomba jelű, Asperger-szindrómával diagnosztizált gyermek a többi SNI státuszú gyermekhez viszonyítva kiemelkedően magas, 164 pontos eredményt ért el. Ez összhangban áll a pedagógiai szakszolgálat által megállapított, extrém magas intelligenciaszinttel (tehetség övezete), amely alapján a gyermek tehetséggondozásban részesül a Járási Szakszolgálat keretében.

3.2 Téri orientáció, téri tájékozódás, vizuo-motoros koordináció vizsgálatok eredményei

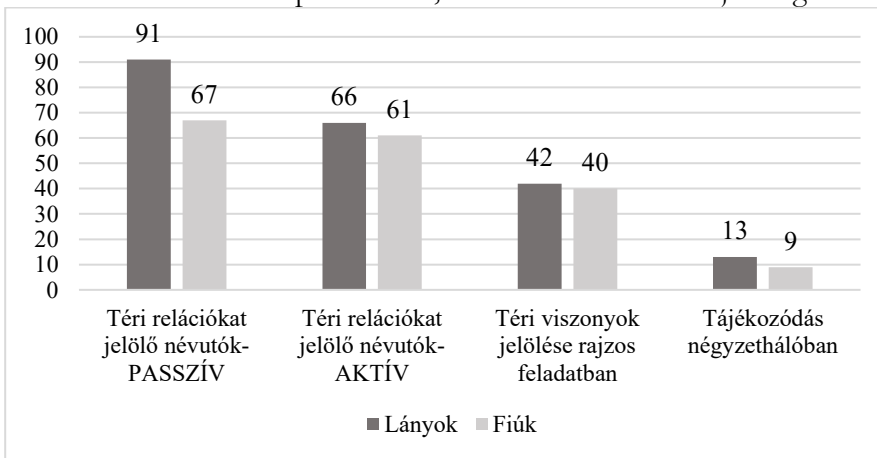
Az 5. ábra a téri tájékozódás és a vizuomotoros koordináció vizsgálatának nemek szerinti átlagos eredményeit mutatja be. A lányok átlagosan 53 pontot, míg a fiúk 44,25 pontot értek el.



5. ábra: A téri orientáció és a vizuomotoros koordináció vizsgálatának nemek szerinti átlagolt eredményei forrás: saját szerkesztés

A lányok magasabb átlagos eredménye azt jelzi, hogy ők már biztosabban tájékozódnak térben, ugyanis a téri relációkat jelölő névutók az aktív és passzív szókincsükben is jelen vannak és ezeket adekvát módon alkalmazzák. Ez lehetővé teszi, hogy a téri irányokat a mozgásos és rajzos feladatokban is megfelelően alkalmazzák és reprodukálják.

A nemek között megfigyelt közel 9 pontos különbség önmagában nem tekinthető kóros eltérésnek, ugyanakkor ráirányítja a figyelmet a téri orientáció célzott fejlesztésének jelentőségére az óvodáskorban. A téri tájékozódás fejlődését ugyanis nagymértékben befolyásolják a mozgásos cselekvésekkel szerzett tapasztalatok, valamint a testséma fejlettsége.

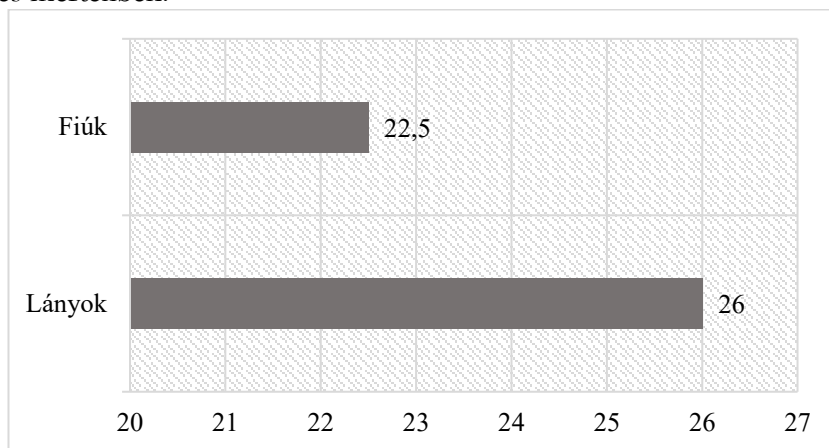


6. ábra: A téri orientáció és térbeli relációk vizsgálatának eredményei feladattípusonként, nemek szerinti bontásban forrás: saját szerkesztés

A 6. ábra a lányok és fiúk összesített eredményeit szemlélteti feladattípusonként. A téri relációk passzív szókincsben való felismerését vizsgáló feladatban a lányok 91, a fiúk 67 pontot értek el, ami jelentős különbséget jelez. Az eredmények arra utalnak, hogy a vizsgálatban részt vevő lányok téri viszonyokra vonatkozó nyelvi megértése fejlettebb.

A téri relációkat jelölő névutók aktív használatát mérő feladatban a nemek közötti különbség mérséklődött: a lányok 66, a fiúk 61 pontot szereztek. Mindkét csoportban gyakoriak voltak a téves válaszok, ami arra utal, hogy a téri relációk aktív nyelvi alkalmazása nagyobb kognitív terhelést jelentett. A gyermekek több időt igényeltek a válaszadáshoz, és gyakran nem megfelelő névutókat használtak. A téri viszonyok rajzos feladatban történő alkalmazása során a két csoport teljesítménye közel azonos volt (lányok: 42 pont, fiúk: 40 pont). A feladat nemcsak a különleges bánásmódot igénylő

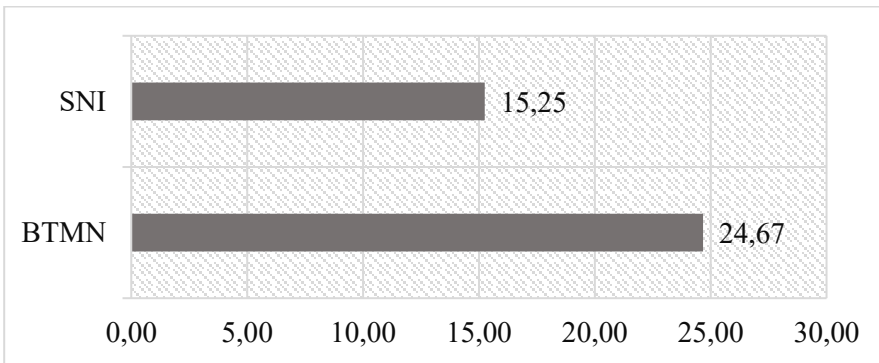
gyermekek, hanem az életkoruknak megfelelően fejlődő gyermekek számára is nehézséget jelentett. A hibák jelentős része a „sor” és „oszlop” fogalmak bizonytalan ismeretével magyarázható, ami a téri utasítások pontatlan értelmezéséhez vezetett. Több gyermek önállóan felismerte és javította hibáit, azonban a javítás nem minden esetben eredményezett helyes megoldást. A vizuomotoros koordináció vizsgálatában mindkét csoport alacsony teljesítményt mutatott (lányok: 13 pont, fiúk: 9 pont), és a nemek között nem volt számottevő különbség. A négyzethálóban történő tájékozódás és az ábrák reprodukálása összetett feladat, amely a vizuális észlelés, a téri orientáció és a finommotoros kivitelezés együttes működését igényli. Az alacsony eredmények arra utalnak, hogy ezeknek a funkcióknak az összehangolása óvodáskor végén még nem minden gyermeknél alakult ki teljes mértékben.



7. ábra: rajzos feladatokban elért eredmények nemek szerinti megoszlásaforrás: saját szerkesztés

A 7. ábra a lányok és a fiúk rajzos feladatokban elért átlagos eredményeit szemlélteti. Az eredmények alapján a finommotoros és vizuomotoros készségeket igénylő feladatokban a lányok átlagosan magasabb pontszámot értek el, mint a fiúk. Ez összhangban áll a fejlődéslélektani szakirodalomban leírt nemi különbségekkel, amelyek szerint óvodáskorban a lányok finommotoros és grafomotoros készségei általában fejlettebbek.

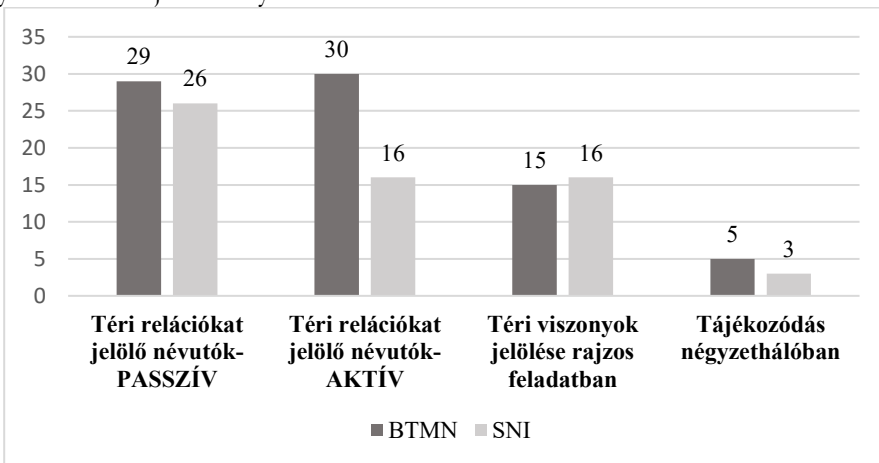
A rajzos feladatokban mutatott magasabb teljesítmény megegyezik a Goodenough-féle emberalakrajz-vizsgálat eredményeivel is, ahol szintén a lányok értek el magasabb átlagpontszámot. Az eredmények arra utalnak, hogy a finommotoros és vizuomotoros készségek fejlettsége mindkét vizsgálatban hasonló tendenciát mutat.



8. ábra: A téri orientáció és a vizuo-motoros koordináció vizsgálatának nevelési igény szerinti átlagolt eredményei forrás: saját szerkesztés

A 8. ábra a különleges bánásmódot igénylő gyermekek téri orientációs és vizuomotoros koordinációs vizsgálatának átlagos eredményeit mutatja be. A BTMN státuszú gyermekek átlagosan 24,67 pontot értek el, ami 9,4 ponttal magasabb az SNI csoport eredményénél.

Az SNI státuszú gyermekek alacsonyabb teljesítménye összefügghet a téri tájékozódás, a vizuomotoros koordináció, a finommotoros készségek és a figyelmi funkciók gyakrabban előforduló nehézségeivel. A BTMN csoport eredményei ugyanakkor közelebb álltak az életkoruknak megfelelően fejlődő gyermekek teljesítményéhez.



9. ábra: A téri orientáció és térbeli relációk vizsgálatának eredményei feladattípusonként, nevelési igény szerinti bontásban forrás: saját szerkesztés

A 9. ábra a BTMN és SNI státuszú gyermekek téri orientációs és vizuomotoros vizsgálatának összesített eredményeit mutatja

feladattípusonként. A téri relációkat jelölő névutók passzív megértésében a két csoport között csupán 3 pontos különbség volt megfigyelhető (BTMN: 29 pont, SNI: 26 pont), ami arra utal, hogy a téri relációk nyelvi feldolgozása mindkét csoportban megfelelően alakult.

Az aktív nyelvhasználatot vizsgáló feladatban azonban jelentősebb eltérés mutatkozott: a BTMN csoport 30, míg az SNI csoport 16 pontot ért el. Ez arra utal, hogy a téri relációk pontos megnevezése nagyobb kihívást jelentett a sajátos nevelési igényű gyermekek számára.

A rajzos téri orientációs feladatban a két csoport teljesítménye közel azonos volt (BTMN: 15 pont, SNI: 16 pont), ami azt jelzi, hogy vizuális támpontok alkalmazásával a téri viszonyok értelmezése mindkét csoport számára könnyebbé vált.

A vizuomotoros koordinációt mérő feladatban mindkét csoport alacsony eredményt ért el (BTMN: 5 pont, SNI: 3 pont). Az eredmények arra utalnak, hogy az SNI csoportban a vizuális és motoros funkciók összehangolása nagyobb nehézséget jelentett, míg a BTMN gyermekek teljesítménye közelebb állt az életkoruknak megfelelően fejlődő társaikéhoz.

3.3 Összefüggések értelmezése az emberábrázolás és a téri tájékozódás vizsgálatok során elért eredmények alapján

A 10. ábra a téri orientáció, a vizuomotoros koordináció és a Goodenough-féle emberalakrajz-vizsgálat eredményeit mutatja be gyermekenként. Az eredmények összehasonlítása alapján több esetben együtt jártak a magas téri orientációs és a magas Goodenough-pontszámok (pl. fagy, gomba, katica, körte, cseresznye I.), ami arra utal, hogy a fejlettebb téri tájékozódás és vizuomotoros készségek kedvezően kapcsolódhatnak az emberábrázolás színvonalához. Ez a tendencia nem kizárólag egy adott nemre vagy nevelési csoportra volt jellemző. Hasonló összefüggés figyelhető meg az alacsonyabb teljesítmények esetében is: a gyengébb téri orientációs eredmények gyakran alacsonyabb Goodenough-pontszámokkal társultak. Az érintett gyermekek többsége sajátos nevelési igényű volt, rajzaikra a kevésbé részletgazdag, aránytalan emberábrázolás volt jellemző. Az eredmények ugyanakkor nem minden esetben mutattak egyértelmű kapcsolatot. A labda és pereg jelű gyermekek magas téri orientációs teljesítmény mellett alacsony Goodenough-eredményt értek el, míg a tulipán jelű gyermeknél ennek ellenkezője volt megfigyelhető. Ezek az eltérések arra utalnak, hogy a két vizsgálati terület között fennálló kapcsolatot a gyermek

aktuális állapota, motivációja, feladattudata és egyéb egyéni tényezők is befolyásolhatják.

Gyermekek	Téri orientáció és vizuo-motoros koordináció eredmények	Goodenough-féle emberalak vizsgálat eredmények
alma I.	5 pont	120 pont
alma II.	16 pont	96 pont
autó	12 pont	86 pont
ceruza	12 pont	68 pont
cseresznye I.	18 pont	143 pont
cseresznye II.	12 pont	135 pont
csiga	13 pont	115 pont
esernyő	14 pont	143 pont
fagyi	17 pont	151 pont
gomba	18 pont	164 pont
hajó	5 pont	77 pont
ház	15 pont	137 pont
hóember	13 pont	113 pont
hold	12 pont	86 pont
katica	18 pont	140 pont
körte	13 pont	151 pont
labda	17 pont	85 pont
létra	15 pont	92 pont
levél	12 pont	123 pont
lombos fa	7 pont	91 pont
lufi	18 pont	110 pont
nap	16 pont	126 pont
nyaklánc	13 pont	74 pont
perec	17 pont	90 pont
szilva	14 pont	71 pont
szív	14 pont	78 pont
tulipán	6 pont	102 pont
virág	15 pont	105 pont

■ BTMN

■ SNI

10. ábra: Téri orientáció és vizuo-motoros koordináció, valamint Goodenough-féle emberábrázolás vizsgálat eredményeinek összehasonlítása a vizsgálati csoportban forrás: saját szerkesztés

4.Összegzés

Kutatásom célja annak vizsgálata volt, hogy összefüggés mutatható-e ki a nagycsoportos, iskolakezdés előtt álló gyermekek téri tájékozódása, vizuomotoros koordinációja és emberábrázolásának fejlettsége között. A vizsgálatot a Vértesacsai Szivárvány Német Nemzetiségi Óvoda két nagycsoportjában végeztem, a téri orientáció és vizuomotoros koordináció vizsgálata, valamint a Goodenough-féle emberalakrajz-teszt alkalmazásával.

Az eredmények alapján a lányok mind a téri orientációs és vizuomotoros feladatokban, mind a Goodenough-tesztben magasabb átlagpontszámot értek el, mint a fiúk. Emberrajzaik részletesebbek, arányosabbak és kidogozottabbak voltak, ami összhangban áll a szakirodalomban leírt, óvodáskori finommotoros és grafomotoros nemi különbségekkel.

A téri orientációs vizsgálatok során a lányok teljesítménye szintén kedvezőbb volt. A fiúk körében gyakrabban fordultak elő tévesztések a téri relációk értelmezésében és alkalmazásában, valamint a rajzos feladatok kivitelezésében. Ezek a különbségek azonban nem kizárólag a téri képességek eltéréseivel magyarázhatók, hanem a motiváció, az aktuális érzelmi állapot és a feladathelyzethez való viszony is befolyásolhatta az eredményeket.

A nevelési igény szerinti összehasonlítás azt mutatta, hogy a BTMN státuszú gyermekek teljesítménye mindkét vizsgálati területen közelebb állt az életkoruknak megfelelően fejlődő társaikéhoz. Ezzel szemben az SNI státuszú gyermekek átlagosan alacsonyabb eredményeket értek el, ami összefüggésben állhat a téri tájékozódást, a vizuomotoros koordinációt, a finommotoros készségeket és a figyelmi funkciókat érintő nehézségekkel. Ugyanakkor az SNI csoporton belül jelentős egyéni különbségek voltak megfigyelhetők, egy gyermek mindkét vizsgálatban kiemelkedő teljesítményt nyújtott.

A két vizsgálati terület eredményeinek összehasonlítása alapján több gyermek esetében együtt járt a magasabb téri orientációs teljesítmény és a részletgazdagabb emberábrázolás, míg az alacsonyabb téri eredmények gyakran alacsonyabb Goodenough-pontszámokkal társultak. Ugyanakkor néhány esetben a két vizsgálat eredményei nem mutattak hasonló tendenciát, ami arra utal, hogy az emberrajzok minőségét és a téri orientációs feladatokban nyújtott teljesítményt egyéb tényezők – például a gyermek aktuális állapota, motivációja vagy feladattudata – is befolyásolhatják.

