

Módszertani  
Közlemények

63. évf.  
2023



## Tartalom

### Tanulmányok

---

**Kovács Krisztina, Bánfi Berta, Irsai Flóra, Varga Sára**  
Óvoda gyermekszemmel:  
egy pilot vizsgálat eredményei . . . . . 3

**Halász Csenge és Fejes József Balázs**  
Cigány/roma kisebbségekre vonatkozó  
tévhitke vizsgálata az oktatással  
összefüggésben tanár szakos hallgatók  
körében . . . . . 23

**Szél Erzsébet és Kóródi Kitti**  
A kommunikációba vetett bizalom  
kapcsolata az énhatékonysággal  
és az önértékeléssel fiatal  
felnőttek körében . . . . . 40

**Jaskóné Gácsi Mária**  
Gamifikáció – erőpróbák a digitális  
terben pedagógus szemmel . . . . . 55

**Nemes Magdolna és Jeszták Emília**  
A tanulásban akadályozott tanuló  
idegennyelv-oktatásának kérdései . . . 65

### Műhely

---

**Ládáné Percz Andrea**  
Az egyházi fenntartású óvodák  
mentorainak összefogása  
Hódmezővásárhelyen – egy  
műhely születése . . . . . 90

**Bodnárné Fülöp Mária**  
Resztoratív szemléletű  
konfliktuskezelés és környezeti  
nevelés az óvodai gyakorlatban . . . . . 98

### Mappa

---

**Varga Viktória**  
Miro Gavran: A kisállatorvos című  
bábjátékának ismertetése és elemzése . . 105

**Csőgér Lilla**  
Tabutémák és megjelenési formáik  
a kortárs magyar mesékben . . . . . 112

**Lőrincz Eszter**  
A minőségi gyermekművek  
kiválasztásának fontossága.  
Benedek Elek: Többsincs királyfi  
című meséjének elemzése . . . . . 129

### Szemle

---

**Gitay-Koós Katalin**  
Medvemese, avagy a pandémia  
kihívásai gyermeknyelven . . . . . 141

**Turcsányi Enikő**  
Deliága Éva – Lovász Hajnalka:  
Mit kezdjünk a...? – könyvsorozat . . 145

**English summaries of  
the studies in this issue . . . . . 147**

---

**Főszerkesztő:** Fízel Natasa

**Felelős szerkesztő:** Varga Emőke

**Olvasószerkesztő:** Basch Éva

**Szerkesztőségi titkár:** Hajós Zsófia

**Szerkesztőbizottság:** Endrődy Orsolya (ELTE), Jaskóné Gácsi Mária (ME), Hegedűs Judit (NKE), Molnár György (ÓÉ), Németh Balázs (PTE), T. Molnár Gizella (SZTE)

**Lektorálták:** Helena Pataiova Univerzita Konštantína Filozofa (1.), Hódi Ágnes SZTE (2.), Agáta Csehiová Selye János Egyetem (3.), Fízel Natasa SZTE (4.), Hosszu Tímea SZTE (5.), Gulyásné Turcsányi Enikő SZTE (6.), Eleonora Mendelová Univerzita Konštantína Filozofa (7.), Gódeňy Andrea ELTE (8.), Urbanik Tímea SZTE (9.), Petres Csizmadia Gabriella Univerzita Konštantína Filozofa (10.)

**Az angol absztraktokat lektorálta:** Döbör András Pál



# Óvoda gyermekszemmel: egy pilotvizsgálat eredményei

**Kovács Krisztina**

[kovacs.krisztina.agnes@szte.hu](mailto:kovacs.krisztina.agnes@szte.hu)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

**Bánfi Berta**

[berta.banfi17@gmail.com](mailto:berta.banfi17@gmail.com)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

**Irsai Flóra**

[flora.irsai@gmail.com](mailto:flora.irsai@gmail.com)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

**Varga Sára**

[vargasara1002@gmail.com](mailto:vargasara1002@gmail.com)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Jelen tanulmányban egy kismintás empirikus vizsgálat első eredményeit adjuk közre. A tanulmány első részében felvázoljuk a hazai kora gyermekkorban végzett vizsgálatok főbb kutatási irányait, majd a vizsgálatunk kutatómódszertani alapvetéseit ismertetjük, különös tekintettel a korosztály életkori sajátosságaira, végül a részeredményeket mutatjuk be és értelmezzük. Az elemzések rávilágítanak arra, hogy a vizsgálatban részt vevő öt- és hatéves gyerekek hogyan viszonyulnak saját óvodájukhoz, mennyire elégedettek az óvodai tevékenységekkel, és milyen elképzeléseik vannak a jó óvodával kapcsolatban. Az eredmények közelebb vihetnek, konkrét példákon keresztül, az óvodás gyerekek gondolkodásmódjának és óvodával kapcsolatos elképzeléseinek a pontosabb megismeréséhez. További empirikus vizsgálatok elvégzéséhez nyújthatnak kiindulási támpontokat.

**Kulcsszavak:** óvoda, kisgyermek, elégedettség, attitűd, szóbeli kikérdezés



## Elméleti háttér

Az óvodás gyermekek körében végzett kutatások nem új keletűek, ugyanakkor hazánkban kevésbé elterjedtek. Ennek okai között szerepel az a vélekedés, hogy a kora gyermekkor kutatások módszertani sajátosságai miatt kihívások elé állítják a kutatókat. A korosztályra jellemző kompetenciakorlátok jelentősen behatárolják a választható vizsgálati eljárásokat. Hiszen a kutatások módszertanát a vizsgált populáció életkori sajátosságait figyelembe véve kell kialakítani, melynek során a kutatónak számos nehézséggel kell szembenéznie (Böddi, 2019a).