A kutatás eredményei alapján a hipotézis részben igazolódott. A téri orientáció, a vizuomotoros koordináció és az emberábrázolás fejlettsége között több esetben megfigyelhető kapcsolat, azonban ez nem tekinthető minden gyermekre érvényes, egyértelmű összefüggésnek.

A jövőben nagyobb mintán, ismételt mérésekkel, valamint longitudinális vizsgálatokkal érdemes tovább elemezni a vizsgált képességek kapcsolatát. További kutatások vizsgálhatnák azt is, hogy a téri orientáció és a vizuomotoros koordináció célzott fejlesztése milyen mértékben járul hozzá az emberábrázolás fejlődéséhez és az iskolai beválást meghatározó részképességek erősítéséhez.

5.Hivatkozott irodalom

363/2012. (XII.17.) Korm. rendelet az óvodai nevelés országos alapprogramjáról

Arany E., Girasek J., Pinczésné dr. Palásti I szerk. (2017): Pszichológiai vizsgálati módszerek gyűjteménye. *Gyermekrajz, Emberalak-ábrázolás, Goodenough-skála.* Debreceni Református Hittudományi Egyetem. Debrecen, 51-56.

Aszali A., Horváth J., Horváthné Csapucha K., Dr. Rónáné Falus J. (2005): *Amit az óvónőnek észre kell venni.* Flaccus Kiadó, Budapest

Berán E., Berta J., Csabai K., Márkus L., Medgyesi P. (2018): *Fejldéslelektan gyakorlatok egyetemi jegyzet.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest

Cole M., Cole S.R. (2006): Fejldéslelektan. *Kognitív és biológiai fejlődés iskoláskorban.* Osiris kiadó, Budapest.470-506

Feuer M. (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslelektana.* Akadémia Kiadó, Budapest

Gereben F. (2007): A fejlődési diszfázia és diszlexia tünetegyüttesének szerepe az iskolai pályafutás alakulásában három eset gyógypedagógiai pszichodiagnosztikai vizsgálatának tükrében. *Receptív-expresszív diszfázia óvodás-, iskoláskori következményei.* Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány, Budapest, 18-23.

Goodenough L. F. (1926): *Measurement of Intelligence by Drawings.* World Book Company. Chicago

Gyarmathy É. (1998): A tanulási zavarok terápiája. *Új Pedagógiai Szemle,* XLVIII. évf. 1998/12. 75-87.

Huba J. (2022): A kisgyermek ép és eltérő fejlődése. *Dominancia, lateralitás. Téri és idői tájékozódás. Ép és eltérő fejlődés. Tünetek, megfigyelés, vizsgálat. Fejlesztés, terápia.*, Good Life Books, Budapest, 119-150.

Jászberényi M. (2006): Rajzolás-ábrázolás. Erősségek-nehezégek, zavarok feltárása és fejlesztés. In: Zsoldos M. (szerk.): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás*. Oktatási Minisztérium. Fogyatékos Gyermek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány, Budapest, 82-111.

Kárpáti A. (2001): *Firkák, formák, figurák. A vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a serdülőkorig*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest

Kondacs M., Podmaniczky M. (2018): Vizuális nevelés az óvodában, Kondacs Mihályné podmaniczky Mária, Szarvas

Krepsz–Kapai B. (2022): Részképességek fejlesztésének lehetőségei. Vizuomotoros koordináció.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Zala/2023/reszkepessegek_fejleszt.es.pdf (megtekintve:2025.09.21.)

Krepsz–Kapai B. Difer részterületek és fejlesztésük. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Zala/2023/difer_r_reszteruletek.pdf (Megtekintve: 2025.09.09.)

Lukács Á., Szamarsz V. Z. (2014): Téri nyelv. In: Pléh Cs., Lukács Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika* 2. Akadémia Kiadó, Budapest 877-

Makádi M. (é.n.): *A téri képességek fejlesztése*. Segédanyag 2. A gyakorló iskolákban, külső képzési helyeken a földrajztanárképzésben részt vevők számára. Pécsi Tudományegyetem

Molnár Zs. (2026): *A gyermekek téri orientációjának, vizuo-motoros koordinációjának és az emberábrázolásuk részletezettségének összefüggései*. TDK dolgozat, GFE PK, Szarvas

N. Kis Szilvia (2012): A relációs szókincs, avagy térjelölési módok az iskolába lépő kisgyerekek nyelvhasználatában. In: Anyanyelvi Kulturaközetítés, évf.1, 1., https://epa.oszk.hu/04500/04536/00001/pdf/EPA04536_anyanyelvi_kulturakozvetites_2012_1_07.pdf (Megtekintve: 2025.09.21.)

Nagyné dr. Réz I. (2015): *Téri tájékozódás fejlesztő program*. Educatio társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Orientációs képesség és fejlesztés főiskolai jegyzet. 2013. Szegedi Tudományegyetem, Szeged

Polgár T., Szatmári Z. (2011): Motoros képességek. *Érzékelés. Észlelés*. Dialóg Campus-Kiadó-Nordex Kft. 13-27.

Schmidt F. (1934): *A gyermekrajzok lélektanáról*. Franklin Társulat Nyomdája, Budapest

Torda Á., Darvas Á. (1991): *Példatár az emberalak-ábrázolás és a vizuomotoros koordináció diagnosztikus értékeléséhez*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet, Budapest

Turcsányi E. (2020): Fejlődéslelektan óvodapedagógusoknak, fejezetek a fogamzástól a beiskolázásig. In: Turcsányi E. (szerk.): *Közép-Európai Monográfiák No.23*. Egyesület Közép- Európa Kutatására, Szeged, 111-122.

Vass Z. (2006): A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai. Projekció, kifejezés, mintázat. *Pszichomotoros jellemzők*. Flaccus Kiadó, Budapest, 187-191.

Zuckrigl A. (1995): Balkezes gyerekek. A balkezesség. *A balkezesség gyakorisága*. Copyright Akkord Kiadó, 17-22.

TAKÁCS-ROZSIK ANIKÓ
TUDÁSVÁGY A KÉPERNYŐN – A DIGITÁLIS ESZKÖZÖK
INTEGRÁCIÓJÁNAK POTENCIÁLJA A TANULÓI AKTIVITÁS
ÉS MOTIVÁCIÓ TERÉN

Thirst for Knowledge on Screen – The Potential of Digital Tool
Integration in Student Engagement and Motivation

Absztrakt

A kutatásom központi témája a digitális eszközöknek az oktatásba való integrálásának hatása a tanulók motivációjára és aktív részvételére. A kutatás aktualitását a technológiai fejlődés és a Z-alfa generáció megváltozott tanulási igényei adják, amelyek a pedagógusokat módszertani megújulásra kényszerítik. Cikkem elméleti része áttekinti az alapfogalmakat, az aktivitás és motiváció jelentőségét az oktatásban, illetve az ezekre vonatkozó hazai kutatások eredményeit. A dolgozat bemutatja a pedagógusok és tanulók körében végzett kérdőíves felmérést, mely azt vizsgálja, hogy véleményük szerint alkalmasak-e a digitális eszközök a tanulói motiváció és érdeklődés kialakítására, illetve fenntartására. Kutatásom igazolja, hogy a digitális eszközök célirányos használata jelentősen növeli a tanulók aktivitását és a tanórák iránti érdeklődését. Az interaktivitás és a közvetlen visszacsatolás csökkenti a hibázástól való félelmet, és növeli az önálló felfedezés örömét. Ugyanakkor rávilágít arra is, hogy a technológia önmagában nem elegendő: a pedagógus módszertani felkészültsége és az eszközök tudatos, pedagógiai céloknak alárendelt alkalmazása a siker kulcsa. Megállapítja, hogy a digitális eszközök nem helyettesítik, hanem kiegészítik a hagyományos oktatási formákat, lehetőséget biztosítva a differenciálásra és a személyre szabott tanulási utak kialakítására, ezzel hatékonyan támogatva a 21. századi kompetenciák fejlesztését.

Kulcsszavak: digitális eszközök, tanulói aktivitás, motiváció

Abstract

The central theme of my research is the impact of integrating digital tools into education on student motivation and active participation. The relevance of the study stems from technological advancements and the changing learning needs of Generation Z and Alpha, which compel educators to renew their pedagogical methodologies. The theoretical section of my paper reviews fundamental concepts, the significance of activity and motivation in education, as well as the findings of relevant domestic research. The study presents a questionnaire-based survey conducted among teachers and students, examining whether they consider digital tools suitable for creating and maintaining student motivation and interest. My research confirms that the targeted use of digital tools significantly increases student engagement and interest in lessons. Interactivity and immediate feedback reduce the fear of making mistakes and enhance the joy of independent discovery. At the same time, it highlights that technology alone is not enough: the methodological preparedness of the teacher and the conscious application of tools subordinated to pedagogical goals are the keys to success. It concludes that digital tools do not replace but complement traditional forms of education, providing opportunities for differentiation and the creation of

personalized learning pathways, thereby effectively supporting the development of 21st-century competencies.

Keywords: digital tools, student engagement, motivation

1. Bevezetés

Napjaink felgyorsuló digitális világa nem csak a mindennapi életünkre van hatással, de az oktatási rendszert is teljes mértékben átalakítja. Ezek a szinte naponta megújuló technikák lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanítási-tanulási folyamatban lévő hagyományos módszereket megújíthassuk és kiegészíthessük ezekkel az eszközökkel. Az oktatásban egyre szélesebb körben fellelhető digitális eszközök, mint az interaktív tábla, laptopok, tabletek, robotok, egyre szélesebb körben válnak a tanítás és tanulás szerves részévé, melyek lehetőséget teremtenek ahhoz, hogy színesebbek és élvezhetőbbek legyenek a tanítási órák. Úgy gondolom, hogy a régebbi hagyományos eszközök mellett ezen eszközök integrációja növelni tudja a tanulók aktív részvételét és motivációját az oktatás minden területén, illetve elengedhetetlen az alkalmazásuk a hatékony pedagógia érdekében.

Kutatásom témaválasztásánál a digitális pedagógia iránti személyes érdeklődésem motivált. Gyakorlataim tapasztalataiból kiindulva úgy gondolom, hogy a digitális eszközök tudatos és célirányos beépítése az oktatásba képes a tanulási folyamatot színesebbé, élvezetesebbé és eredményesebbé tenni. Az egyéni tanítási gyakorlataim idején, ahogy teltek az évek rájöttem, hogy egy-egy digitális eszköz kisebb integrálása is milyen nagy hatással van a tanulók figyelmének felkeltésében, motivációjuk kialakításában, illetve interaktívabb tanulási környezetet tud teremteni az osztályteremben. Ezen tanulmány alapját a TDK dolgozatom képezi (Takács-Rozsik, 2026).

Kutatásom elsődleges célja, hogy feltárjam azt, hogy a digitális eszközök integrálása a tanítási folyamatba növeli-e a tanulók aktív részvételét és motivációját a pedagógusok és tanulók tapasztalati alapján. Kíváncsi vagyok arra is, hogy a pedagógusok milyen gyakran használják a digitális eszközöket a mindennapokban, illetve számít-e az valamit, hogy mennyi ideje vannak a pályán a kollégák. Vajon azok a pedagógusok, akik több éve ezen a területen dolgoznak tudtak-e lépést tartani ezzel a felgyorsult digitális világgal és alkalmazzák-e a digitális eszközöket a mindennapi tanítási-tanulási folyamatban? A kérdésekre a válasz remélem, hogy igen lesz, ugyanis fontosnak tartom azt, hogy a pedagógusok folyamatosan fejlesszék önmagukat, kompetenciáikat minden területen, hiszen a világ fejlődésével

nekünk is fejlődni kell és tartani a lépést a felgyorsult technológiákkal. Ennek érdekében kutatásom során a pedagógusok és a tanulók véleményét, illetve tapasztalatait fogom feltérképezni egy online kérdőív segítségével, melyhez a Google Űrlapot használok. Ez a kérdőív a digitális eszközök használatának gyakoriságát, a tanulók aktivitására és motivációjára gyakorolni vélt hatást, illetve a pedagógusok ezzel kapcsolatos véleményét, tapasztalatait térképezi fel. Ezen a területen számos szakirodalom és ilyen jellegű kutatás áll a rendelkezésemre, így a kérdőíves feltérképezés mellett ezeknek az alapos tanulmányozása is a segítségem szolgálja.

2. Motiváció és aktivitás a tanulásban digitális eszközök segítségével

Ebben a fejezetben különböző szakirodalmak segítségével fogom kifejteni a motiváció és aktivitás fogalmát, ezek fontosságát és helyét a tanórán, illetve a digitális eszközök fogalmát, valamint azok nélkülözhetetlen szükségességét a tanítási-tanulási folyamatban. A szakirodalmak mellett számos kutatás részletes eredményeiről is szót ejtek, mely a digitális eszközökkel elért tanulói aktivitást és motivációt tárja fel.

2.1. A motiváció jelentősége

„Az embert bármilyen tevékenységre, így a tanulásra is csak az motiválja tartósan, aminek számára értéke, személyes jelentősége van. Az iskolai tanulás folyamatában is azt várjuk és azt igyekszünk elérni, hogy a tudásvágy, érdeklődés, az önálló keresés, a feladatok önálló, alkotó megoldásának a vágya legyenek a legfontosabb késztetések, hiszen ezek lehetnek a permanens tanulás tartós motívumai” (Kozéki, 1980, 151).

Nekünk, pedagógusoknak nem csak az a feladatunk, hogy a tanulók képességeikhez mértén jól teljesítsenek, megfelelő magatartást tanúsítsanak az iskola közösségi terében, hanem az is, hogy tartós késztetést alakítsunk ki bennük ezek kivitelezéséhez. Ezeket pedig a motivációval tudjuk megteremteni, mely a motívumok kielégítésére ösztönöz, ugyanis a motiváció egy olyan belső tényező, mely cselekvésre, aktivizálásra készítet, irányítja és integrálja az egyén viselkedését (Kozéki, 1980). Az iskolai környezetben a tanulók legfontosabb belső motívuma a jó érdemjegy szerzése és ennek a kielégítésére nyilvánul meg a motivációs folyamat, amely a tanulás. A hatékony motiválásnak négy fontos eleme van, ha figyelembe vesszük a különböző motivációs elméleteket. A tanítás-tanulás folyamatában ez a figyelemnek az ébrentartása, a személyes relevancia, a személyes

érdekltség a tanulás tartalmához kapcsolódóan, illetve a konfidencia, vagyis a fontosság érzésének a megteremtése, mely a kialakult magabiztosság és az elégedettségnek a létrehozása (Falusi et al., 1998).

2.2. Aktivitás a tanulásban

A tanulók motiválása elengedhetetlen a pedagógiai munka során, ugyanis a folyamatos és megfelelő motiváció fent tudja tartani a tanulók érdeklődését és el tudja indítani a tanulók aktív részvételét, mely hosszú távon kifizetődő mind a pedagógus és tanuló számára is. Minden az alapoknál kezdődik, viszont a felkeltett érdeklődés nem elég, fent is kell tudni tartani. Megfelelő eszközökkel – ami egy pedagógus tarsolyának gazdag tárháza – a felkeltett érdeklődésből sikerélményt lehet kovácsolni, amely eredményesebb tanulást és újabb motivációt, aktivitást tesz lehetővé. Az aktivitást a motiváció működteti és tartja is fent, így a kettő elengedhetetlen egymás nélkül (Kozéki, 1980). Amikor a tanuló aktívvá válik kialakul benne a fontosság érzése, mely által komolyabban veszi a tanórát is (Bedő – Schlotter, 2008). Az aktivizálás direkt és indirekt pedagógiai eljárásoknak az összessége. Ennek hatására azoknak, akik a tanulásban részt vesznek, pszichikus folyamataiknak aktivizációs szintjei növekednek, célorientáltságuk fokozódik és tevékenységeik hatékonysága emelkedik. Ebből kifolyólag a belső pszichikus folyamatokra és a külső tevékenységekre is egyaránt hat az aktivizáció. Az aktivizálás szervező és irányító pedagógiai tevékenység. Ennek az a célja, hogy kialakítsa a tanulók öntevékenységet. Az aktivizálás módját befolyásolhatja a tanulók életkori sajátosságai, a tanulók létszáma, az oktatás tartalma és a taneszközök rendelkezésre állása. Vannak olyan tanulók, akik erős belső motivációval rendelkeznek, így ők akár önmagukat is képesek aktivizálni a tanítási-tanulási folyamatban. És vannak nehezen motiválható tanulók, akikhez erőteljes aktivizációs stratégiával kell odafordulni (Falusi et al., 1998). Minden esetben a pedagógusnak kell kezdeményeznie az aktivizálást, hogy segítse és stimulálja a tanulót, hogy így később kialakulhasson benne az önkontroll, az önállóság és az önellenőrzés (Ballér et al., 2003).

2.3. Aktivizálás és motiváció a tanítási órán

Ahhoz, hogy a tanítás minőségi oktatás legyen, nem csak a célt kell szem előtt tartanunk, hanem az ahhoz vezető utat is. Oktatás terén az egyik legfontosabb a motiváció, mely a kíváncsiságot jelenti. Ha nem tudjuk

felkelteni az érdeklődést, kialakítani a kíváncsiságot, motivációt, akkor a tanulók unatkozni fognak. Nekünk pedagógusoknak meg kell találni azokat a környezeti ingereket a tanulók számára, melyek ösztönző erővel bírnak (Bedő – Schlotter, 2008). Kutatásomhoz a legfontosabb része egy tanítási órának a bevezető része, ugyanis itt történik a tanulók érdeklődésének a felkeltése, az aktivizáció megindítása és a motivációjuk kialakítása. Ennek az a célja, hogy ne csak passzív befogadók legyenek és elszigeteltek, hanem aktívan és motiváltan részt vegyenek a tanórában. A bevezető feladatok segítenek a tanulókat beszippanítani a tanórába. Ezek a feladatok legyenek gamifikáltak (játékos jellegűek) különböző taneszközöket felhasználva. Minél nagyobb bennük a motiváció, annál nagyobb örömmel és hatékonysággal tudják az ismereteket elsajátítani.