Áttanulmányozva a szakirodalmat mégis azt tapasztalhatjuk, hogy az utóbbi másfél évtizedben kerültek a kora gyermekkorban végzett vizsgálatok egyre inkább a kutatói érdeklődés fókuszába. Erre mutat példát *Kende Judit* (2010) kutatása, amelyben az óvodás gyerekek előítéletességét, sztereotípiáit, etnikai csoportokkal kapcsolatos tapasztalatait, valamint identitását és társas kapcsolatait tárta fel tesztekkel és félig strukturált interjúk segítségével. Az előítéletesség mérésére használt mérőeszköze a *Frances About Multiracial Attitude Measure (MRA)* tesztjének adaptált változata volt. *Zsubrits Attila, Valkó Anna, Horváth Krisztina és Fehér Annamária* (2015) a 3–7 éves gyerekek játékokhoz fűződő érzelmi kapcsolatát vizsgálta a szóbeli kikérdezés és a rajzoltatás módszerével. *Tóth Anett Ágnes* (2016) doktori értekezésében az óvodáskorú gyerekek halálfogalmának fejlődéséről és annak sajátosságairól kaphatunk képet a szülői magyarázatok és halálatitűdők tükrében. A szerző azt elemezte, hogy a magyar gyerekek halálfogalmának fejlődése mennyire felel meg a nemzetközi szakirodalomban leírt tipikus fejlődésmenetnek, és milyen hatással van erre a folyamatra a szülő halálatitűdje, a téma családon belüli megjelenése, illetve a szülő által nyújtott magyarázatok tartalma. A vizsgálathoz a strukturált interjú és a szókincsteszt módszerét kombinálta.

Ezek a kutatások részben adaptált, részben saját készítésű mérőeszközök alkalmazására támaszkodtak, és megerősítik, hogy a kisgyermekek körében végzett kutatások jelentősek, ugyanakkor az óvodások véleményét nehéz mérni. Ezért fontos, hogy legyenek olyan mérőeszközök, amelyekkel viszonylag objektíven lehet jelezni a vizsgált mutatók alakulását.

Témánk szempontjából fontos kiemelni a *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*<sup>1</sup> 2019-ben megjelent tematikus lapszámát, melyben a szerzők kifejezetten kora gyermekkorban, gyerekekkel folytatott vizsgálatokat írnak le, részletesen kitérve a módszertani sajátosságokra. Ezzel mintegy hiánypótló összefoglalást adtak közre a kora gyermekkori kutatómódszertan szempontjából. A tematikus szám alapján a kora gyermekkorban alkalmazható kutatási módszereket és az azokban rejlő nehézségeket ismerhetjük meg, valamint azokról a kisgyermekek körében végzett kutatási témákról szerezhetünk információkat, amelyek jelenleg a hazai kutatói érdeklődések középpontjában állnak. Vizsgálatunkhoz érdekes adalékokat nyújtanak azok a tanulmányok, amelyek az óvodáskorú gyerekekre fókuszálnak. *Böddi Zsófia* (2019b) tanulmányának középpontjában az integráló óvodai csoportok társas kapcsolatának vizsgálata áll. Feltáró kutatásuk célja volt az integráló csoportokba járó, sajátos nevelési igényű gyerekek szociális interakcióinak feltárása a természetes megfigyelés módszerének alkalmazásával. *Keszei Barbara, Böddi Zsófia és Dúll Andrea* (2019) az építészek által használt térszintaxis módszer használatával, környezetpszichológiai szemléletben vizsgálták a csoportszobai környezetet, illetve a gyerekek és az óvodapedagógusok térhasználatát óvodai csoportszobákban végzett természetes megfigyelés módszerével. Célul tűzték ki az

<sup>1</sup> *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, Koragyermekkorai kutatások metodológiája című tematikus szám, 7. 2–3. sz. 1–202. o. DOI 10.31074



óvodások és a pedagógusok térhasználati szokásainak megértését. *Janek Noémi* (2019a) óvodás gyerekekkel végzett vizsgálatot a korosztály digitális eszköz- és internet-használatával kapcsolatban. Az óvodás gyerekek körében végzett adatfelvétel a rajzoltatás és a félig strukturált interjú módszerével történt. *Józsa Krisztián, Barret C. Karen, Józsa Gabriella és Morgan A. George* (2019) tanulmányukban a FOCUS- (Finding Out Children's Unique Strengths) tesztet mutatja be, amely egy számítógép-alapú új mérőeszköz, és 3–8 éves kor között vizsgálja az elsajátítási motivációt, a végrehajtó funkciót, valamint a betű- és számismeretet. *Endrődy Orsolya, Lénárt István és Irina Markovina* (2019) a 4–5 éves korosztály gyermekképeinek feltárását és nyelvi tudatosságának mélyebb megértését tűzte ki célul orosz és magyar gyermekek asszociációinak összehasonlító, interdiszciplináris vizsgálatával.

A kora gyermekkori kutatási irányok között megtaláljuk a gyermeki elégedettség és attitűd mérésére irányuló vizsgálatokat is, amelyekhez jelen empirikus vizsgálatunk kapcsolódik. Erre mutat például *Fehér Krisztina* (2020) kutatása, melyben 77 öt- és hétéves magyar óvodáskorú gyermek részvételével vizsgálta az óvodások nyelvi attitűdjét. A mintában olyan gyermekek szerepeltek, akik egy hajdúsági kis faluban élnek, és napi szinten találkoznak a magyar nyelv sztenderd és nyelvjárási változatával. A kutatás során a gyermekek egy mesét hallgattak meg két nyelvváltozatban, majd ki kellett választaniuk, melyik tetszik nekik jobban.

Bár a kora gyermekkori kutatási irányok között az attitűdök és elégedettségi vizsgálat jelen van a hazai tudományosságban, az óvodás gyermekek óvodával kapcsolatos elégedettségének és attitűdjének vizsgálata kevésbé kutatott téma. *Vargáné Szabó Györgyi* (2000) foglalkozott ezzel a kutatási területtel: az óvodás gyermekek elégedettségének, elégedetlenségének és elvárásainak vizsgálatát végezte el azzal a céllal, hogy megtudja, a gyerekek mit szeretnek az óvodában és mit nem. Fel kívánta tární, hogy az óvodások pozitív vagy negatív érzelmekkel kötődnek az óvodai tevékenységekhez. Kidolgozott egy kvalitatív vizsgálati módszert, amelynek a használhatóságát egy elővizsgálat során kipróbálta. A vizsgálat két részből állt: Az első részben a szóbeli közlés módszerével az óvodai tevékenységekkel kapcsolatos elégedettséget és elégedetlenséget mérte. A vizsgálat második része, az elsőhöz szorosan kapcsolódva, a nyitott mese módszerére épült. A mese részeseiként a vizsgálatba bevont gyermekek kívánságaikat, vágyaikat fogalmazhatták meg arról, hogy mit szeretnének még csinálni az óvodában, milyen eszközökre, játékokra lenne még szükségük. A szerző tapasztalatai szerint a módszer eredményesen méri az óvodáskorú gyermekek elégedettségi szintjét, és elemezhető adatokat nyújt a gyerekek elvárásairól, kívánságairól. *Golyán Szilvia* (2019) a kisgyermekkori elégedettség prediktív erejének longitudinális vizsgálatával foglalkozott kvalitatív és kvantitatív integrált kutatási módszert választva. Az óvoda és az iskola közötti átmenetet vizsgálva arra a kérdésre kereste a választ, hogy a kisgyermekkori nevelés átfogó rendszerének mely tényezői, szabályozó elemei könnyíthetik meg a gyermek óvodából történő átmenetét az iskolába. A szerző a vizsgálat előkészítése során megbizonyosodott arról, hogy hazánkban kevés olyan mérőeszköz van, mely a neveléstudományi és pszichológiai

tudást is alkalmazva, az érzelmek, az érzelmi komponens hatását vizsgálva érvényes és megbízható adatokkal tud szolgálni (vö. *Forgács*, 2003; *Bányai és Varga*, 2012; *Golyán*, 2019). Megállapítja, hogy ennél a kutatási területnél még az idegen nyelvű mérőeszközök – fordítást követő – hazai adaptálása sem gyakori (*Golyán*, 2019). A választott kutatási probléma vizsgálatához részben adaptálható eszközöket keresett és egészített ki saját készítésűekkel. A választott módszer bevalását elővizsgálat során kipróbálta, majd elvégezte az óvodai eszközök korrekcióját, és kiegészítette az óvodai vizsgálatot a diszkurzív interjú sajátos műfajával. Az óvodás gyerekek körében végzett vizsgálata során a *Vargáné Szabó Györgyi* (2000) által kidolgozott módszert alkalmazta, amelyet kiegészített a diszkurzív interjú módszerével, valamint a vizsgálat eredményeinek összegzését, értékelését szolgáló adatlapokat és a rögzítést célzó eszközöket átdolgozta. Vizsgálatai során, szemügyre véve a főbb módszertani dilemmákat, megerősítést nyert, hogy a kisgyermekkor (és kisgyermekkel végzett) vizsgálatok számos speciális nehézséggel járnak, valamint megalapozott az a vélekedés, hogy a gyermekek, különösen az óvodások véleményét direkt úton nehéz mérni (*Golyán*, 2019).

## Vizsgálati célok

A kismintás empirikus vizsgálat célja volt az 5–6 éves gyermekek elégedettségének és attitűdjének feltárása egy nagyvárosi óvodában. Célul tűztük ki annak feltárását, hogy hogyan gondolkodnak a vizsgált óvodások a saját óvodájukról, hogyan élik meg az óvodai mindennapokat, illetve milyen asszociációkat társítanak az általuk elképzelt jó óvodához.

További célunk volt a magyar nyelvre adaptált mérőeszköz bevalásának vizsgálata. Tanulmányoztuk, hogy a mérőeszköz hazai kontextusban alkalmas-e az öt- és hatéves óvodás gyermekek óvodáról alkotott képének a megismerésére.

## Vizsgálati kérdések

A kutatómunka során az alábbi kérdésekre kerestük a választ: Mennyire képesek a vizsgálatban részt vevő gyerekek szubjektíven értékelni a saját óvodájukat? Mit szeretnek a saját óvodájukban és mit nem, hogy érzik ott magukat? Milyen emócióval kötődnek a vizsgálatban részt vevő gyerekek a saját óvodájukhoz? Hogyan képzelik el a jó óvodát? Mik az elvárásaik, kívánságaik? Mit szeretnének még az óvodában csinálni?