2.4. IKT eszközök

Az IKT egy mozaikszó, az Információs és Kommunikációs Technológiát jelenti. Ide értjük mindazokat az eszközöket és technológiákat, melyek az információ termelését, tárolását, közvetítését, feldolgozását és elosztását végzik. Fontos, hogy nem csak a technikáról, hanem a technológiáról is beszélünk (Katona, 2015). A digitális eszközök használata nem tantárgyspecifikus, tehát nem csak digitális kultúra órán kell használni, hanem bármely tanítási-tanulási folyamatba beépíthetők. Ezek az eszközök nem helyettesítik a hagyományos tanítási-tanulási módszereket, de megfelelő használatuk kiegészítik azokat, ugyanis a pedagógus és tanulók munkáit is hatékonyabbá tehetik (Lévai, 2013). A tanítási-tanulási környezetben leggyakrabban fellelhető IKT eszközökhöz soroljuk az interaktív táblát, tanári és tanulói laptopokat, tableteket, projektorokat, robotokat. Véleményem szerint ahhoz, hogy a pedagógusok kellő hatékonysággal tudják ezeket az eszközöket használni a tanórákon, megfelelő digitális kompetenciával kell rendelkezniük és lépést kell tartaniuk ezzel a rohamos fejlődéssel. A lépéstartás nem csak a továbbképzéseket foglalja magában, hanem a pedagógus kollégákkal, rendszergazdával való együttműködést is, ugyanis egymástól is rengeteget tanulhatunk és fejlődhetünk. Hiszen a mai világban már nem csak lehetőség a digitális eszközök használata, hanem elvárás is, mert ez a tanár-diák számára egyaránt segítség (Mesterné Subicz, 2013). Bedő Andrea és Schlotter Judit (2008) felhívja arra a figyelmünket, hogy ne az legyen az elsődleges célunk, hogy ezeket a digitális eszközöket használjuk a tanórákon, hanem hogy ezek eszközök legyenek a céljaink elérésében.

2.5. Generációs kihívások

A digitális világ rohamos fejlődése miatt, a társadalom tudás és információközpontúvá vált. Ez az élet minden területére hatással van, köztük a tanítási-tanulási folyamatra is. (Molnár, 2017). A régebbi időkben a tanulás volt a szórakozás, melyet gyökeresen megváltoztatott ez a technológiai változás. A videójátékok, internet elterjedése miatt a szabadidő eltöltésének középpontjában már a szórakozás és játék áll. Ebből kifolyólag az oktatásnak nem csak a tananyagra kell fókuszálnia, hanem be kell építenie szórakoztató elemeket is, mely a tanulók figyelemfelkeltésére, motivációjára szolgál. A játékoság beépítése nem újszerű, ugyanis már Comenius is megfogalmazta tanításaiban a játszva tanítás-tanulást, ahol az ismeretszerzés a játékoság motivációjára épül (Szakács, 2015).

Az egyetemeken és középiskolákban jelenleg a Z generációs (1995 és 2009 között született gyermekek), míg az általános iskolákban az alfa generációs (2010 után született gyermekek) tanulók töltik meg a padokat. A tanulópadokkal szemben az X (1961 és 1981 között született pedagógusok) és Y generációs (1982 és 1995 között pedagógusok) oktatók állnak. A Z generációs gyermekeket más néven digitális bennszülötteknek is nevezzük, hiszen ők már egymással folyamatosan online kapcsolatban vannak a mobilkommunikációs eszközeiken és a vizuális élmények dominálnak náluk (Biró et al., 2021). Ezek a tanulók folyamatosan igénylik a változatos és ingergazdag környezetet, az ügyeiket javarészt online intézik, legyen szó tanulásról vagy a mindennapi életéről, illetve több tevékenységet folytatnak egyszerre egy időben (Molnár, 2017). Az X generációs pedagógusokat más néven digitális bevándorlóknak hívjuk, akik teljes mértékben a hagyományos módú pedagógiai módszereket tanulták. A két generáció jellemzője és gondolkodása miatt nagy szakadék keletkezik közöttük az oktatás terén is (Lénárd, 2015). A Z és alfa generációs tanulók nagy mértékben nyitottak és igénylik is az új és korszerű technológiákat, mellyel a pedagógus színesíti a tanórákat. Ez arra vezethető vissza, hogy ők digitális állampolgárokként ülnek az iskolapadokban, melyet a mindenhol elérhető digitális technológia ad. Azok a tanulók, akik IKT alapú innovatív oktatásban részesülnek a pedagógus által, sokkal nyitottabbak és motiváltabbak a tanulás terén, ugyanis ez a fajta tanítási-tanulási folyamat jól illeszkedik ezen generációk életviteli stílusához, élményszerűbb és könnyebben felkelti a figyelmet, illetve tartósan tartja meg azt (Molnár, 2017). Ezen generációs tanulók figyelme rövid időtartamú, nagyjából 7-10 perc, melyet hagyományos

eszközökkel nehéz fenntartani, különösen, ha a digitális tartalmakra szocializálódtak. A digitális úton történő gamifikáció a mai tanulók állapotához alkalmazkodik, hiszen nekik ez a természetes környezetük, ezáltal az általános és specifikus pedagógiai funkciók megvalósíthatók. A digitális eszközökkel színesített oktatásnak három szerepe van: megindítsa a motivált tanulást, jobbra tegye a tanulást és fenntartsák ezt a folyamatot további motivációk létrehozásával (Szakács, 2015). Az újgenerációs hallgatók igénylik és nyitottak is az új, korszerű technológiára és a módszertani megoldásokra. Ezeknek a tanulóknak ki kell használniuk az egyéni adottságaikat és saját eszközeiket, melyet, ha lehetőség van rá, a tanítás-tanulás folyamatának az elősegítésére be kell vonni (Molnár, 2017). A digitális bevándorlók nem utasítják vissza a digitális kor által nyújtott lehetőségeket, törekszenek a megismerésükre és használatukra, de első körben szakirodalmakból, továbbképzésekből akarják elsajátítani, majd mérlegelés után átültetni a gyakorlatba. A legtöbb esetben ők nem tanulták, hogyan kell az IKT eszközöket a tanítási-tanulási folyamatba beépíteni, mégis nekik kell felhasználni azon tanulók előtt, akik helyzeti előnyben vannak (Lénárd, 2015). A digitális bennszülöttek világa vitte végbe ezt a digitális változást (Tószegi, 2021). A digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók szakadéka áthidalható, együttműködése sikerrel zárul, ha hatékonyan tudnak együttműködni és mindkét generáció alkalmazza a saját maga erősségeit, pozitívumait (Lénárd, 2015).

2.6. Digitális eszközök szerepe az oktatásban

Ahhoz, hogy egy pedagógus optimálisan ellássa nevelő-oktató munkáját, tudatosnak kell lennie a taneszközök kiválasztásánál. A digitális robbanás világában már elengedhetetlen, hogy a hagyományos módszerek mellett ne alkalmazzunk ezeket a digitális eszközöket, ugyanis az audiovizuális élmény jobban megmarad bennük. A digitális eszközök révén az interakciók felerősödnek és húzóerőként tudnak működni, hogy kialakuljon a tanulóknál a tudás utáni vágy (Bedő – Schlotter, 2008). A korlátlan hozzáférés lehetővé teszi, hogy a pedagógus több oldalról is megközelítse a feldolgozandó témát. Kezdetben a keresgélés, felkészülés, tananyagok kidolgozása rengeteg időt el tud venni, de ez később kifizetődik, amikor már csak elő kell venni az elkészült tananyagtartalmakat (Kállai, 2023).

Az eredményes tanulás feltétele a motiváció, melyben felkeltjük a tanulók érdeklődését és aktivizáljuk a tanórán. Ezek a digitális eszközök

olyan motivációs faktorok, melyek elősegítik ezen célok elérését a tanítási-tanulási folyamatban, hiszen ezek multiszenzoriális voltából kifolyólag képesek a tanulók figyelmét egy adott témára összpontosítani (Fegyverneki, 2014). A motiváció mellett elengedhetetlen, hogy egy tanóra szemléletes is legyen. Minél szemléletesebben tudunk tartani egy tanórát, annál eredményesebb lesz. A szemléletesség pedig egyik legfőbb eszköze a digitális eszközöknek a használata (Bedő – Schlotter, 2008).

Hatalmasat fordult a világ a Covid-19 járvány idején, amikor a hagyományos oktatást azonnal át kellett ültetni a digitális világ rejtjeibe. Ez nem csak arra volt jó, hogy a pedagógusok színesítsék eddigi módszereiket, hanem arra is, hogy kiderüljön, mennyire felkészültek a digitális munkarendre. Nem csak a Covid-19 helyzet, hanem számos szakirodalom is arra a következtetésre jutott, hogy a digitális tanítás-tanulás hiányosságokkal küzd. Hiába átlagos mennyiségű digitális eszközzel rendelkeznek a hazai általános- és középiskolák, abból nem következtetünk az értő, tanulási célú felhasználásukra, illetve arra, hogy az azokat használó pedagógusok megfelelően tudják alkalmazni (Fekete, 2020).

Józsa Gabriella és társai (2021) 160 pedagógussal készítettek kérdőívet, amelynek során általános iskola alsó és felső tagozatán, valamint középiskolában tanító kollegákat kérdeztek meg. A válaszadók 21%-a gondolja úgy, hogy sikeresen tudja motiválni a tanulókat digitális eszközök használatával az oktatásban, 73%-a a „többnyire igen” választ adta és 6%-a nem tudott motiválni az osztálytermi tanítás során. A Covid-19 járvány idején ugyanezen pedagógusok már kevésbé tudtak motiválni a digitális térben: 27%-a nem tudta tanulóit motiválni. A pedagógusok 46%-a úgy érezte, hogy a tanulók kevésbé érdeklődőbbek az online felületen, mint az osztályteremben. A digitális tér egy kötetlenebb felület és a pedagógus sem tud úgy figyelni az összes tanulója, mint egy osztálytermi légkörben.

Kállai Gabriella (2023) olyan pedagógusokat kérdezett, akik használtak már valaha digitális eszközt tanórán. A kutatás arra volt kíváncsi, hogy milyen hatásokat véltek tapasztalni ezzel kapcsolatban. A kérdezett pedagógusok legtöbbször pozitív hatást érzelt a tanulók motivációjával és aktivitásával kapcsolatban, ugyanis a digitális eszközhasználatnál lehetőség van arra, hogy interaktív tanulási utak nyíljanak a tanulók számára, emellett a sikerélmény is motiválttá teszi őket, mely hatással van a figyelemkoncentrációra is.

Fegyverneki (2014) által megkérdezett tanulók 52%-a vallotta azt, hogy a digitális eszközök elősegítették őt a tanulásban és érdekesebbé lehetett

tenni a tanórát azokkal. Egy 9. osztályban arra vállalkoztak, hogy fél éven keresztül színesítik digitális eszközökkel a magyar órákat. Azt figyelték meg, hogy a tanulók ezen eszközök miatt motiváltabbak, érdeklődőbbek a tanulás iránt.

Hunya Márta (2014) egyik tanulmányában írja, hogy az igazgatók 97%-a szerint pozitív hatással van a tanulók motivációjára a digitális eszköz bevonása, míg a tanárok 91%-a szerint. A tanulók 70-75%-a vélekedett arról, hogy hasznosnak találja a digitális eszközöket.

Ahhoz, hogy ezeket a számokat szinten tartani, esetleg növelni tudjuk, szükséges a pedagógusok lépéstartása ezzel a felgyorsult digitális világgal. A pedagógus magabiztosan és hatékonyan alkalmazza ezen eszközöket, jól megtervezve és beépítve minden egyes tanítási órába, hogy a nevelő-oktató munka gördülékenyen tudjon menni. Az én álláspontom az, hogy ezek az eszközök nem azért vannak, hogy minden órán csak azokat használjuk és a hagyományos módszert helyettesítsék, hanem hogy színeesebbé, érdekeltebbé tegyék a tanórát, hiszen így pozitívabban élük meg a tanulók a tanulást. Mindemellett fejlődik a tanulók digitális kompetenciája, mely a mai fiataloknak nem csak a munkaerőpiacon való érvényesülését segíti, hanem a mindennapi életben történő előrehaladást is (Szabóné Mojzes, 2021).

3. Kutatás

3.1. Kutatásom célja

Hospitálásaim és egyéni tanítási gyakorlataim alatt azt tapasztaltam, hogy amikor a tanulók meglátnak egy digitális eszközt beüzemelő pedagógust, felcsillan a szemük és meredt szemmel várják a további történéseket. Mintha az eddig szinte alvó tanulók testét egy csettintésre elhagyná az unalom. Ekkor tudatosult bennem, hogy a digitális eszközökkel sokkal hatékonyabban lehet érdeklődést felkelteni, motivációt és aktivitást kialakítani a mindennapi tanítási-tanulási folyamatban, mintha csak a hagyományos módszereket alkalmaznánk.

Kutatási kérdések:

1. Vajon más pedagógusok és tanulók is úgy látják, hogy ezek a digitális eszközök lehetőséget teremtenek a tanulói aktivitás és motiváció kialakulásában?

2. Lehetséges, hogy a mai felgyorsult digitális világ nehézséget jelent a pedagógusi élet mindennapjaival, illetve lépést tudnak-e tartani ezzel?
3. A pedagógusok milyen gyakran építik be a tanítás-tanulás folyamatába a digitális eszközöket?

3.2 Módszertan

3.2.1. Kutatás módszere

Kutatásom eszközeként a Google Űrlapokat választottam segítségül, mert ennek a használatát az egyetemi évek alatt sikerült teljesen elsajátítani, illetve gyorsan össze lehet állítani. Mindemellett a beküldött válaszok azonnal láthatók, folyamatosan végig lehet követni az adatok beáramlását. Az adatok áttekintését segítik az azonnal elemezhető grafikonok és diagramok tárháza. Az adatok elemzéséhez a Microsoft Excel táblázatkezelő programot is segítségül hívtam, hogy minél több szempontból tudjam vizsgálni a beérkező válaszokat. Kérdőívem kérdései a mellékletben megtalálhatóak.

A kérdőív összeállításánál figyeltem arra, hogy a kérdéseim érthetőek, jól megfogalmazottak legyenek és minél több, számomra releváns információt szerezzek a kutatási céljaimhoz. Emellett nagy hangsúlyt fektettem arra is, hogy a kérdőív ne legyen hosszú, kitöltése ne legyen időigényes. A kérdőív elején tájékoztattam a kitöltőt arról, hogy ki vagyok és milyen céljaim vannak a kérdőívvel, illetve a válaszaival, majd biztosítottam arról a őket, hogy a kitöltés teljesen anonim és hány percre számíton a válaszadás során. A kérdőívet az alábbi négy kérdéscsoportra osztottam fel: demográfiai adatok, tapasztalatok a digitális eszközökkel, vélemények és javaslatok, digitális eszközök hatása a tanulókra. Az első kérdésnél a kérdőív ketté bomlik, amikor megkérdezem a kitöltőt, hogy pedagógusként vagy tanulóként tölti-e ki. Ha pedagógus a kitöltő, akkor minden kérdésen végig vezeti a kitöltőt a kérdőív, ha tanulóként, akkor csak az első és utolsó kérdéscsoportnál kell megosztania véleményét.

A kérdőív könnyű megosztása miatt a legegyszerűbbnek és leghatékonyabbnak azt találtam, ha különböző Facebook csoportokban osztom meg, a kitöltésre 2025. május 18-tól 2025. szeptember 1-ig volt lehetőség. Nagyon sok pedagógusoknak szóló csoportnak a tagja vagyok, hogy minél több platformon bővítsen tudásomat, ugyanis szeretnék egyre felkészültebb lenni a pedagógus pályán. Ezek a tagságok a kérdőív

megosztásánál nagy segítséget jelentettek. Emellett az előző (Sulyok István Református Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola – Komádi) és a jelenlegi (Buzsáki Általános Iskola) munkahelyem pedagógusival is megosztottam a kérdőívet, akik szintén készséggel álltak a segítségemre. Középiskolába járó húgom pedig ismerősei körében terjesztette a kérdőívet, hogy a tanulói válaszokkal is gazdagodjon a kutatásom.

3.2.2. Kutatás mintája

A kérdőíves felmérésem során 143 értékelhető válasz érkezett be. A kitöltők között pedagógusok és tanulók egyaránt szerepelnek. A felmérés során vizsgáltam, hogy a válaszadók milyen iskolatípusban tanulnak/tanítanak, illetve, hogy a kollégák hány éve dolgoznak a pályán és milyen tantárgyakat tanítanak. Ezen háttérváltozók segítségével pontosabb és részletesebb vizsgálatra van lehetőségem. Az adatok százalékos megoszlását mutatja be az 1. táblázat.

1. táblázat: Háttérváltozók Forrás: Saját adat

Tanulók iskolatípusa		
Iskolatípus	Fő	Százalék
Általános iskola	12	23,1
Középiskola/Gimnázium	18	34,6
Szakiskola/Szakközépiskola	11	21,2
Egyetem/Főiskola	11	21,2
Egyéb	0	0
Tanárok iskolatípusa		
Általános iskola (alsó tagozat)	50	54,9
Általános iskola (felső tagozat)	25	27,5
Középiskola/Gimnázium	5	5,5
Szakiskola/Szakközépiskola	6	6,6
Egyetem/Főiskola	0	0
Egyéb	5	5,5
Tanárok a pedagógus pályán		
0-5 év	25	27,5
6-10 év	8	8,8
11-15 év	7	7,7
16-20 év	6	6,6
20 év felett	45	49,5

A kérdőíves felmérésben 52 tanuló vett részt, mely a kitöltők 36,4 %-át jelenti. Legnagyobb arányban a középiskolások töltötték ki (34,6 % középiskola/gimnázium és 21,2 % szakiskola/szakközépiskola). Őket közel azonos arányban követik az általános iskolai és az egyetem/főiskolai tanulók (23,1 % és 21,2 %). Az egyéb kategóriát senki nem jelölte meg.