A kérdések kialakításánál abból indultunk ki, hogy az 5–6 éves óvodás gyerekeknek még nincs kialakult koncepciójuk a minőség fogalmáról. Mindazonáltal ők is meg tudják határozni, hogy mi tetszik nekik, és mi az, ami nem felel meg számukra. Vannak igényeik, szükségleteik és kívánságaik, amelyeket ki tudnak fejezni (*Titze és Lehmkuhl*, 2010). Figyelembe vettük azt az általános életkori sajátosságot, miszerint

a kisgyermekek érzelmi fejlődésére jellemző, hogy a környezetük hatására megjelenő viselkedésformájukat az érzelmek vezérik (Hegyi, 2008). Az öt- és hatéves gyermekek már megfelelő módon ki tudják fejezni a saját érzelmeiket, képesek rá, hogy szubjektív véleményt formáljanak, megítéljenek valamit a tapasztalataik, érzéseik és az átélt élményeik alapján. Kíváncsiak, érdeklődők, motiváltak a környezet felfedezése iránt, amit tevékenységeik, viselkedésük, valamint a személyekhez és dolgokhoz való viszonyulásuk jól tükröz (Delfos, 2011; Weltzien, 2012).

## Kutatási módszer

### Módszer

Kutatási módszerünk kiválasztása során figyeltünk arra, hogy olyan vizsgálati eljárást alkalmazzunk, amelyik igazodik a kisgyermekek életkori sajátosságaihoz. Arra építettünk, hogy az óvodás korosztály csak akkor vizsgálható eredményesen, ha az alkalmazott adatgyűjtési eljárás (módszer, eszköz) érzelmileg közel áll a kisgyermekhez, és cselekvő aktivitásra ösztönzi (Janek, 2019b). A nemzetközi kutatásokban a kisgyermekek körében végzett interjúkészítésnek nagy hagyománya van. Jelentőségük, hogy feltárhatóvá válnak a gyermekek emlékképei és a dolgokhoz, személyekhez való viszonyulásuk (Andresen, 2012). Ezeket szem előtt tartva választásunk a szóbeli kikérdezés és a strukturált megfigyelés módszerére esett.

Félig strukturált interjút végeztünk előre meghatározott kérdések alapján. Diszkurzív interjúval kezdeményeztünk rövid beszélgetést. Az adatfelvétel három részből állt: (1) rövid bevezető, motivációs rész; (2) fő rész és (3) befejező, lezáró rész. A résztvevők számát figyelembe véve egyéni interjúkat végeztünk. Az eredményes adatfelvétel elősegítése érdekében az adatfelvételt megelőzően megismerkedtünk a mintában szereplő gyerekekkel. Hospitálásaink alkalmával törekedtünk a közvetlen, bizalomra épülő kapcsolat kialakítására.

Az interjú módszerét kiegészítettük a strukturált megfigyelés módszerével. Megfigyelési szempontjaink a következő kérdéskörökre irányultak: (1) hogyan viselkedik a gyermek a megismerkedési folyamat közben és (2) milyen érzelmi reakciókat mutat az adatfelvétel során, (3) mennyire kommunikatív a nyitott kérdésekre adott válaszkönnél. Észrevételeinket jegyzőkönyvben rögzítettük. Az egyéni vizsgálatok befejezése után a válaszokat és a megfigyelések tapasztalatait összesítettük. A megkérdezett gyermekek óvodával kapcsolatos elégedettségének és attitűdjének feltáráshoz kvantitatív és kvalitatív elemzést végeztünk.

A mérési eredmények nem tekinthetők reprezentatívnak a teljes öt- és hatéves óvodáskorú gyermekekre nézve, azok elsődlegesen lokálisan értelmezhető adatokat szolgáltatnak. A minta nagysága mégis lehetővé teszi, hogy a vizsgált óvodára vonatkozóan tendenciákat állapítsunk meg, nézeteket és összefüggéseket tárjunk fel, amelyek egy



további nagymintás, reprezentatív kutatást előzhetnek meg. A vizsgálat hozzájárulhat a mérési eljárás további fejlesztéséhez.

## Minta

A kismintás empirikus vizsgálatot egy nagyvárosi óvoda három, vegyes életkorú óvodai csoportjában végeztük el, melyben összesen 35 óvodás gyermek vett részt. Arra törekedtünk, hogy a választott óvodában minél több 5-6 éves, ép fejlődésű gyermeket vonjunk be a vizsgálatba, hogy az eredmények az intézményre nézve reprezentatívak legyenek. Azok a gyerekek nem kerültek be a mintába, akik nem rendelkeztek szülői engedéllyel, vagy a vizsgálat időpontjában tartósan hiányoztak. A vizsgálat idején az óvoda statisztikai létszáma 45 fő volt a vizsgált korosztályban.

A korosztály kiválasztásánál szempont volt, hogy a megkérdezett gyermekek rendelkezzenek a kérdések értelmezéséhez és megválaszolásához szükséges szociális, érzelmi, értelmi, testi és beszédfejllettséggel. Ennek megfelelően 18 fő (51%) öt éves és 17 fő (49%) hat éves gyermeket választottunk ki az óvodapedagógusok segítségével. A mintában 20 fiú (57%) és 15 lány (43%) szerepelt.