A kérdőívet 91 pedagógus töltötte ki, mely a kitöltők számának 63,6 %-a. A kitöltők több, mint fele az általános iskola alsó tagozatán tanít: 50 fő, mely a megkérdezettek 54,9 %-a. A felmérésben részt vevők kicsivel több, mint a negyede az általános iskola felső tagozatán tanít (27, 5 %). Közel azonos arányban töltötték ki olyan pedagógusok, akik középiskolában/gimnáziumban (5,5 %), szakiskolában/szakközépiskolában (6,6 %) vagy egyéb helyen (5,5 %) tanítanak. Egyetemen/főiskolán dolgozó kollégák nem töltötték ki a kérdőívet.

A megkérdezett pedagógusok majdnem fele (49,5 %) már több, mint 20 éve dolgozik a pedagóguspályán, míg a negyede (27,5%) szinte pályakezdő, 0-5 éve dolgozik ebben a munkakörben. Közel azonos arányban vannak a 6-10 éve (8,8 %), a 11-15 éve (7,7 %) és a 16-20 éve (6,6 %) dolgozó kollégák.

3.3. Eredmények elemzések

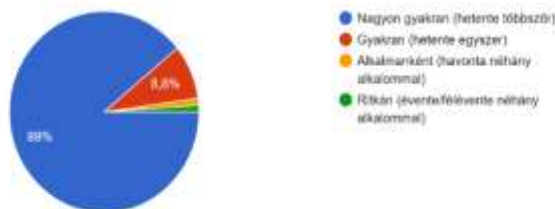
Kutatásom legfontosabb része ez, melyben a felmérésem összes rendszerezett adatát és következtetéseimet vázoló fel

3.3.1. IKT eszközök a mindennapos tanítási-tanulási folyamatban

A kérdőívem ezen részében a pedagógus kollégák válaszait vizsgáltam a digitális eszközök integrálásának gyakoriságáról, illetve, hogy mely eszközöket használja a tanítás-tanulás folyamatában. Kíváncsi voltam a véleményükre, hogy mennyire találják könnyűnek ezen eszközök integrálását és megkértem őket, hogy erre a kérdésre érkező válaszukat indokolják is meg. Összességében zárt és nyitott, illetve egy-és többválaszos kérdést egyaránt tettem fel nekik.

Milyen gyakran integrálja a digitális eszközöket a tanításba?

91 válasz



1. ábra: A pedagógusok digitális eszközeinek az integrálása Forrás: saját készítés

Ahogy az 1. ábra is mutatja, a 91 kitöltő pedagógus közül 81 fő használja nagyon gyakran a digitális eszközöket a tanításban. Ez azt jelenti, hogy a válaszadók 89 %-a hetente többször is alkalmazza ezen eszközöket. 8 fő (8,8 %) válaszadó hetente egyszer alkalmazza, míg 1-1 fő (1,1 %) alkalmanként, vagyis havonta vagy ritkán, évente/fél évente néhány alkalommal veszi segítségül a digitális eszközök nyújtotta segítséget.

2. táblázat: Digitális eszközök integrálása Forrás: Saját adat

Digitális eszközök	Fő	Százalék
Okostábla	59	64,8
Tanári számítógép és kivetítő	77	84,6
Tanulói laptop	38	41
Tabletek	41	45,1
Okostelefonok	22	24,2
Robotok	25	27,5
Tanulói számítógép	1	1,1
Egyéb: JBL hangszóró	1	1,1

A nyílt, többválaszos kérdésben a pedagógusok arról nyilatkoztak, hogy milyen digitális eszközöket használnak a tanítási órák alatt. A legtöbben a tanári számítógép és kivetítő lehetőségét jelölték meg (77 fő, 84,6 %), melyet az okostábla használat követ (59 fő, 64,8 %). A kitöltők kevesebb, mint fele használja a tableteket (41 fő, 45,1 %) és a tanulói laptopokat (38 fő, 41,8 %). A válaszadók negyede pedig a robotokkal (25 fő, 27,5 %) és okostelefonokkal (22 fő, 24,2 %) színesítik a tanulást. Mindössze 1-1 fő (1,1

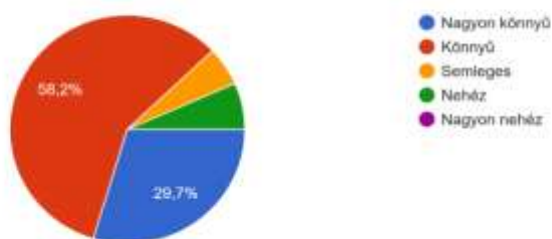
%) használ tanulói számítógépet és jelölte meg az egyéb kategóriában a JBL hangszórót (2. táblázat).

A válaszadásokból számomra az derül ki, hogy az iskolák legalább 84,6 %-a rendelkezik már tanári számítógéppel és kivetítővel, illetve 64,8 %-a okostáblával, mely szerintem nagyban megkönnyíti a pedagógusok munkáját a tanítási folyamatban és a szemléltetésben. Gyakorlataim tapasztalatai során azok a tanulók, akiknél a pedagógus ki tudta vetíteni a munkafüzet vagy tankönyv feladatait, sokkal hatékonyabban tudtak dolgozni, mint azoknál, akik csak a saját könyvükben oldották meg a feladatokat. Így a tanulók lemaradásának esélye csökken, lépést tud tartani a pedagógussal és nagyobb lehetősége van az önellenőrzésre.

A válaszadók 41,8 %-a használ tanulói laptopokat, 45,1 %-a pedig tableteket, mely szerintem annak köszönhető, hogy az iskolák élnek a különböző eszközbeszerzési pályázatok lehetőségeivel, mellyel színesíteni tudják a tanulói eszközöket és minden tanórán tudják a digitális kompetenciát fejleszteni a tanulóknak. A tanulói számítógépek általában az iskola géptermeiben helyezkednek el, ahol a pedagógusok a digitális kultúra tárgyat oktatják. Véleményem szerint azért is csak 1 válasz érkezett be a tanulói számítógépek használatával kapcsolatban, mert a gépterembe való tortúrát teljes mértékben felváltani készülnek azok a pályázati eszközök, melyekkel már a tanulók a saját eszközeiket tudják használni az osztályteremben.

Ön szerint mennyire könnyű a digitális eszközök integrálása a tanítási tervbe és a meglévő tananyagba?

91 válasz



2. ábra: A pedagógusok digitális eszközeinek integrálásának könnyűsége Forrás: saját készítés

Zárt, egyválaszos kérdésben nyilatkozott arról 91 pedagógus, hogy a digitális eszközök integrálását a tanítási tervbe, illetve a meglévő tananyagba mennyire találja könnyűnek. Erre a kérdésre adott válaszok nem csak azért

lehetnek negatívak, mert nehéznek találják ezen eszközök integrálását, hanem azért is, mert több iskolában nem adottak a feltételek a digitális eszközök használatára.

A 2. ábrán is látható, hogy a pedagógusok több, mint fele (53 fő, 58,2 %) gondolja úgy, hogy a digitális eszközök integrálása könnyű, illetve majdnem harmada (27 fő, 29,7 %), hogy nagyon könnyű. 5 fő (5,5 %) semlegesén vélekedik, 6 fő (6,6 %) pedig nehéznek találja azt, hogy digitális eszközöket használjon a tanítási-tanulási folyamatban. Egy válaszadó pedagógus sem gondolja azt, hogy nagyon nehéz lenne ezen eszközök beépítése.

Nyílt kérdésben adtam lehetőséget arra, hogy a pedagógusok az előző válaszaikat megindokolják. A 91 válaszadóból 89-en éltek is ezzel a lehetőséggel és segítettek a munkámat azzal, hogy őszintén leírták a véleményüket. A válaszadók véleményét 3 csoportra tudtam osztani: eszköz- és internethiány, elérhetőség és digitális tananyag, illetve a lépéstartás.

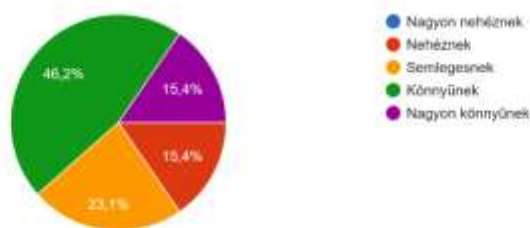
A pedagógusok közül 7 fő írta le azt, hogy problémát okoz és hátráltató tényező a munkahelyén lévő eszközhiány és az internetkapcsolat. Ez magába foglalja azt, hogy nincs stabil internetkapcsolat az iskolában és azt, hogy kevés a rendelkezésre álló eszköz. Az egyik pedagógus szeretne egy okostáblát a tantermébe, mely nagyban megkönnyítené a mindennapos tanítási-tanulási folyamatot, míg a másik pedagógus munkáját a tanulói laptopok és más digitális eszközök könnyítenék meg. 35 fő pedagógus pozitívan vélekedett a digitális eszközökről, ugyanis szerintük rengeteg digitális tananyag áll a rendelkezésre és sok lehetőséget ad számukra. Bármely tankönyv elérhető már digitális formában az NKP oldaláról, mellyel segíteni tudjuk a tanulókat a tanórán felmerülő lépéstartási problémákkal. A tananyaghoz akár személyre szabott digitális feladatok is készíthetők a pedagógus által, melyre rendelkeznek digitális tananyagkészítő felületek. Ezeken a felületeken már számos meglévő anyagok is vannak, szerteágazó témakörben, melyeket szintén be lehet építeni a tanítási-tanulási folyamatba. Egy pedagógus megemlíti azt, hogy ő a differenciálást is könnyebben tudja kivitelezni ezen eszközök segítségével. Számos válaszban megfogalmazták azt, hogy fontosnak tartják a mértékletességet a digitális eszközökkel kapcsolatban, ugyanis ezek az eszközök kiegészítik a hagyományos papíralapú tankönyvek által nyújtott lehetőségeket, figyelemfelkeltők, segítik a gyakorlást és a tananyag elmélyítését, de ne vegyék át ezek az eszközök a hatalmat az egész tanóra felett. A 35 fő pedagógus közül többen kiemelték azt, hogy sok digitális eszköz elérhető az iskolában, ahol tanítanak, illetve

otthoni tanulásra is biztosítanak digitális eszközt, hiszen a mai tanulók fogékonyak rá, könnyedén és örömmel használják az eszközöket. A harmadik csoport a digitális eszközökkel való lépéstartást boncolgatta. Páran szót ejtenek arról, hogy a kihívás nem abban mutatkozik, hogy nem tudnak digitális eszközt integrálni a tanítás-tanulás folyamatába, hanem az informatikai fejlődéssel történő lépéstartásban. Kihívás számukra az AI használata, a netikett és a hálózati beállítások elsajátítása. Ezek a pedagógusok fontosnak tartanak azt, hogy az iskola biztosítsa számukra a továbbképzés lehetőségét, ami elősegítené a lépéstartást a mai felgyorsult digitális világgal.

3.3.2. Lépéstartás a digitalis eszközökkel

Az előző részben már kiütközött az egyéni vélemények között az, hogy ahhoz, hogy a pedagógusok alkalmazni tudják a digitális eszközök új módszereit és támogatni tudják vele a tanítási-tanulási folyamatot, lépést kell tartaniuk ezzel a rohanó fejlődéssel. Ebben a részben egy zárt, egyválaszos kérdést fogok elemezni, mely a pedagógusok véleményére volt kíváncsi azzal kapcsolatban, hogy mennyire tudják a lépést tartani, illetve ezt össze fogom vetni azzal a zárt, egyválaszos kérdéssel, mely azt vizsgálja, hogy hasznosnak találják-e ezen eszközök integrálását. Kíváncsi vagyok arra, hogy a digitális eszközök hasznosságát hátráltatja-e az a tényező, hogy tud-e lépést tartani a pedagógus. Illetve összevetem a különböző évek óta pályán lévő pedagógusok válaszát a lépéstartással.

Mennyire tudja tartani a lépést a mai felgyorsult digitális világgal a tanítási/tanulási folyamatban?
91 válasz



3. ábra: Lépéstartás a felgyorsult digitális világgal Forrás: saját készítés

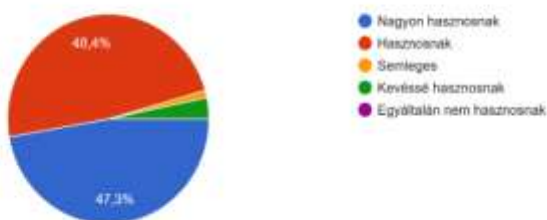
A 3. ábra mutatja, hogy a válaszadók legnagyobb része (42 fő, 46,2 %) azt a választ jelölte be, hogy könnyűnek tartja a lépéstartást a mai felgyorsult digitális világgal a tanítási-tanulási folyamatban. 21 fő (23,1 %) semleges

választ jelölt ennél a kérdésnél. Én úgy gondolom, hogy ezek a válaszadók csak annyira veszik ki a részüket a digitális világból, amennyire csak feltétlenül szükséges. Szerintem ők nem ebben a digitális világban élik mindennapjaikat, azonban, ha szükségük van a digitális eszközök integrálására, akkor nem riadnak ettől vissza, mert elegendő a tájékozódásuk ebben a világban. Ami számomra nagyon érdekes volt, hogy 14 fő (15,4 %) gondolja úgy, hogy nagyon könnyű és 14 fő (15,4 %), hogy nehéz a digitális világgal való lépéstartás. Mivel a két válasz között még két lehetőség is volt a válaszadásra, amire több jelölés is érkezett, ezért nem gondolnám, hogy nagy szakadékok lennének a lépéstartással kapcsolatban. Nagyon nehéznek senki nem gondolja a lépéstartást, ami arra enged következtetni, hogy minden pedagógus rendelkezik egy minimális digitális kompetenciával, melyet be tud építeni a tanítási órákba.

Úgy gondolom, hogy ez a 15,4 % – aki nehéznek találja a lépéstartást a felgyorsult digitális világgal – bőven képes arra, hogy lejjebb redukálja ezt a százalékot. Véleményem szerint, ha egy pedagógus kellően elkötelezett a pedagógushivatás iránt, akkor le tudja küzdeni azokat a korlátokat és digitális nehézségeket, melyet ez a felgyorsult technológia okozott. Ha rengeteg feladatot, segédletet vagyunk képesek találni különböző felületeken, amivel a tanítási-tanulási folyamatot meg tudjuk könnyíteni, akkor magunk számára is tudunk találni olyan tananyagokat, melyekkel erősíthetjük a digitális kompetenciáinkat és felkészültebbek lehetünk az IKT eszközök által támogatott oktatásra.

Össességében mennyire tartja hasznosnak a digitális eszközök integrálását a tanítási-tanulási folyamatba?

91 válasz



4. ábra: Digitális eszközök integrálásának hasznossága Forrás: saját készítés

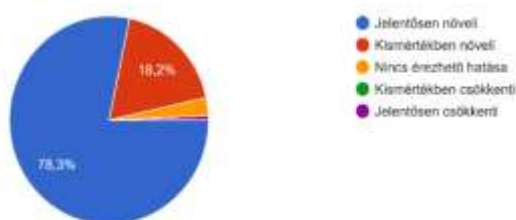
A válaszadók közül szinte mindenki úgy gondolja, hogy hasznosak a digitális eszközök a tanítási-tanulási folyamatban: 44 fő (48,4 %) hasznosnak, míg 43 fő (47,3 %) nagyon hasznosnak véli. 3 fő (3,3 %) kevésbé

hasznos választ jelölt és 1 fő (1,1 %) pedig semlegest. Senki nem gondolja úgy a válaszadók közül, hogy nem hasznosak egyáltalán a digitális eszközök integrálása (5. ábra). Elmondható, hogy a pedagógusok 95,7 %-a mennyire hasznosnak gondolja ezen eszközök integrációját a tanítási-tanulási folyamatba, de ehhez képest mégis sokan nehéznek találják a lépéstartást, amit a 3. és 4. ábra, illetve azok elemzése is jól mutat. Azok a pedagógusok, akik azt jelölték a kérdőívben, hogy 20 évnél több ideje tanítanak, munkájukat legkésőbb 2005-ben kezdték meg és jelenleg minimum 42 év körül vannak, illetve ettől idősebbek. Ez azt jelenti, hogy ők úgy nőttek fel, hogy nem volt okostelefon, széleskörben elterjedt internet, az egyetemen/főiskolán pedig olyan módszereket tanultak, amik már sokkal kevésbé hatékonyabbak a mai ingergazdag környezetben, amit a mai tanulók igényelnek. Számukra nem készség szintű a digitális eszközök használata, mint a fiataloknak, hanem náluk ez egy tanult folyamat, melyet az évek alatt, a digitális világ fejlődésével sajátítottak el.

3.3.3. Aktivizálás és motiváció

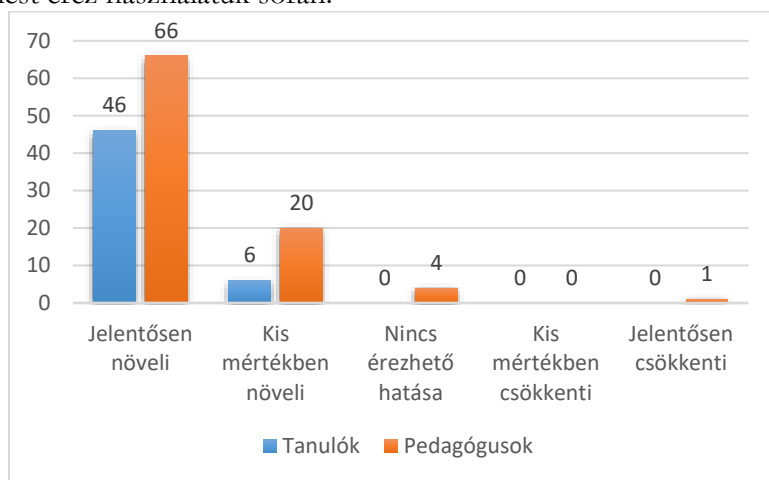
A digitális pedagógia sikerességének mérőfoka az aktivizálás, illetve a motiváció kialakítása és fenntartása. Ebben a fejezetben elemzem az összes válaszadásból azt, hogy milyen hatással vannak a tanulókra a digitális eszközök, amikor be vannak építve a tanítás-tanulás folyamatába. Elemzés után pedig külön vizsgálom, hogy mit gondolnak a pedagógusok és a tanulók. A pedagógusnak van egy szándéka az eszközökkel, mely jelen esetben az aktivizálás és motiváció. A tanulóknak pedig van egy szubjektív élményük ezen eszközök hatékonyságáról. Az összevetésnek az a célja, hogy lássam, eléri-e a kívánt eredményt a pedagógusok által használt digitális eszközök beépítése a tanítási órába.

Ön szerint milyen hatással vannak a digitális eszközök a tanulók aktív részvételére a tanórákon?
143 válasz



5. ábra: Digitális eszközök hatása az aktív részvételre Forrás: saját készítés

Az 5. ábrán is jól látszik, hogy a digitális eszközök tanórai jelenléte és a tanulói motiváció között jelentős pozitívum mutatkozik meg. A pedagógusok és tanulók összegzett válaszaiból kiindulva 143 kitöltőből 112 fő (78,3 %) gondolja úgy, hogy a digitális eszközök jelenléte jelentősen növeli a tanulók aktív részvételét, mely arra enged következtetni, hogy elsődleges motivációs tényezőnek számítanak az osztályteremben. 26 fő (18,2 %) szerint csak kismértékben növeli, ami szintén fontos, hiszen, ha már kis aktivitást is el tudunk velük érni, már megérte az alkalmazásuk. 4 fő (2,8 %) nem érzi az eszközök hatékonyságát, 1 fő (0,7 %) pedig jelentős aktivitási csökkenést érez használatuk során.



6. ábra: Digitális eszközök hatása az aktív részvételre a tanulók és a pedagógusok szerint Forrás: saját készítés

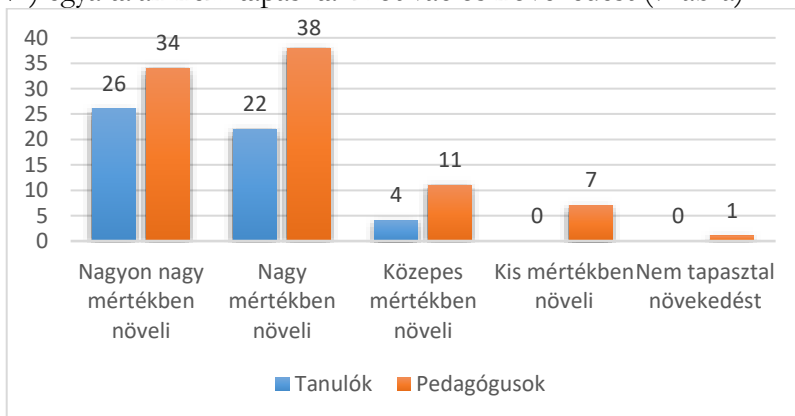
A válaszok részletesebb, csoportok szerinti bontása mutatkozik a 6. ábrán, ahol kékkel a tanulók válaszai, míg narancssárgával a pedagógusok válaszai ábrázolódnak. A tanulók 88,5 %-a (46 fő) és a pedagógusok 72,5 %-a (66 fő) érzi úgy, hogy jelentősen növeli a tanulók aktív részvételét a tanórákon a digitális eszközök, míg 11,5 % tanuló (6 fő) és 21,9 % pedagógus (20 fő) úgy érzi, hogy kis mértékben növeli ezt. Ez a százalékos megoszlás elég közel áll egymáshoz, tehát megállapíthatom azt a tényt, hogy mindkét csoport észlelése az aktivizálásra összhangban van, bár a tanulók határozottabbnak érzik. 4 pedagógus (0,4 %) nem érzi a hatását és 1 fő (0,1 %) jelentősen csökkenni érzi az aktivitást ezen eszközök használata mellett. Nem hanyagolható el az a tény, hogy ezekre a válaszadási lehetőségekre nem érkezett a tanulóktól visszajelzés, mely szerintem azt jelentheti, hogy a digitális technológia használatát pozitívan élik meg a tanórákon.

Milyen mértékben tapasztalja a tanulók motivációjának növekedését a digitális eszközök használata során?
143 válasz



7. ábra: Digitális eszközök hatása a tanulói motivációra Forrás: saját készítés

A következő zárt kérdésben a motivációra gyakorolt hatását vizsgáltam a digitális eszközöknek. A pedagógusok és tanulók közül 60-60 fő (42-42 %) érzi úgy, hogy nagyon nagy mértékben és nagy mértékben képes motiválni a tanulókat a digitális eszközök használata a tanóra során. 15 fő (10,5 %) közepes mértékben érzi a hatást, 7 fő (4,9 %) kismértékben, míg 1 fő (0,7 %) egyáltalán nem tapasztal motivációs növekedést (7. ábra).



8. ábra: Digitális eszközök hatása a tanulói motivációra a tanulók és a pedagógusok szerint Forrás: saját készítés

A válaszok részletesebb, csoportok szerinti bontása mutatkozik a 8. ábrán, ahol kékkel a tanulók válaszai, míg narancssárgával a pedagógusok válaszai ábrázolódnak. A tanulók fele (26 fő), a pedagógusok 37,3 %-a (34 fő) érzi úgy, hogy nagyon nagy mértékben növelik a tanulók motivációját a digitális eszközök, míg a tanulók 42,3 %-a (22 fő) és a pedagógusok 41,7 %-a (38 fő) nagy mértékben tapasztalja a motivációs növekedést, illetve 0,7 %-

a a tanulóknak (4 fő) és 12,1 %-a a pedagógusoknak (11 fő) kis mértékben, de érzi a növekedést. A pedagógusok 0,7 %-a (7 fő) kis mértékben érzi csak a motiváció növekedését, 0,1 % (1 fő) pedig nem tapasztal növekedést a tanulók motivációjában, amikor digitális eszközöket használ a tanórákon.

A százalékos megoszlás azt mutatja számomra, hogy a tanulók motivációja intenzívebb a digitális eszközök használata során, mint azt a pedagógusok érzik, ugyanakkor a válaszok nagy mértékben hasonlítanak, mely a technológia motiváló hatását igazolja.

A kérdőívem végén két nyílt, többválaszos kérdést találtak a kitöltők, ahol arra kerestem a választ a pedagógusoktól és tanulóktól, hogy melyek azok a tényezők, melyek képesek hozzájárulni a tanulók aktívabb részvételéhez, illetve a motivációjuk növekedéséhez.



9. ábra: Tényezők a tanulók aktívabb részvételéhez Forrás: saját készítés

A lehetőségeket én adtam meg számukra, melyek a következők voltak: Játékos elemek (pontok, jutalmak, verseny), Az interaktivitás és a közvetlen visszajelzés, A tanulási tartalom érdekesebb és vonzóbb bemutatása, A tanulók önálló felfedezésének lehetősége, A hibázástól való kisebb félelem, Nem az eszköz a lényeg, hanem a módszertan, Csoportmunkában is nagyon hatékonynak találom, A tananyag több érzékelési síkon való befogadása. Aktivizálás terén kimagasló eredményt kaptak a játékos elemek és a tanulási tartalom érdekesebb és vonzóbb bemutatása. A 9. ábrán látható, hogy előbbire 124 (86,7 %) jelölés, míg utóbbira 120 (83,9 %) érkezett. A válaszadók több, mint fele, 88 fő (61,5 %) gondolja úgy, hogy az interaktivitás és a közvetlen visszajelzés jelenti a hozzájárulást az aktívabb részvételhez a tanulóktól. A tanulók önálló felfedezésének a lehetősége,

illetve a hibázástól való félelem a válaszadók szerint aktivizáló hatású, mégsem olyannyira, mint az előbbieket. Előbbire 49 (34,3 %) kitöltő szavazott, utóbbira 30 fő (21 %). Az utolsó három lehetőséget csak 1-1 fő (0,7 %) jelölte.

Ez a rész nagyon érdekes volt számomra, hiszen megtudhattam, hogy az aktivizálás hátterében milyen pszichológiai és módszertani mechanizmusok állnak. A legtöbb szavazatot kapott két lehetőség azt mutatja meg, hogy a pedagógusoknak és tanulóknak a gamifikáció és élményalapú tanulás a domináns. Az interaktivitás és közvetlen visszajelzés azért végezhetett szerintem a 3. helyen, mert itt a hagyományos visszajelzéshez képest a visszacsatolás azonnali, így a hangsúly a tanuláson van, ezt kiegészítve az interaktivitás a passzív befogadóból aktív befogadót varázsol. Az önálló felfedezés elsősorban a kíváncsiságukat tárja fel, a digitális környezet pedig képes olyan érzelmi biztonságot teremteni a tanuló számára, ahol a hibázás lehetősége nem gátolja, hanem ösztönzi a részvételt. Az, hogy az utolsó 3 lehetőségre csak egy-egy jelölés érkezett, számomra azt jelenti, hogy a tanulók és pedagógusok inkább a többi választ érzik hatásosabbnak.

Ön szerint mely tényezők járulnak hozzá leginkább a tanulók motivációjának növekedéséhez a digitális eszközök használata során? (Több válasz is jelölhető)

143 válasz

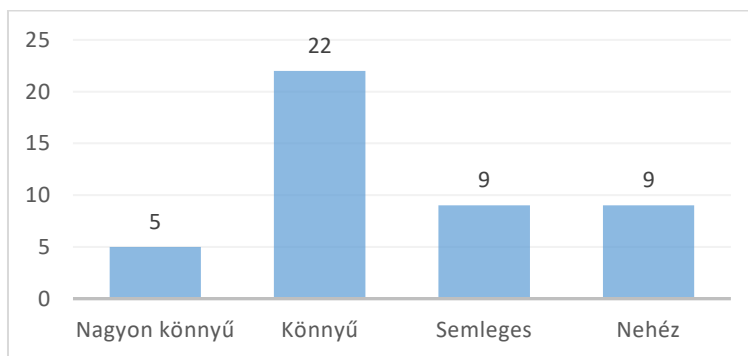


10. ábra: Tényezők a tanulók motivációjának növekedéséhez Forrás: saját készítés

Az utolsó kérdésre a következő lehetőségek közül választhattak a kitöltők, mely szerintük hozzájárul a tanulók motivációjának növekedéséhez a digitális eszközök használata során: Azonnali sikerélmény és jutalmazás, A tanulási folyamat szórakoztatóbbá válása, A kihívások és nehézségi szintek, A tanulók kontrollérzete a tanulási folyamat felett, A társas interakció lehetősége, ha van. Ahogy a 10. ábrán is jól látható, a legtöbb válasz a tanulási

folyamat szórakoztatóbbá válására érkezett, melyre 125 jelölés (87,4 %) érkezett, amit szorosán követ az azonnali sikerélmény és jutalmazás 104 jelöléssel (72,7 %). A kihívások és nehézségi szintek lehetőségére a kitöltők kevesebb, mint fele (41 fő, 28,7 %) szavazott. A legkevesebb jelölést kapta a tanulók kontrollérzete a tanulási folyamat felett (27 fő, 18,9 %) és a társas interakciók lehetősége (26 fő, 18,2 %).

Véleményem szerint a válaszokból az derül ki, hogy a motiváció növekedéséhez elsődleges az öröm, mely elsősorban az élvezetesebb tanulásban, sikerélményben, jutalmazásban bontakozik ki. A technológia képes a mindennapos száraz tanulást egy olyan köntösbe öltöztetni, mely élményszerűvé teszi azt a tanulók számára, illetve azonnal tudják értékelni a tanulók válaszait, mely gyorsan sikerélményhez juttatja őket. Ez a két tényező a vonzerője a digitális eszközöknek. A kihívások és nehézségi szintek valószínűleg azért nem volt annyira vonzóbb a válaszadók számára, mert szerintem a digitális eszközök még mindig inkább a szemléltetésen és gyakorláson alapulnak, mintsem az egyéni fejlesztésen. A tanulók kontrollérzete a tanulási folyamat felett az sugallja számomra, hogy a digitális eszközök még mindig csak eszközök, nem helyettesítik a tanárt, a tanulóknak szükségük van arra, hogy a pedagógus segítse, irányítsa őket és az oktatás pedagógus-centrikus legyen. A társas interakcióra adott legkevesebb válaszadás számomra azt tükrözi, hogy az egyéni interakció van még előtérben, pedig szerintem nagyon is alkalmasak lehetnének ezek az eszközök a kooperációra.



11. ábra: 20 év felett tanító pedagógusok lépéstartása a digitális világgal Forrás: saját készítés

A kutatásomat 45 olyan pedagógus töltötte ki, akik több, mint 20 éve ezen a pályán dolgoznak. A kérdésemmel arra kerestem a választ, hogy mennyire tudják tartani a lépést a mai felgyorsult digitális világgal a tanítási-

tanulási folyamatban. A válaszadók majdnem fele, 22 pedagógus (48,8 %) gondolja úgy, hogy a lépéstartás könnyű a digitális világgal, 9-9 fő (20-20 %) semlegesnek és nehéznek érzi, míg 5 fő (11,1 %) nagyon könnyűnek. Adtam lehetőséget arra is, hogy a nagyon nehéz választ jelöljék be, de ide nem érkezett jelölés (11. ábra).

Véleményem szerint azért nem jelölték a nagyon nehéz lépéstartást, mert már olyan mértékben tudott integrálódni a digitalizáció az iskolai életbe, hogy senki nem érzi leküzdhetetlen akadállyal a digitális módszerek beépítését. Szerintem, aki a semleges választ jelölte be, bizonyos területeken tudja tartani a lépést, míg másokon nehezebben, mégis megállják a helyüket a digitális világgal szemben és tudják alkalmazni a digitális lehetőségeket a tanórán. Ezek a válaszadók szerintem pozitívan ítélik meg saját készségeiket és nem zárkoznak el a jelen technológiájától. Érdekes adat, hogy ugyanannyian gondolják nehéznek a lépéstartást, mint semlegesnek. Ez arra enged következtetni, hogy a rutinos pedagógusok digitális kihívásokkal küzdenek a mindennapos tanítás-tanulás folyamatában.

3.3.4. Kérdőívem eredményeinek összefoglalása

Kutatásom során végzett kérdőíves felmérésem eredményeit összegezve, megállapíthatom, hogy a digitális eszközök integrálása a tanítási-tanulási folyamatban ma már nem csak elvárás, hanem a napi rutin része is, ugyanis 89 %-a a pedagógusoknak napi szinten használja ezen eszközöket és majdnem fele pedig hasznosnak is tartja alkalmazásukat. Módszertani sokszínűsége abban mutatkozott meg, hogy számos digitális eszköz megjelenik az osztályteremben, mely a differenciálást is elősegíti a többi pozitívuma mellett. Kijelenthetem, hogy a pedagógusok lépést tudnak tartani ezzel a digitális világ által nyújtotta tanítási-tanulási lehetőséggel és nem leküzdhetetlen akadályként tekintenek rá. A legfontosabb pedig az, hogy bizonyítani tudtam azt, hogy a digitális eszközök aktivizálni és motiválni tudják a tanulókat, mely elengedhetetlen a megfelelő tudásátadáshoz és a tudás elsajátításához.

4. Összefoglalás

A világ folyamatos változáson megy keresztül és évről-évre csak változik, miközben a tanulók is változnak az iskolapadban. De a mi feladatunk állandó marad a változások mellett: megfelelő tudást adjunk át ezeknek a tanulóknak, amihez elengedhetetlennek találom a digitális eszközök nyújtotta lehetőségek kihasználást.

Én hiszem és alátámasztani tudom a kutatásommal azt, hogy ezek az eszközök a régi hagyományos eszközökkel karöltve színesíteni tudják a tanítási órákat, mellyel napjaink diákjait kellőképpen tudjuk a tudás vágyával felvértezni, kialakítani bennük a motivációt és az elért érdeklődést fenntartani. Kutatásom eredményei igazolják, hogy a digitális eszközök nem csupán csak kiegészítik a hagyományos tanítási órákat, hanem eszközül szolgálnak a tanulói motiváció elérésében, fenntartásában és a tanulók aktivizálásban. Ezek azok az alapkövek, melyek lehetővé teszik, megteremtik és fenntartják a hatékony tanítási és tanulási folyamatot.

A kutatásommal arra is sikerült rávilágítani, hogy a több, mint 20 éve pedagóguspályán dolgozó tanárok a nehézség ellenére is képesek lépést tartani a technológia rohamos fejlődésével, mely számomra azt sugallja, hogy ezek a pedagógusok elkötelezettek a szakmájuk iránt és bármit képesek megtanulni és véghez vinni ahhoz, hogy eredményesebb legyen a tudásátadás.

Mint ahogy a kutatásom is feltárta, ezek az eszközök nagyon fontosak és elengedhetetlenek a mindennapos tanítási-tanulási folyamatban, így a felgyorsult technológiai fejlődése nem fenyegetően hat ránk, hanem megújuló lehetőségeket kínál az oktatásban. Nem úgy kell rájuk tekinteni, mint helyettesítő eszközökre, mert a pedagógus személyisége, elkötelezettsége, hivatástudata, szakmai tudása csak felerősödik a digitális eszközök használatával. A technológia használatával az iskola olyan intézménnyé válik, ahol a tanuló kíváncsisága csak nő, a tudás megszerzése pedig nem kényszer lesz számára, hanem valódi felfedezés.