## Adatfelvétel

A vizsgálat előkészítésében nagy segítségünkre volt az óvoda vezetője és az óvodapedagógusok. Ők vállalták a szülőkkel való egyeztetést és a vizsgálatához szükséges szülői beleegyező nyilatkozat aláíratását. Engedélyezték, hogy az adatfelvételt megelőzően a gyermekek megismerése céljából hospitáljunk az óvodában. Felkészítették az érintett gyerekeket az interjúra, és lehetővé tették, hogy a megbeszéltdőben kihozhassuk a gyerekeket a csoportszobából. A vizsgálat időpontjánál igazodtunk az óvoda napi rendjéhez.

A vizsgálatot az óvodában végeztük egy külön helyiségben, amivel az volt a célunk, hogy ismert helyszínen történjen a vizsgálat, és csökkentsük a gyerekek figyelmét elterelő, kiszámítható ingereket. Az interjúhoz nyugodt légkört teremtettünk. A megkérdezett gyermekeket magunkkal szemben ültettük le, hogy tudjuk tartani a szemkontaktust, és lássuk az érzelmi reakciójukat. Szükség szerint bátorítottuk, dicsértük őket, illetve metakommunikációs eszközökkel reflektáltunk az általuk mondottakra, ügyelve arra, hogy ne befolyásoljuk a válaszadást.

Egyszerre egyetlen gyermekkel vettük fel az interjút, ami mintegy 20-35 percet vett igénybe. Az időtartamot leginkább az határozta meg, hogy a megkérdezett gyermek mennyire volt kommunikatív és aktív. Az adatfelvétel megkezdése előtt mindent elmondtunk arról, hogy mi a feladat, ezáltal egyértelművé téve az elvárásainkat. A beszélgetést egy rövid bemutatkozással kezdtük, ismertettük a vizsgálat célját,

valamint biztosítottuk a gyermekeket arról, hogy amit elmondanak, azt nem adjuk tovább az óvodapedagógusainknak, majd ezt követően feltettük a kérdéseket. Egyes kérdések megválaszolásához emojikat (stilizált „mosolygó” és „szomorú” arcot ábrázoló hangulatjeleket) tartalmazó munkalapot használtunk, amelyen a gyermekeknek rá kellett mutatniuk az általuk megjelölt válaszra. Ha szükséges volt, a kérdéseket megisméltük. Amikor a vizsgálat befejeződött, megdicsértük a gyerekeket.

Általános tapasztalat, hogy az óvodások szívesen vettek részt a vizsgálatban. A kérdések beszédre motiválták a kisgyerekeket. Nehézséget az jelentett, hogy személyesen végzett adatgyűjtés során nyertük az adatokat, ami időigényessé tette az adatfelvételt.

## Mérőeszköz

Az interjúhoz kidolgozott mérőeszköz alapját egy német kutatáshoz kifejlesztett kérdés-sor képezte, amelynek a kérdéseit a magyar óvodai nevelés és a vizsgálatban részt vevő óvoda sajátosságaihoz adaptáltuk. Egyes kérdéseket módosítottunk a szaknyelvi szóhasználat, a magyar óvodai nevelés sajátosságait és a választott óvoda helyi adottságait figyelembe véve. A német kutatás egy projekt keretében jött létre 2014-ben, melynek címe „A gyerekek is szóhoz jutnak”<sup>2</sup>. A projekt során a Nürnbergi Evangélikus Főiskola Pedagógiai és Koragyermekkori Fejlődés Kompetencia Központja 13 óvodában és 52 kisgyermek körében végzett vizsgálatot a gyermekek óvodaképéről, amihez több lépcsőben dolgoztak ki életkorspecifikus adatgyűjtési módszert és eszközt (*Sommer-Himmel, Titze és Imhof, 2016*).

Az adaptált mérőeszköz hét tartalmi egységet foglal magában, mely a mérőeszköz logikai felépítését is mutatja:

**A rész:** Szabadjáték.

**B rész:** Reggeli beszélgetőkör.

**C rész:** Közös tevékenységek.

**E rész:** Az udvar mint játszótér.

**F rész:** Szociális kapcsolatok.

**G rész:** Általános közérzet – légkör.

**H rész:** A jó óvoda kritériumai.

Az egyes területekhez tartozó kérdések a vizsgálatban részt vevő gyermekek elégedettségét, elvárásait és igényeit mérik az óvoda infrastruktúrájával és eszközállományával, az óvodai tevékenységekkel, a társas kapcsolataikkal, általános érzelmi állapotukkal, valamint a jó óvodáról alkotott elképzelésükkel összefüggésben. Az instrukciók és a kérdések az életkori sajátosságokhoz igazodnak. A témakörökhöz nyílt és zárt kérdések

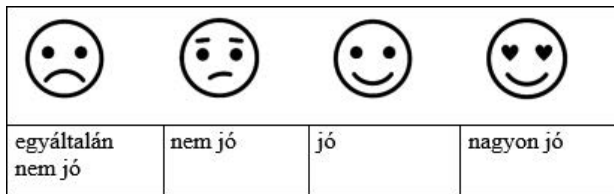
---

2 Németül: Kinder kommen zu Wort

tartoznak. A kérdések sorrendje kötött, egymásra épülnek, egyes részeknél a továbbhaladást az határozza meg, hogy a gyermek milyen választ ad.