Jelen kutatásommal elértem a célokat, mely az volt, hogy válaszokat kapjak kérdéseimre. A cikkem kidolgozása során formálódott a pedagógiai szemléletem is, megerősítve abban, hogy a technológia és a módszertani tudatosság elválaszthatatlan egységet alkot a modern oktatásban. Bebizonyosodott számomra az, hogy a digitális eszközök nem csupán technikai segédletek, hanem olyan kapuk, amelyek megnyitják az utat a tanulók belső motivációjához és aktívabb bevonódásához. A kutatás során

nyert tapasztalatok és adatok birtokában magabiztosabban állíthatom, hogy a jövő iskolájának sikeressége a pedagógusok innovatív attitűdjein és a digitális eszközök tudatos alkalmazásán múlik. Ez a dolgozat számomra nemcsak egy tudományos folyamat lezárása, hanem egy életen át tartó módszertani fejlődés kezdőpontja is egyben.

5. Irodalomjegyzék

- Ballér E. – Golnhofer E. – Falus I. – Kotschy B. – Nádas M. – Nahalka I. – Feyér J. – Réthy E. – Szivák J. – Vámos Á. (2003): *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. 6th ed. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest
- Bedő V. – Schlotter J. (2008): *Az interaktív tábla*. Műszaki Kiadó, Budapest
- Biro I. – Csiszár G. – Menyhárt Dr. Baracska M. (2021): *Az oktatási módszer átalakulása a modern digitális környezetben: Tanulói motiváció és cselekvési képességek összefüggéshálózata*. Óbudai Egyetem, Budapest.
https://www.researchgate.net/publication/358248861_AZ_OKTATASI_MODSZERTAN_ATALAKULASA_A_MODERN_DIGITALIS_KORNYEZETBEN_TANULOI_MOTIVACIOS_ES_CSELEKVESI KEPESSEGE_K_OSSZEFUGGESHALOZATA (Megtekintve: 2025. 09. 21.)
- Dr. Katona Gy. (2015): *IKT a pedagógiában*. Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron
- Elektronikus fogalomtár a képességek fejlődése és fejlesztése témakörhöz*. (2013) In: Mesterné Subicz E. (szerk.): *IKT*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
https://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/23/ikt_mestern_subicz_erika.html (Megtekintve: 2025. 07. 17.)
- Falus I. – Golnhofer E. – Kéthy E. – Kotschy B. – M. Nádas M. – Nahalka I. – Petriné Feyér J. – Réthy E. – Szivák J. (1998): *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. 1st ed. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest
- Fegyverneki G. (2014): *Oktatás-Informatika*. In: *Digitális alapú motiváció – jó gyakorlatok magyaróráról*, VI. évf., 1. sz., 70-79.
- Fekete I. (2020). *A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: Egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid-19 idején*. Magyar Pedagógia, 120. évf., 4. sz., 299–325.
<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/8> (Megtekintve: 2025. 07. 18.)

- Hunya M. (2014): *Oktatás-Informatika*. In: *Hogy is áll a közoktatás? IKT eszköz nemzetközi összehasonlításban*, ESSIE 2013, eLEMÉRÉS 2014, VI. évf., 1. sz., 19.
- Józsa G. – Karáné Miklós N. – Józsa K. (2021): *Pedagógusok tapasztalatai a tanulók motiválásáról a Covid19 járvány idején*. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9 évf., 2. sz., 169–186. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.169.186> (Megtekintve: 2025. 07. 18.)
- Kozéki B. (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kállai G. (2023): *IKT-eszközök az oktatásban*. In: Pásztor E. – Varga L. (szerk.): *Neveléstudományi kaleidoszkóp*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 75-83.
- Lénárd A. (2015): *A digitális kor gyermekei*. In: *Gyermeknevelés*, 3. évf., 1. sz., 74-83.
- Lévai D. – Ollé J. – Papp-Danka A. – Tóth-Mózer Sz. – Virányi A. (2013): *Oktatásinformatikai módszerek: Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. In: Lévai D. (szerk.): *Pedagógusszerep, pedagóguskompetenciák az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 94-95.
- Molnár Gy. (2017): *Digitális és virtuális életformák az információs társadalomban, különös tekintettel az IKT-alapú tanulási környezetre és tanulási folyamatra*. V. Neveléstudományi és szakmódszertani konferencia, Budapest. https://www.researchgate.net/publication/313150205_Digitalis_es_virtualis_életformák_az_információs_társadalomban_különös_tekintettel_az_IKT-alapú_tanulási_környezetre_és_tanulási_folyamatra (Megtekintve: 2025. 10. 04.)
- Szakács I. (2015): *Motiváció, adaptáció és aktivitás a digitális tanulási környezetben*. In: Kadocsa L. – Németh I. P. (szerk.): *Virtuális egyetem*. Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros, 150-164.
- Takács-Rozsik A. (2026): *Tudásvágy a képernyőn – a digitális eszközök integrációjának potenciálja a tanulói aktivitás és motiváció terén*. TDK dolgozat, GFE PK, Szarvas
- Tószegi A. (2021): *Digitális benszülött hallgatók, digitális bevándorló tanárok*, In: Kiszl P. – Boda Gáborné Köntös N. (szerk.): *Valóságos könyvtár – könyvtári valóság. Könyvtár- és információtudományi tanulmányok*. Budapest, ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézet, 75–86.

TÖRŐCSIK-NÉMETH TÜNDE
DIABÉTESSZEL ÉLŐ GYERMEKEK BÖLCSŐDEI
ELHELYEZÉSÉNEK NEHÉZÉSGEI
Difficulties in the Nursery Placement of Children Living with
Diabetes

Absztrakt

A kutatásom célja az volt, hogy a három éves életkor alatti, diabetes mellitussal diagnosztizált gyermekek is megtapasztalhassák a bölcsődei ellátás meghatározó élményét. A cukorbeteg gyermekeket és családjaikat sokszor éri emiatt hátrányos megkülönböztetés és ez elfogadhatatlan. A téma napjainkban rendkívül aktuális, hiszen nem csak Magyarországon, hanem világszerte is növekvő tendenciát mutat a gyermekkori cukorbetegség megjelenése, ezáltal a három év alatti korosztály is egyre érintettebb.

A téma kutatásához kétféle kérdőívet szerkesztettem google űrlap formájában, a diabéteszes gyermeket nevelő szülők és a kisgyermeknevelők részére. A téma körüljárásához elengedhetetlen volt mind a két oldal megkérdezése. A kitöltés teljesen anonim volt és három hónapon keresztül, az internet segítségével, különböző nyitott és zárt facebook csoportokban történt. A kiértékelést az Excel segítségével végeztem el. A kutatásom alatt három hipotézist állítottam fel. Az első hipotézissel azt feltételeztem, hogy a bölcsődékben könnyebben fogadnák a diabetes mellitus diagnózisú gyermekeket, ha velük olyan kisgyermeknevelő foglalkozna, akinek van egészségügyi végzettsége. Ez a hipotézis teljes mértékben teljesült, ugyanis ezt a kisgyermeknevelői kérdőív aláírtasította 85,7%-os egyetértéssel. A második hipotézissel azt feltételeztem, hogy a bölcsődékben dolgozó kisgyermeknevelők szívesebben látnának diabetes mellitus diagnózisú gyermekeket a csoportjukban, ha számukra is biztosított lenne az Oktatási Hivatal által szervezett diabétesz képzés. Ez a hipotézis csak részben teljesült. Meglepő módon a kisgyermeknevelők többsége azt nyilatkozta, szívesen látna cukorbeteg gyermeket a csoportjában, de emellett nagy számmal vennének részt diabétesz képzésen, tanfolyamon is. A harmadik hipotézissel azt feltételeztem, hogy a szülők szívesebben íratnák be a bölcsődébe diabetes mellitusos élő gyermeküket, ha velük olyan kisgyermeknevelő foglalkozna, akinek megvan a megfelelő képzettsége egy diabéteszes kisgyermek ellátásához. Ennek helytállóságát bizonyítja, hogy a diabetes mellitussal diagnosztizált gyermeket nevelő szülők 87,5%-a szívesebben beíratná ezzel a feltétellel cukorbeteg gyermekét a bölcsődébe. A kutatás végére megállapíthattam, hogy a diabéteszes gyermekek bölcsődei elhelyezése nem olyan egyszerű, mint egészséges kortársaiké. A bölcsődék és személyzetük többsége még nincs megfelelően felkészülve ezeknek a gyermekeknek az ellátására. Bár a bölcsődei nevelés alapelvei között szerepel az egyéni bánásmód elve, amely magába foglalja a gyermek feltétel nélküli elfogadását, a cukorbeteg gyermek betegsége miatti elutasításával egyes intézmények megszegik ezt. Néhány változással, mint például jogszabály módosítással, az Oktatási Hivatal által szervezett diabétesz képzés bölcsődék számára is elérhetővé tételével és több egészségügyi végzettséggel is rendelkező kisgyermeknevelő foglalkoztatásával elérhető lenne egy pozitív változás. A cukorbetegséggel élő gyermekeket és családjaikat így kevésbé vagy egyáltalán nem érné hátrányos megkülönböztetés.

Kulcsszavak: diabétesz, bölcsődés korú gyermekek

Abstract

The aim of my research was to ensure that children under three years of age diagnosed with diabetes mellitus can also experience the defining benefits of nursery care. Children with diabetes and their families are often subjected to discrimination because of this condition, which is unacceptable. This topic is highly relevant today, as the incidence of childhood diabetes shows an increasing trend not only in Hungary but worldwide, rendering the under-three age group increasingly affected. To investigate this topic, I designed two questionnaires using Google Forms for parents raising children with diabetes and for early childhood educators, respectively. Surveying both sides was essential to thoroughly examine the subject. Completion was entirely anonymous and took place over three months via the internet in various open and closed Facebook groups. Data evaluation was conducted using Excel. During my research, I formulated three hypotheses. The first hypothesis assumed that nurseries would accept children diagnosed with diabetes mellitus more readily if an early childhood educator with a healthcare qualification were to care for them. This hypothesis was fully confirmed, as supported by the early childhood educators' survey with an 85.7% agreement rate. The second hypothesis assumed that early childhood educators working in nurseries would be more willing to welcome children diagnosed with diabetes mellitus into their groups if diabetes training organized by the Educational Authority were also made available to them. This hypothesis was only partially confirmed. Surprisingly, the majority of early childhood educators stated that they would gladly welcome a diabetic child into their group, but a large number would also like to participate in diabetes training or courses. The third hypothesis assumed that parents would be more willing to enroll their child living with diabetes mellitus in nursery care if an educator with appropriate qualifications to care for a child with diabetes were assigned to them. The validity of this assumption is proven by the fact that 87.5% of parents raising a child diagnosed with diabetes mellitus would prefer to enroll their child in nursery care under this condition. By the end of the research, I concluded that the nursery placement of children with diabetes is not as straightforward as that of their healthy peers. The majority of nurseries and their staff are not yet adequately prepared to provide care for these children. Although the core principles of nursery education include the principle of individualized care—which encompasses the unconditional acceptance of the child—some institutions violate this by rejecting diabetic children due to their illness. Positive changes could be achieved through a few modifications, such as legislative amendments, making diabetes training organized by the Educational Authority available to nurseries, and employing more early childhood educators who also possess healthcare qualifications. In this way, children living with diabetes and their families would face less or no discrimination.

Keywords: diabetes, nursery-aged children

1. Bevezetés

Az általam választott témával az volt a célom, hogy a már kora gyermekkorban diabetes mellitus diagnózist szerzett gyermekek is megtapasztalhassák a bölcsődei ellátás nyújtotta élményeket, anélkül, hogy őket és családjukat bármilyen hátrányos megkülönböztetés érné. Csecsemő-

és kisgyermeknevelőként rendkívül fontosnak tartom, hogy egy gyermeknek legyen bármilyen diagnózisa is, a kötelező oktatási intézményeken kívül, a bölcsődék is kötelezően felvegyék őket. Fogadásuk pedig a legfelkészültebben, szívvel, lélekkel és teljes biztonságban történjen. Ugyan a bölcsődéknek nem szabálytalan, de nem is kötelező felvennie egy cukorbeteg gyermeket, ennek ellenére azonban az esetek többségében mégsem szívesen fogadják. Azt gondolom az emberek még a mai korban is félnek ettől a betegségtől, pedig megfelelő táplálkozás és kezelés mellett ugyanolyan életet élnek a diabéteszes gyermekek is, mint bármelyik, egészséges kortársuk.

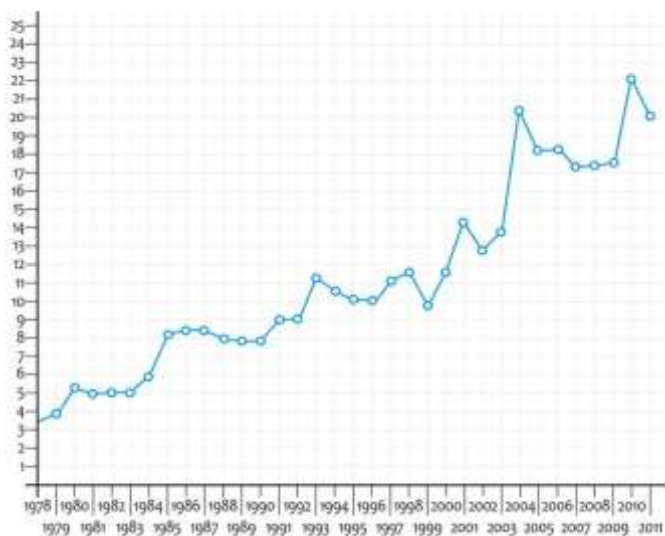
Szeretném, ha a bölcsődés korú diabéteszes gyermekek előtti kapuk megnyílnának, ellátásuk pedig jobbra válna. Legfőbb célom, hogy a bölcsődés korosztályt ellátó intézmények magabiztosan, felkészülten és lelkesen fogadják a diabétesszel élő gyermekeket. És nem utolsó sorban szeretném, ha a szülők is nyugodtabb szívvel íratnák be diabéteszes gyermekeiket a bölcsőde intézményébe. A tanulmány alapját a TDK dolgozatom képezi (Törőcsik-Németh, 2026).

2. Diabetes mellitus

A betegség elnevezése a görög eredetű diabeinen - magyarul túlcsordulás - ami a sűrű diuresis, azaz éjszakai vizezés illetve a mellitus, magyarul édeskés, az édes ízű vizeletre utaló szavakból ered. A betegség így a két legfőbb tünetéről, a sűrű éjszakai vizelésről és a magas cukortartalmú vizeletről kapta a nevét. Normál működésű cukoranyagcsere esetén mindig megfelelő szinten van a vérben található cukor mennyisége, így termelődik kellő energia a sejtek életben maradásához. A vércukorszint tartománya megfelelő keretek között 4-7 mmol/l között mozog, étkezés és testi aktivitás függvényében. Cukorbetegség esetén azonban a cukoranyagcsere nem működik megfelelően, így a vércukorszint magasabb a megengedettnél. A cukorbetegség tehát egy rendkívül összetett, krónikus betegség, amely többnyire egész életen át tart. Akkor beszélünk diabéteszről, ha a szervezetben egyáltalán nem termelődik insulin vagy csak kisebb arányban, mint amennyire szükség van. Amennyiben egyáltalán nem termelődik insulin és a beteg nem kap insulin készítményt, az hamar a halálához vezet. A betegségnek két fő típusát különböztetjük meg, az egyes- és a kettes típusú diabéteszt. A diabétesz rendszeres szűrővizsgálatokkal könnyedén diagnosztizálható.

2.1 Gyermekkori diabétesz

A gyermekkorban diagnosztizált diabéteszes betegek többsége egyes típusú cukorbeteg, amelyet a legtöbb esetben egy autoimmun folyamat okoz. Ez a folyamat azt jelenti, hogy a szervezet nem ismeri fel a Langerhans-szigetek által termelt béta sejteket, így elpusztítja azokat. A béta sejtek elpusztulása következtében megemelkedik a vércukorszint. Laborvizsgálattal kimutatható a betegség és az autoimmun eredete. Azoknál a gyermekeknél viszont, akiknek a laboreredménye nem támasztja ezt alá, nem tudják a betegség valódi okát. A gyermekkori cukorbetegség másik, sokkal ritkább formája a kettes típusú diabétesz. Ennél a kórképnél még vannak béta sejtek, azokat a szervezet nem pusztítja el, de mégsem működnek megfelelően. A kettes típusú gyermekkori diabétesz pontos okát még ma sem ismerik, de arra következtetnek, hogy többnyire a helytelen táplálkozás és a mozgásszegény életmód okozhatja. A két típusból bármelyiket is diagnosztizálják egy gyermeknél, az kezdetben mindig óriási terhet ró a családra és az intézményekre, ahová a gyermek jár. Sajnos, amint az az 1. ábrán is látható, a gyermekkori egyes típusú cukorbetegség hazánkban is, évről évre, rendkívül növekvő tendenciát mutat. Az ábrán megfigyelhető, hogy Magyarországon 25 év leforgása alatt, évenkéntre bontva, többszörösére nőtt a betegszám a gyermekek körében.



1. ábra: A gyermekkori diabétesz előfordulási gyakoriságának változása Magyarországon 1978 és 2011 között a 14 éven aluliak körében (Békefi, 2017, 2023, 38)

A kórkép növekedése a 18 éven aluliak körében, valamennyi korcsoportban megfigyelhető, de leginkább az 5 éven aluliak az érintettek, vegyesen fiúk és lányok is. Évente körülbelül 300 gyermekkori diabéteszt diagnosztizálnak. Ha összevetjük az adatokat, akkor előreláthatólag nagyjából minden hatszázadik gyermek lehet cukorbeteg még a 15. életévük betöltése előtt. Az az elkésztő igazság, hogy Magyarországon már 2023-ban 3200-3500 között volt az egyes típusú cukorbetegséggel diagnosztizált gyermekek száma. Ellenben a kettes típusú diabétessel kezelt gyermekek száma 2023-ban nagyjából 300-400 főre tehető.

2.2 Gyermekkori diabétesz tünetei

A gyermekkori diabetes tünetei szinte megegyeznek a betegség felnőttkori típusával. A legfontosabb tünetek, amire mindig fel kell figyelni, az a túl sok vizelet (polyuria), a túl sok folyadék fogyasztás (polydipsia), amikor a gyermek nagyon sokat eszik, mégis veszít a testsúlyából (polyfágia), valamint amikor sokszor fáradt, aluszékony, erős hangulatingadozásai vannak és esetleg romlik a látása.

Megjelenhet még néhány tünet, mint a nehezen gyógyuló sebek vagy a bőr fokozott viszketése, de ezek leginkább a felnőttkori diabetesre jellemző tünetek, gyermekeknél ez csak rendkívül ritka esetben fordul elő. A polyuria lényege, hogy a folyamatosan emelkedett vércukorszint miatt a vese már nem képes az elsődleges vizeletből, a benne lévő cukrot visszaszívni, így az a vizelettel távozik és mivel a cukor sok folyadékot von magához így a gyermek vizeletének mennyisége nagyban megnő. A polydipsia a diabetes másodlagos tüneteinek számít. Mivel a gyermek rengeteg vizeletet ürít, a vércukor szintje pedig folyamatosan emelkedett, így az agyban található, úgynevezett szomjúságközpont sok folyadék bevitelére készíti őt. Bármennyit iszik is a beteg gyermek, a szomjúság a sok bevitt folyadék ellenére sem csillapodik. A polyfágia esetén a gyermek sokat eszik, de nem marad szinten vagy nő a testsúlya, hanem ellenkezőleg, veszít abból. Ennek az az oka, hogy a cukor vizelettel történő távozása miatt, a gyermek folyamatosan energiadeficitben van, így az éhségközpont folyamatos éhségérzettel próbálja rávenni a szervezetet, hogy étkezéssel energiát nyerjen. Ebben viszont az a legrosszabb, hogy a fennálló anyagcserezavar miatt, képtelen feldolgozni az evéssel nyert energiát, ez pedig a testsúly csökkenését eredményezi. Ha ez a rendkívül fontos tünet nem kerül időben észrevételre, az anyagcsere kisikláshoz vezet amelynek következménye, hogy a szervezet elkezd acetont termelni. Túlzott aceton termelése mellett a

gyermek lehelete acetonos lesz, ami a legjobban a körömlakklemosóhoz hasonlít.

2.3 Gyermekkori diabétesz kezelése

A diabétesz kezelésének a legfőbb célja, hogy a beteg vércukorszintje az egészséges tartományban legyen. A gyermekkori egyes típusú cukorbetegség kezelésekor nemcsak a vércukorszint megfelelő keretek között tartása a fontos, hanem az is, hogy a fejlődő és rohamosan növekvő szervezet megkapja az ehhez szükséges tápanyagokat is. Éppen ezért elengedhetetlen a szakemberekkel folytatott rendszeres kommunikáció. Ez a kórkép mindennapos kezelést igényel, de nagyon fontos kiemelni, hogy ezt a kezelést a kisebb gyermekeknél tulajdonképpen a család végzi. Természetesen emellett az egészségügyi személyzet – orvos, dietetikus, diabetes szakápoló – folyamatos támaszt nyújt a családnak és szaktudásukkal, tanácsaikkal segítik ezt a nehéz helyzetet. A szakemberek ilyenkor rendszeresen, sőt ismétlődően oktatják a családot a diabéteszről és a kezeléssel kapcsolatban. Ez azért fontos, mert ha nem rögzül kellően minden információ a betegséggel és a kezeléssel kapcsolatban, akkor a gyermek állapota és fejlődése is veszélybe kerülhet. A kezelés a megfelelő ismeretek hasznosítása mellett úgy lesz a legeredményesebb, ha a gyermeket a számára megszabott diéta szerint étkeztetik, ha a számára előírt fizikai aktivitás megtörténik és ha az elrendelték szerint kapja az insulint. Az egyes típusú diabétesz kezelésekor az insulin terápia sajnos elengedhetetlen. Az insulin beadása történhet adagoló tollal (PEN) vagy insulin pumpával, ezeknek a típusai ma már rendkívül széles körben mozognak, így mindenki rátalálhat a számára legmegfelelőbbre. A gyermekkori kettes típusú diabétesz kezelése sajnos még nem tökéletes. A betegség ezen típusát nem insulinnal, hanem tablettával, diétával és testmozgással lehet kezelni. Sokszor azonban egyes gyógyszerek okozhatnak nem kívánt mellékhatásokat, mint például hasmenést vagy haspuffadást. A hasmenés az egyébként is fokozott folyadékvesztés miatt egyáltalán nem segít a beteg állapotán. Jelenleg a legjobb gyógyszeres megoldást a Metformin tablettá jelenti. Mindkét típusú diabétesz fennállásakor a kezelés elengedhetetlen része a vércukorszint rendszeres kontrollálása, figyelemmel kísérése és pontos dokumentálása. Ez azért kiemelt jelentőségű, mert a rendszeresen elvégzett vércukorszint mérések eredménye egy visszaigazolás arról, hogy megfelelő-e a diéta, a mozgás mennyisége és az insulin vagy a gyógyszer mennyisége. Illetve rendszeres méréssel akár megelőzhetőek az esetleges rosszullétek is. A

vércukorszint önálló, vérvételi labortól független, önellenőrző mérése történhet hagyományos vércukormérő készülékkel vagy folyamatos vércukormérő szenzorral. A vércukormérő készülék alkalmazásakor egy kis tűvel vagy egy kifejezetten erre a célra kifejlesztett ujjbegyszűrő tollal kell megszární a gyermeket. A mérő szenzor alkalmazásakor viszont nincs szükség tűre, hiszen egy bőr alá beszúrt szenzor érzékeli a vércukorszintet. Ez utóbbi egy forradalmasított eszköz, amely a diabetes mellitus diagnózissal rendelkező emberek életét könnyíti, viszont ahhoz, hogy működjön, egy okostelefonra is szüksége van a betegnek.

3. Cukorbeteg gyermek bölcsődei felvétele

A bölcsődének, mint köznevelési intézménynek biztosítania kell a 2011. évi CXCV. törvény: „a) a 62. § (1a)–(1e) bekezdése szerint a diabétesszel élő, valamint b) a fokozott kockázatú allergiás betegséggel diagnosztizált gyermekek, tanulók egészségének megőrzésére fordított fokozott figyelmet.”

Azzal, ha egy bölcsőde a gyermek cukorbetegségével indokolja az intézménybe való jelentkezés visszautasítását, szabálysértést követ el, hiszen egy intézmény sem diszkriminálhat egy gyermeket a meglévő diabetesze miatt. Ezeknek a gyermekeknek ugyan úgy jár az ellátás, mint egészséges társaiknak. Azt viszont ki kell emelnem és ezért is választottam ezt a témát a szakdolgozatomban, hogy a magyar törvénykezés a diabeteszes gyermekek ellátásában sajnos hiányos. Mivel a bölcsőde intézménye hazánkban nem kötelező, így egy jogszabály sem kötelezi a bölcsődét arra, hogy diabeteszes gyermek felvétele esetén egy dolgozó vagy akár több dolgozó, az Oktatási Hivatal szervezésében, diabetesz képzésen vegyen részt. Ez a rendelkezés a kötelező oktatási intézményekben, mint például óvodákban és iskolákban tökéletesen működik. A dolgozók természetesen nem kötelezhetőek erre, csak önkéntes vállalkás esetén végezhetik el a tanfolyamot. Ha viszont az intézmény egyik dolgozója sem vállalja az úgynevezett diabmentor szerepet, akkor ezt az intézmény orvosának vagy védőnőjének kell vállalnia, így a szülők teljes biztonságban érezhetik gyermeküket amíg ő intézményben tartózkodik

3.1 Felmerülő problémák

A cukorbeteg gyermekek bölcsődei elhelyezésével kapcsolatban több probléma, félelem vagy kétség merülhet fel, ilyen a gyógyszerbeadás, a

vércukor szint mérése, a diéta, az étel elutasítása vagy éppen a rosszullet. Ezekre a problémákra mindre létezik megoldás csak kellő nyitottság, utánajárás, tanulás, türelem, megértés és odafigyelés kell hozzá.

3.2 A gyógyszerbeadás problémája

Az egyik leghamarabb fellépő probléma a gyógyszerbeadás kérdése. A Módszertani levél egyértelműen leírja, hogy míg a fertőző betegség esetén a gyermeknek otthonában kell maradnia és a kisgyermeknevelő nem adhatja be számára a háziorvos által felírt gyógyszereket, addig a hirtelen fellépő lázat a szülő megérkeztéig csillapíthatja, valamint a tartósan beteg gyermek számára, a kezelőorvosa által előírt rendszeres gyógyszert beadhatja. Tartósan beteg gyermek esetében a szülőnek a családi füzetben nyilatkoznia kell arról, hogy mikor és milyen gyógyszert kell beadni a gyermekének. A beadandó gyógyszert a szülőnek kell biztosítani gyermeke számára. Ha a kisgyermeknevelő beadta az előírt gyógyszert, legyen az tabletta vagy injekció, mindig pontosan le kell dokumentálnia azt. Vannak olyan esetek is, amikor az insulin beadását nem a kisgyermeknevelőnek kell beadnia a gyermek számára. Ennek az az oka, hogy egyes gyermekeknek egy okos eszköz, azaz az insulinpumpa adagolja az előre beprogramozott mennyiséget. Ilyenkor a kisgyermeknevelőnek „csak” figyelemmel kell kísérnie a folyamatot. Ezzel a módszerrel nem kell insulin tollat használnia és jó eséllyel szűrőes vércukormérést sem kell végeznie, mert az insulinpumpát használó gyermekeknél általában vércukormérő szenzort is alkalmazzak, ami összeköttetésben van az insulinpumpával. A kettő tökéletesen tud együttműködni és nagyfokú biztonságot is ad.

3.3 A diéta problémája

Sokszor felmerül a kérdés, hogy mégis, hogyan biztosítható egy cukorbeteg gyermek számára a pontosan kiszámolt mennyiségű szénhidrát diéta. Szerencsére ezt a terhet az élelmezés leveszi a kisgyermeknevelő válláról. A 328/2011. (XII.29.) Kormányrendelet alapján a szülő kérvényezheti gyermeke számára a diétás étkeztetést. Szülői nyilatkozat benyújtásával akár még a szülő által az intézménybe bevitt, elkészített vagy megrendelt diétás étellel is biztosítható a cukorbeteg gyermek számára a diéta. Természetesen utóbbira nagyon szigorú tárolási és elfogyasztási szabályok vonatkoznak. A diétával a kisgyermeknevelőnek az a nehézsége adódhat, ha a gyermek elutasítja az ételt, vagy nem eszi meg azt a mennyiséget, ami a számára megfelelő mértékű szénhidrátot tartalmazza.

Erre a problémára a nagyfokú türelem, a megértés és insulinnal kezelt gyermek esetén az insulin mennyiségének korrekciója lehet a megoldás. Utóbbihoz azonban maximális felkészültség és tudás szükséges.

3.4 A rosszullet problémája

Természetes, hogy a kisgyermeknevelők félhetnek az esetleges rosszulletektől. Azonban, ha a bölcsődei személyzet is részt vehetne diabmentor tanfolyamon, akkor a betegség minden mozzanatát megismerhetnék és nem kellene félniük a rosszulletektől. Ha egy tanfolyam vagy oktatás keretében megismerhetnék a cukorbetegséget, akkor már apró jelekből is felismernék, hogy hamarosan rosszullet várható, így még előtte kivédhetnék azt. Például, ha idejében észreveszi a kisgyermeknevelő, hogy a gyermek bágyadt lett vagy álmos és leellenőrzi a vércukor szintjét, láthatja, hogy az alacsonyabb a kelleténél (hypoglycemia), így tudja korrigálni azt például szénhidrát adásával. Vagy ha a gyermek bőre kipirult, meleg és száraz, az utalhat magas vércukor értékre (hyperglycemia) is. Hyperglycemia fennállásakor insulint kell adni a gyermeknek.

3.5 Az együttműködés hiánya

Egy bölcsődés korú gyermeknél sajnos hamarabb és gyakrabban előfordul az együttműködés hiánya. Ez nem azért van, mert direkt nem akar enni és rosszulletet szeretne kiváltani, hanem azért, mert korából adódóan még nem képes megérteni a helyzetet és az új életmódot, amibe a diabetes mellitus diagnózis felállításakor csöppent. De ha a gyermek érzi, hogy a szülő és a kisgyermeknevelő is türelmet tanúsít az irányába és nem erőltet semmit, ha az őt felügyelő felnőtt a gyermek aktuális értelmi szintjén elmagyarázza a helyzetet és válaszol az esetleges kérdésekre, a gyermek egy idő után megérti, hogy segíteni és nem hátráltatni szeretnék őt.

4. A kutatás

A téma vizsgálata során a hitelességre és a többoldalú megközelítésre törekedtem, ezért két célcsoportot is megszólítottam. A szülők és a kisgyermeknevelők véleményét is vizsgáltam, hogy megértsem és megismerjem mindkét oldal érzéseit, elvárásait és tapasztalatait. A két célcsoport vizsgálata elengedhetetlen volt a téma teljes körű feltárásához. Az adatgyűjtéshez a kérdőíves módszert választottam, amelyet google űrlap formájában készítettem el, külön-külön a két célcsoport számára. A

hatékonyság és a széles körű elérés érdekében a kérdőíveket a témához szorosan kapcsolódó kisgyermeknevelőknek és diabéteszes gyermekeket nevelőknek szóló Facebook-csoportokban tettem közzé. A vizsgálat 2025. november és 2026. január között zajlott. Szülői kérdőívre 104, míg a kisgyermeknevelői kérdőívre 161 kitöltés érkezett.

4.1 Hipotézisek

A kutatásom során három hipotézist állítottam fel. Az elsővel azt feltételezem, hogy bölcsődékben könnyebben fogadnák a diabetes mellitus diagnózisú gyermekeket, ha velük olyan kisgyermeknevelő foglalkozna, akinek van egészségügyi végzettsége. A másodikkal azt feltételezem, hogy a bölcsődékben dolgozó kisgyermeknevelők szívesebben látnának diabetes mellitus diagnózisú gyermekeket a csoportjukban, ha számukra is biztosított lenne az Oktatási Hivatal által szervezett diabétesz képzés. A harmadikkal pedig azt feltételezem, hogy a szülők szívesebben íratnák be a bölcsődébe diabetes mellitusos élő gyermeküket, ha velük olyan kisgyermeknevelő foglalkozna, akinek megvan a megfelelő képzettsége egy diabéteszes kisgyermek ellátásához.

4.2. Szülői kérdőív

Az általam készített szülői kérdőívet kifejezetten a cukorbeteg gyermeket vagy gyermekeket nevelő szülőknek szántam. A 2. ábrán jól látható, hogy a diabetes mellitussal diagnosztizált gyermekek többsége egyes típusú cukorbeteg és csak kis százalékuk él diagnosztizált kettes típusú cukorbetegséggel.



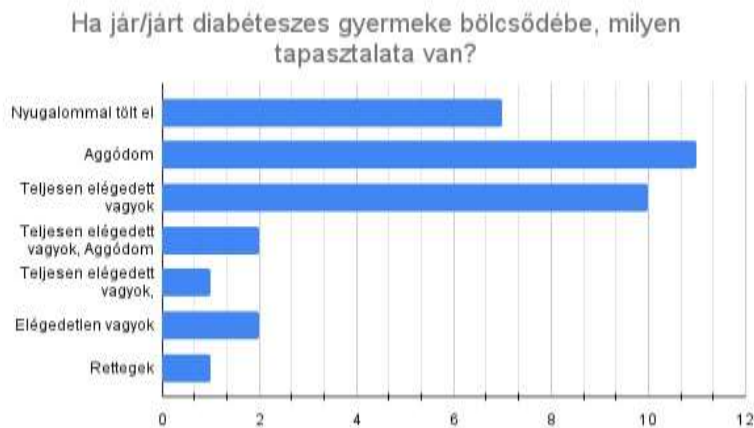
2.ábra: Cukorbetegség típusai a gyerekeknél Saját ábra

A kitöltők cukorbeteg gyermekeit tekintve pusztán csak kicsit több, mint a negyedük volt bölcsődés. Ennek az oka a válaszok alapján, hogy a családok majdnem felének nem volt szüksége arra, hogy bölcsődébe írassák cukorbeteg gyermeküket. Alacsonyabb számban voltak, akik nem tudták, hogy cukorbeteg is beírathatják gyermeküket. A válaszadók közel negyedének elutasították a felvételi kérelmét, a fennmaradó bő 30 százalék pedig nem merete bölcsődébe íratni cukorbeteg gyermekét, vagy csak maga mellett tudta biztonságban.