Az öt- és hatéves korosztályban a kép fontos eszköze az önkifejezésnek, így a gyerekek elégedettségét „mosolygó” és „szomorú” arcot ábrázoló szimbólumok segítségével mértük. Azoknál a kérdéseknél, amelyek a gyerekek elégedettségét mérik, illetve ahol a gyerekeknek azt kellett eldönteniük, hogy valami mennyire tetszik nekik, egy négyfokozatú, emoji szimbólumokat tartalmazó skálát alkalmaztunk. A skálán a gyermekek az egyes megállapításokkal kapcsolatos véleményüket itemenként négy fokozat közötti választás útján jelölhették. A válaszokat indokolniuk is kellett. A szóbeli közlés lehetőségét adott nekik arra, hogy elmondhassák a pozitív vagy negatív viszonyulásuk okát a megnevezett témakörrel kapcsolatban. Például:

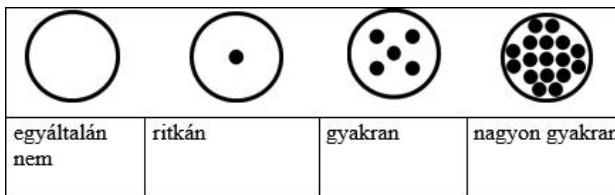
*Összességében milyennek találod a játékokat a csoportszobában?*



1. ábra: A mérőeszközben alkalmazott elégedettséget mérő négyfokú skála<sup>3</sup>

Gyakoriságra irányuló kérdéseket is megfogalmaztunk, amelyek megválaszolásához gyakoriságot kifejező szimbólumokból álló, négyfokú skálát használtunk. A skálán a gyermekek ebben az esetben is itemenként négy fokozat közötti választás útján fejezhették ki az egyes kérdésekkel kapcsolatos véleményüket. Erre mutat példát az alábbi kérdés:

*Milyen gyakran kéri ki az óvó nénik a gyerekek véleményét arról, hogy milyen játékra van szükségük?*



2. ábra: A mérőeszközben alkalmazott gyakoriságot mérő négyfokú skála<sup>4</sup>

3 Forrás: saját szerkesztés

4 Forrás: saját szerkesztés

A kérdéseket digitalizáltuk, ami az adatgyűjtést megkönnyítette. Jelen tanulmány keretei között részeredményeket közlünk a szabadjáték, közös tevékenységek, általános közérzet és a jó óvoda kritériumaira vonatkozó válaszok alapján.

## Néhány eredmény

### A csoportszobai játékeszközökkel való elégedettség

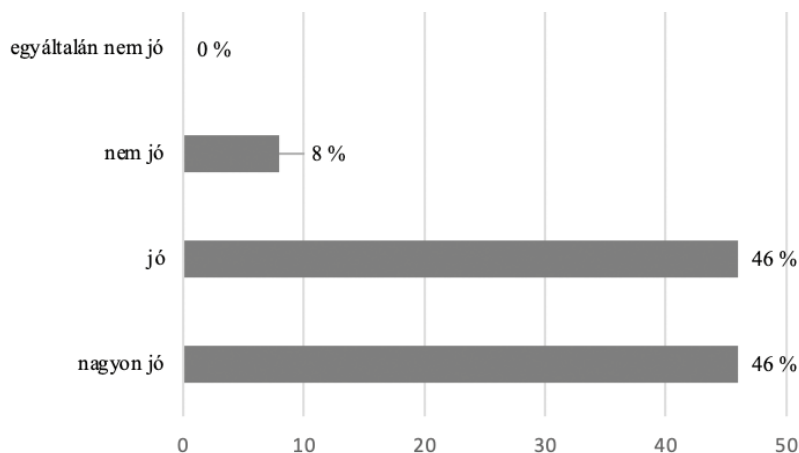
Az országos óvodai alapprogram<sup>5</sup> szerint az óvodának a tárgyi környezet kialakításánál figyelembe kell vennie, hogy a gyermekek számára olyan játékeszközök álljanak rendelkezésre, amelyek kielégítik játékgényüket. A játékeszközök az óvodáskorú gyerekek játékának elengedhetetlen tartozékai. A különböző játékformákhoz a gyermeki fantázia kibontakozását segítő anyagokra, megfelelő eszközökre, játékeszközökre van szükség. Az óvoda és az óvodapedagógus feladata, hogy a szükséges eszközöket és élményszerzési lehetőségeket megteremtse. Ennek megfelelően a vizsgálat során kerestük a választ arra a kérdésre, hogy a gyerekek mennyire elégedettek az óvodai csoportszobában található játékeszközökkel. Továbbá megkíséreltük feltárni az elégedettség és az elégedetlenség mögött húzódó háttértényezőket is. Feltételezzük, hogy a válaszok információt nyújthatnak a vizsgált óvodai csoport számára arról, hogy fajtánként hol érdemes fejleszteni az eszközöket.

Az alábbi kérdéseket fogalmaztuk meg:

„Milyenek találsz a játékokat a csoportszobában?” Ehhez a kérdéshez egy nyitott kérdés is tartozott. Ha a gyermek azt a választ adta, hogy „jó” vagy „nagyon jó”, megkérdeztük, hogy: „Miért tartod jónak?”. A „nem jó” vagy „egyáltalán nem jó” válasz esetén pedig azt kérdeztük, hogy: „Miért nem tartod jónak?”

Elemelve az adatokat megállapítható, hogy a megkérdezett gyermekek összességében elégedettek a csoportszobában található játékszerekkel. A válaszadók 92%-a (n=32) jelölte a „jó” vagy „nagyon jó” kategóriát. Az alábbi, 1. diagramon az egyes válaszlehetőségek százalékos megoszlását ábrázoltuk oszlopdiagram segítségével.

5 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR> (2023.02.20.)



1. diagram: A megkérdezett gyermekek óvodai játékeszközökkel való elégedettsége

Arra kértük a gyerekeket, hogy indokolják meg az általuk megnevezett válaszkategóriát. A következő indokok fordultak elő leggyakrabban: „szépek, jó velük játszani, sokat lehet velük játszani”, valamint „lehet velük a társakkal együtt játszani”. Egy kisgyermek válaszában az aktivitás szükségletére való utalás jelenik meg: „nem annak találták ki az óvodát, hogy csak üldögéljünk ott”. A válaszban rejlő gyermeki igény összhangot mutat az alapprogram azon óvodai nevelésre vonatkozó alapelvével, miszerint az óvodának a gyermeki közösségben végezhető sokszínű – az életkornak és fejlettségnek megfelelő – tevékenységeket kell biztosítania.

Az óvodapedagógusoktól megtudtuk, hogy a vizsgálat helyszínéül szolgáló óvoda, a pedagógiai programjának megfelelően, kiemelt nevelési területként kezeli a gyermekek szabad és irányított játéktevékenységét. Szem előtt tartva, hogy a játék a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége, nagy figyelmet fordítanak a minőségi játékeszköz beszerzésére. Az óvoda ez irányú törekvését a gyermekek válaszai megerősítik.

A játékeszközök témakörével kapcsolatban 35 gyermekből 4 gyermek (11%) nyilatkozott úgy, hogy nem elégedett a játékokkal. A vizsgálat során fel kívántuk tárnai, hogy milyen tényezők befolyásolják a gyermekek játékszerekhez való negatív viszonyulását. „Nem jó” vagy „egyáltalán nem jó” választás esetén rövid szöveges indoklást, magyarázatot is vártunk a vizsgálatban részt vevőktől. A gyerekek által megfogalmazott néhány kritikai véleményre az alábbi idézetek mutatnak példát:

„Babakonyhában sokat kell pakolni.” (n=1)

„Elfáradok.” (n=1)

„Másik óvó nénivel szeretnék lenni.” (n=1)

„Mindig hozzám ütögetik a gyerekek.” (n=1)

Szemügyre véve a válaszokat láthatjuk, hogy a játékokkal kapcsolatos negatív attitűd mögött főként érzelmi okok húzódnak. A játékok negatív megítélése összességében

nem a játékeszközökkel való elégedetlenséget fejezi ki, sokkal inkább az egyes játéktevékenységekhez társított kellemetlen érzelmeket tükrözi. A gyermekek a saját szemszögükből és az egyéni szükségleteik alapján indokolták meg a döntésüket. A kifejtésekben a résztvevők életkorából eredő sajátosságok alapján az énközpontú gondolkodás nyilvánul meg, melynek megfelelően a válaszadó gyermekek a valóságot egyetlen szempontból, a sajátjukból észlelték, csak a saját nézőpontjukból formáltak véleményt.

Arra a kérdésre, hogy milyen játékoknak örülnének még a csoportszobában, a következő feleleteket kaptuk: *mágnes, még több labda, benti csúszda, robotpillangó, jégvarázsos legó, vasalható gyöngyök, autók, versenypálya, kirakó, babaház, könyv*. A gyerekek játékválasztására irányuló kívánságaikban megjelennek a különböző képességfejlesztő játékok (pl. labda, kirakó, legó, társasjáték), mozgásfejlesztő játék (pl. csúszda), a fantáziajátékok (pl. robotpillangó), anyag (pl. vasalható gyöngy), szerepjátékhoz szükséges eszközök (pl. baba, babakonyha, markoló, daru, autók) és egy válaszban a játékos tanulást támogató eszköz (pl. könyv). Mindazonáltal az interjúból az is kiderült, hogy a gyermekek ezeket a vágyaikat nem szokták megosztani az óvodapedagógusaikkal.

## Óvodai tevékenységekkel kapcsolatos elégedettség

Az országos alapprogram szerint a kisgyermekek szocializációja szempontjából különös jelentőséggel bírnak az élményeken alapuló közös óvodai tevékenységek. Ezért olyan óvodai élet szervezése kívánatos, amely segíti a kisgyermekek erkölcsi tulajdonságainak (mint például: az együttérzés, segítőkészség, az önzetlenség, a figyelmesség) és akaratának (ezen belül: önállóságának, önfegyelmének, kitartásának, feladattudatának, szabálytudatának) fejlődését, illetve szokás- és normarendszerének megalapozását.

Az interjú során mértük a gyerekek elégedettségét az óvodapedagógusok által kezdeményezett, közösen végzett óvodai foglalatosságokkal kapcsolatban. Az alábbi kérdést kellett megválaszolniuk:

„Van olyan, óvó nénivel közösen végzett tevékenység, amelyben szívesen vesz részt?”