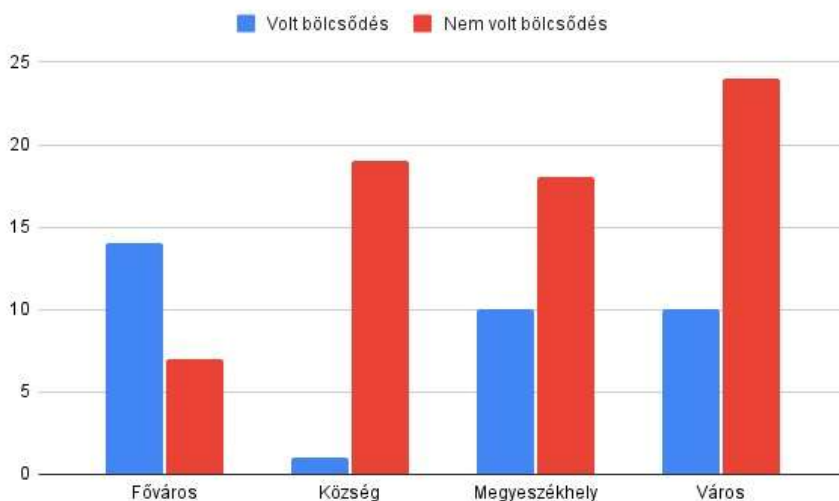
3.ábra: Bölcsődébe járás Saját ábra

A gyermekek bölcsődei felvételi kérelmének elutasítás alkalmával a legnépszerűbb indok az volt, hogy a bölcsődében nem tudják vállalni a gyermekért a felelősséget, majd ezt követte szorosan egymás mellett, hogy nem tudják biztosítani számukra az előírt diétát, hogy nem adhatnak be gyógyszert a bölcsődében a gyermekeknek, valamint a nincs már férőhely. De ezek az idokok mellett volt ahol a megfelelő képzettség hiányára és a nem megfelelő személyi feltételekre, vagy éppen a feltételek teljes hiányára hivatkoztak. Sajnos olyan válasz is érkezett, hogy azt mondták a szülőknek, hogy ha felvennék a gyermekét, egy külön embert kellene felvenniük mellé. A negatív tapasztalatok mellett azért azt is ki szeretném emelni, hogy a válaszadók 34,6 százalékának jár vagy járt a cukorbeteg gyermeke bölcsődébe. És bár a szülők majdnem felét aggodalommal tölti el, az a tény, hogy gyermekük bölcsődés, beszámoltak jó tapasztalatokról is. Ahogy az a 4. ábrán is jól látszódik, a válaszadók kerek 60 százaléka pozitívan nyilatkozott arról, hogy cukorbeteg gyermeke bölcsődébe jár, hiszen a teljesen elégedett és a nyugalommal tölt el opciót választották a kérdőív kitöltésekor.



4.ábra: Tapasztalatok Saját ábra

Fontos momentum az is, hogy a kitöltések alapján a nagyobb desztinációkban lévő bölcsődei intézményekben úgy látszik szívesebben fogadják a diabéteszsel élő gyermekeket. (5.ábra)



5.ábra: Bölcsődébe járt-e a gyermek Saját ábra

A válaszok elemzésekor fény derült arra is, hogy a diabéteszes gyermeket nevelő szülők sokkal szívesebben beírtanák gyermeküket a bölcsődébe, ha gyermekeik olyan kisgyermeknevelőhöz kerülnének, akinek van egészségügyi végzettsége. (6. ábra) Az eredmény magáért beszél és nagyban alátámasztja az egyik általam felállított hipotézist. Talán kisgyermek

korunktól belénk van kódolva, hogy ha betegek vagyunk vagy bármilyen egészségügyi jellegű panaszunk van, csak az orvos vagy valamelyik egészségügyi személyzet tud csak rajtunk segíteni. Lehet, hogy ezt a belénk táplált érzést visszük magunkkal a felnőtt korunkban is. Ezzel próbálom magyarázni azt a tényt, hogy miért preferálnák jobban a szülők, ha diabetes mellitus diagnózissal élő gyermekükre olyan kisgyermeknevelő gondjaira lenne bízva, akinek egészségügyi képesítése is van a kisgyermeknevelői képesítése mellett.



6.ábra: Kisgyermeknevelő végzettsége Saját ábra

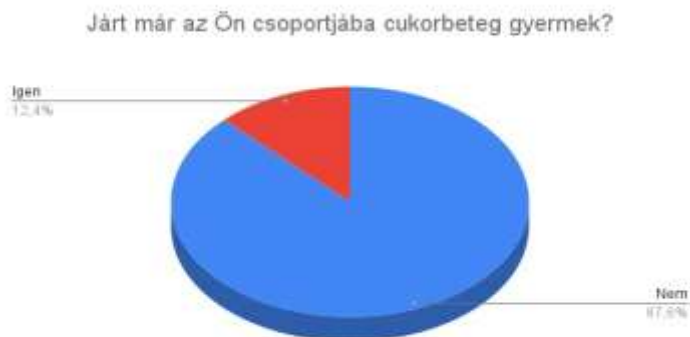
A kutatásom egyik legfontosabb kérdése volt, hogy a diabéteszes gyermeket nevelő szülők, vajon kire bíznák nyugodtabb szívvel a gyermeküket. A kérdőívben három lehetőséget adtam meg, a kisgyermeknevelőt, az egészségügyi végzettséggel is rendelkező kisgyermeknevelőt, valamint a diabetesz tanfolyamot végzett kisgyermeknevelőt azaz a diabmentort. Mind a három esetben el kellett dönteniük, hogy kire bíznák leginkább, talán és legkevésbé a cukorbeteg gyermeküket. A válaszadók többsége a diabétesz tanfolyamot végzett kisgyermeknevelőre bízná leginkább a gyermekét, utána az egészségügyi végzettséggel is rendelkező kisgyermeknevelőre, majd legutolsó sorban a pusztán kisgyermeknevelő végzettséggel rendelkező szakszemélyzetre. Azok a szülők, akiknek jár vagy járt a cukorbeteg gyermeke bölcsődébe és negatív tapasztalataik vannak, egyénileg kifejtették ennek az okát. Ezekből a tapasztalatokból szeretnék idézni néhányat, névtelenül, az anonimitás védelmében.

Ezek a szülőktől idézett mondatok megmutatják, hogy mit élnek át a szülők és cukorbeteg gyermekeik a bölcsődében:

- „Nem mértek cukrot, mert félnek a tűtől. Étkészítés egy kész katasztrófa.” (Egy Szülő)
- „Állami bölcsődébe járt 2 hétig a gyermekem, a vezető nyitott volt, megoldást próbált keresni mindenre. A kisgyermeknevelők aggódtak, próbáltak mindent negatívan feltüntetni. A bölcsődével korábban jó tapasztalatunk volt, de diabetes kezelése kapcsán nem éreztem bizalmat, vagy kompromisszum készséget a nevelők felől. Magán bölcsőde lett a választás, amit fizetniünk kellett, kisebb létszám mellett, délig járt naponta a kislányom bölcsibe. Volt olyan nevelő aki elég hamar megtanulta kezelni a diabeteszt, másnak lassabban ment.” (Egy Szülő)
- „Sobasem volt gond a bölcsődében, de természetes, hogy aggódom.” (Egy Szülő)

4.3 Kisgyermeknevelői kérdőív

A kisgyermeknevelőknek feltettem azt a kérdést, hogy hány cukorbeteg gyermek járt már a csoportjukba. A 7. ábrán is látható, hogy a válaszadók kevesebb, mint negyede látott már el a bölcsődei csoportjában diabetes mellitussal élő gyermeket. Mivel ez azt is alátámasztja, hogy hazánkban a bölcsődékben inkább ritkaságszámba megy a cukorbeteg gyermekek jelenléte mintsem megszokottba, így könnyebben magyarázható, hogy a kisgyermeknevelőknek több félelmük is van a cukorbeteg gyermekek ellátásával kapcsolatban, hiszen az ő ellátási formájuk nem szokványos vagy rutinszerű.



7.ábra: Csoportban van-e cukorbeteg gyermek? Saját ábra

Azok a kisgyermeknevelők, akiknek már járt cukorbeteg gyermek a csoportjába, a válaszok alapján elég vegyesen fogadták ezeket a

gyermeket. Mindössze egy válasz többlettel vezet az az opció, hogy pozitívan fogadták a gyermeket, mellette pedig fej – fej mellett haladva voltak, akik félelemmel és voltak, akik semlegesen fogadták. A téma kutatása alatt kiemelkedően fontos volt, az a kérdéskör is, hogy a bölcsődéből utasítanak-e el gyermekeket a diabetes mellitus diagnózisuk miatt és ha igen, milyen indokokkal magyarázzák ezt az intézmények. A 8. ábra magáért beszél, hiszen látni lehet rajta, hogy bár a cukorbeteg gyermekek több mint felét nem utasítják el, de még mindig van egy réteg, akik habár kis százalékban is, de hátrányos helyzetbe kerülnek a bölcsődei felvétel elbírálásakor a cukorbetegség miatt. Emellett nagy számban nyilatkoztak a kisgyermeknevelők azt is, hogy nem tudják, hogy utasítottak-e már el cukorbeteg gyermeket az intézményből, ahol dolgoznak. Ez a réteg pedig jelenthet akár igent vagy akár nemet is.



8.ábra: Cukorbeteg gyermek elutasítása Saját ábra

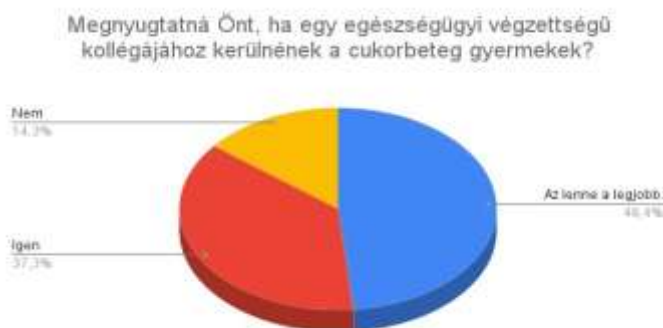
A kitöltők válaszai szerint ez az elutasítás elsősorban azért történhet meg, mert félnek a gyermek ellátásától. Úgy érzik nincs elég idejük rá és nem is megfelelőek bölcsődéjükben a körülmények. Emellett félnek a gyermek esetleges rosszulléteitől, a vércukor mérésétől, az insulin beadásától vagy éppen attól, hogy a gyermek valamiért nem fogadja majd el vagy nem eszi meg a számára szükséges étel mennyiséget. Azok a kisgyermeknevelők, akik azt válaszolták, hogy nem fogadnának cukorbeteg gyermeket a csoportjukba, kifejtették, hogy miért.

Ezekből az egyéni véleményekből szeretnék névtelenül idézni, az anonimitás védelme érdekében:

- „Nincs hozzá megfelelő tudásom, képzésem, tapasztalatom. Félek, hogy valamit rosszul csinálnék és ártanék vele.” (Egy Kisgyermeknevelő)

- „Ebben az életkorban nagyon nagyfokú odafigyelést igényel a diabétesz gondozása. Sok minden befolyásolja a cukor szintet. Nemcsak a megfelelő étkezés, hanem a lelkiállapot, konfliktus egymás között egy játék miatt, időjárás, mozgás, lappangó betegség, melyet könnyen elkapnak egymástól a közösségben.” (Egy Kisgyermeknevelő)

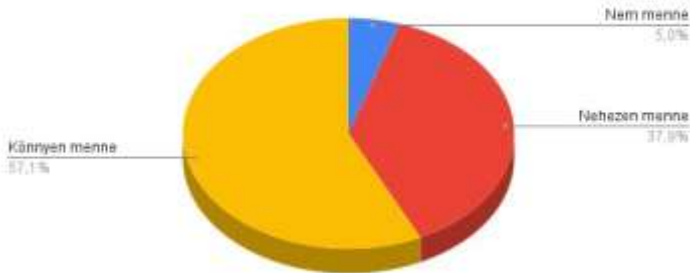
Az idézett válaszok mellett, voltak olyan vélemények is, hogy ha megtanulnák a diabétesz kezelését is ugyanúgy félnének, hogy megfelelő felnőtt jelenlét vagy dolgozói létszám nélkül nem lenne kapacitás egy cukorbeteg gyermek ellátásához. Arra a kérdésre, hogy ha lenne rá lehetőség, részt vennének-e olyan képzésen vagy előadáson, ami kifejezetten a cukorbeteg gyermekek ellátásáról szól, a többség azt válaszolta, hogy igen. Emellett arra is fény derült, hogy egy ilyen képzés vagy előadás után a kisgyermeknevelők nyugodtabban és szívesebben fogadnának cukorbeteg gyermeket a csoportjukban, hiszen a kitöltések alapján a válaszadók majdnem háromnegyede ezt nyilatkozta. Jól szemlélteti a 9. ábra, hogy a többséget megnyugtató az is, ha a bölcsődébe felvett cukorbeteg gyermekekkel egészségügyi végzettségű kisgyermeknevelő foglalkozna.



9. ábra: Végzettség fontossága Saját ábra

Megkérdeztem a kitöltőket arról is, hogy ha egy cukorbeteg gyermek kerülne a csoportjukba, hogyan boldogulnának a diétával, a vércukormérő használatával, az insulin vagy a gyógyszer beadásával és az időpontok betartásával. A 10. ábrán látható, hogy a kisgyermeknevelőknek a legnagyobb nehézséget az insulin beadása okozná. Meglepő azonban, hogy a többség a lehetőségeknél a könnyen menne opciót választotta.

Ha cukorbeteg gyermek kerülne az Ön csoportjába, hogy viszonyulna az ellátásához? [Insulin használata]



10.ábra: Insulin használata Saját ábra

Végezetül nagy egyetértés volt a tekintetben, hogy nagyon fontos foglalkozni ezzel a témával. Nemleges válasz ugyanis nem érkezett arra, a kérdésre, hogy fontos-e foglalkozni ezzel a témával.

5. Összegzés

Ha a bölcsődékben foglalkoztatnának egészségügyi végzettségű kisgyermeknevelőt is, talán a szakmai vezetők és a szakdolgozók is megnyugodhatnának, mert nagyobb biztonságban tudhatnák a cukorbeteg gyermekeket. Ezzel a lehetőséggel a nagyobb felelősség lekerülne a pusztán kisgyermeknevelő végzettségű válláról. Az egészségügyi végzettséggel rendelkező kisgyermeknevelő stabilan és magabiztosan kézben tudná tartani a cukorbeteg gyermek ellátását és nem ijedne meg az esetlegesen fellépő akut helyzetektől sem. Sőt probléma esetén higgadtabb tudna maradni, így könnyebben meg tudná tenni a szükséges lépéseket. Az általam elvégzett kutatás lezárultával biztosan kijelenthetem, hogy a Magyarországon működő bölcsőderendszer sokkal inkább megnyitná kapuit a cukorbeteg gyermekek számára, ha a jog szabályozná és kötelezné a bölcsődék számára is, mint az óvodákban és az iskolákban, hogy az intézménybe járó cukorbeteg gyermekek mellé kötelezően vállalnia kell valakinek a diabmentor szerepet. Ha ez megtörténne, a kisgyermeknevelők is részt vehetnének az Oktatási Hivatal Által, a Szurikáta Alapítvány közreműködésével szervezett diabétesz tanfolyamokon. A kisgyermeknevelők meglepően magas számban nyitottak lennének erre a

lehetőségeire és így a szülők is nyugodtabb szívvel beíratnák cukorbeteg gyermekeiket a bölcsődékbe és a bölcsődék dolgozói is magabiztosabban és nyugodtabban fogadnák őket. Ezzel a megoldással mindkét fél a legnagyobb biztonságban tudhatná a diabetes mellitussal élő gyermekeket a bölcsődei ellátórendszerben. Nem mellesleg ennek a bekövetkezése a bölcsődei ellátás színvonalát is még magasabbra emelné. Az egészségügyi végzettséggel is rendelkező kisgyermeknevelők számának növelésével visszaszorítható lenne a diabetes mellitussal élő kisgyermek hátrányos megkülönböztetése. A cukorbeteg gyermekek is ugyan olyan értékesek, mint egészséges társaik, ugyanis ezzel a diagnózissal is lehet teljes életet élni. Nem szabad teret engedni a hátrányos megkülönböztetésüknek, hiszen mire számíthat majd az életben az az ember, akit már egészen kisgyermekkorában hátrányos megkülönböztetés ért. Fontos, hogy mindenki megértse, a cukorbeteg kisgyermek ellátása nem csak a szülők és az őt gondozó orvosok felelőssége, hanem az őket ellátó nevelési és pedagógiai intézményeké is. Végezetül hiszek abban, hogy közös erővel mindent jobbra lehet tenni.

Irodalomjegyzék

- A bölcsődei nevelés gondozás szakmai szabályai, Módszertani levél.* (2012) Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet Gyermekjóléti és Gyermekvédelmi Főosztály.
<https://mek.oszk.hu/17700/17715/17715.pdf> (Megtekintve: 2025.06.09.17:54)
- A bölcsődei nevelés gondozás országos alapprogramja.* (2024) Magyar Bölcsődék Egyesülete, Budapest.
https://admin.webgenerator.hu/uploads_customer/11114970/F%C5%91men%C3%BC/Szakmai%20anyagok/Alapprogram/MBE_a_lapprogram_2024.pdf (Megtekintve: 2025.06.09. 17:42)
- Békefi, D. (2017, 2023): *Gyermekkori diabétesz kézikönyv szülőknek, a gyermek ápolóinak, gondozóinak, nevelőinek.* Spring Med Kiadó, Budapest.
- Deliága, É. – Lovász, H. (2019): *Újratervezés.* Szurikáta Alapítvány a Diabéteszes Gyermekekért, Kistarcsa.
- Horváth, Cs. – Kocsisné Gál, Cs. – Luczay, A. – Tóth-Heyn, P. – Zeher, Zs. (2023): *Diabéteszes gyermek az óvodában, iskolában.* Szurikáta Alapítvány a Diabéteszes Gyermekekért, Kistarcsa.

- Péter, F. – Blatniczky, L. – Halász, Z. – Muzsnai, Á. (2010, 2019): *Endokrin betegségek a gyermekkorban*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
Nemzeti jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00>
(Megtekintve: 2026.01.02. 13:08)
- Soltész, Gy.: *Diabéteszes lett a gyermekem*. 77 Elektronika Kft, Budapest.
<https://www.e77.hu/userfiles/filemanager/source/educacioskiadvanyok/Prof.%20Dr.%20Solt%C3%A9sz%20Gyula%20-%20Diab%C3%A9teszes%20lett%20a%20gyermekem.pdf>
(Megtekintve: 2025.06.09. 18:18)
- Törőcsik-Németh T. (2026): *Diabétesszel élő gyermekek bölcsődei elhelyezésének nehézségei*. TDK dolgozat, GFE PK, Szarvas
- Winkler, G. – Kis, J. T. (2022): *Amit a diabéteszről minden cukorbetegnek tudnia kell*. Spring Med Kiadó, Budapest.