Válaszlehetőségek	Gyakoriság (fő)	Százalékos megoszlás (%)
egyáltalán nincs	3	9
ritkán	8	23
gyakran	11	31
nagyon gyakran	13	37
<b>Összesen</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

1. táblázat: A megkérdezett gyermekek óvodai tevékenységekkel való elégedettsége

Szemügyre véve az adatokat látható, hogy a válaszadók többsége szívesen vesz részt az óvodapedagógusok által kezdeményezett tevékenységekben (1. táblázat). Negatív

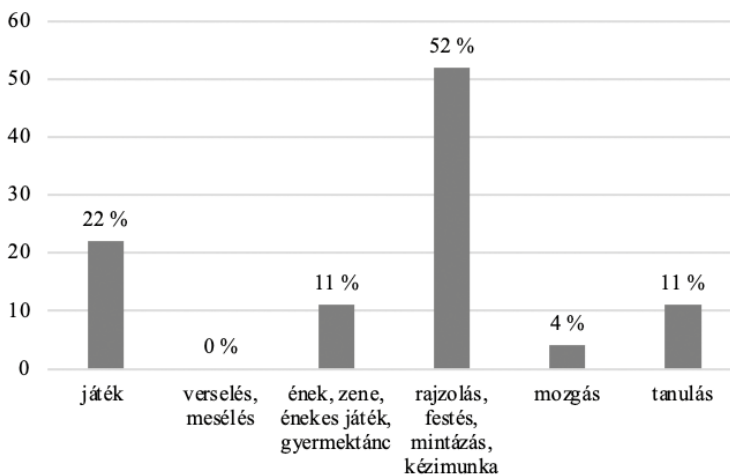


válasz (egyáltalán nincs/ritkán) esetén kértük a megkérdezett óvodásokat, hogy mondják el, mi az oka annak, hogy egyes óvodai aktivitásokba nem szívesen kapcsolódnak be. A gyerekek megjegyzéseiből kiderül, hogy véleményüket egyéni tapasztalataik befolyásolták: volt, aki nem szeret „takarítani”, játékokat „adogatni”, „beszélgetni”, és volt, aki nem szívesen „tornázik”. A választások indoklása azt mutatja, hogy a gyerekek főként érzelmi alapon döntöttek. Az előző kérdéshez hasonlóan a negatív attitűd mögött emocionális tényezőket találunk, melynek jellemzője, hogy a válasz megjelenésénél a gyermekek érzelmileg azonosultak egy-egy konkrét feladattal. A foglalkozás alatti vagy az azt követő, kellemetlen élményre vagy olyan cselekvésre asszociáltak, amiben nem szívesen működnek közre. Nem összességében értékelték az óvodapedagógussal közösen végzett óvodai foglalatosságokat. A gyerekek válaszai alapján arra következtethetünk, hogy az érzelm mellett az otthonról hozott, óvodával ellentétes szokásokból (pl. otthon nem elvárás a játékeszközök elpakolása; otthon nem kell a játékeszközöket senkivel sem megosztani) is adódhat az egyes cselekedetekkel kapcsolatos ellenérzés. A negatív mutatók mögötti háttértényezők pontosabb feltárása további vizsgálatot igényel.

Mindazonáltal az elégedettség nagy aránya (68%) azt mutatja, hogy a gyerekek túlnyomó többségben szeretik az óvodapedagógusok által kezdeményezett foglalkozásokat. További kérdésként merült fel, hogy az óvodások az óvodai élet melyik tevékenységibe kapcsolódnak be leginkább szívesen, amit az alábbi kérdéssel vizsgáltunk:

„Mi az, amit az óvó nénivel közösen csináltál és nagyon tetszett neked?”

A gyerekek válaszainak besorolásához Az óvodai nevelés országos alapprogramja alapján alakítottuk ki a kategóriarendszert. Az egyes megnevezéseket az óvodai élet különböző tevékenységi formáiba soroltuk be, amit az alábbi diagram szemléltet (2. diagram).



2. diagram: A megkérdezett gyermekek kedvelt óvodai tevékenysége

A válaszok szerint az óvodapedagógusok által kezdeményezett foglalkozások közül a rajzolás, festés, mintázás, kézimunka tevékenységet szeretik a leginkább a gyermekek. Ezen belül is az alkotás nyújtja a legnagyobb élményt számukra. Ez adódhat abból, hogy a vizsgálatban szereplő óvoda életében az ábrázoló- és alkotótevékenység mindennap és a nap szinte minden szakaszában jelen van, szem előtt tartva, hogy az óvodáskorú gyermekek egyik fontos kifejezőeszköze az ábrázolás (rajzolás, festés, gyurmázás stb.). Érdekes módon a verselés, mesélés egyáltalán nem jelent meg a gyerekek feleletében. Feltételezhető, hogy mivel az irodalmi tevékenységek komplex módon vannak jelen az óvodában, azokat nem különálló, pedagógussal közösen végzett cselekvésként értelmezték a megkérdezett gyerekek. Ennek okát szükséges lenne vizsgálni.

Annak érdekében, hogy a kérdéskörrel kapcsolatban árnyaltabb képet kapjunk, az alábbi táblázatban összesítettük az óvodások által megnevezett konkrét óvodai tevékenységeket (2. táblázat). Bizonyos fogalmak ismétlődtek a feleletekben.

<b>Óvodai tevékenységek</b>	<b>Gyermekek válasza</b> <i>„Mi az, amit az óvó nénivel közösen csináltál és nagyon tetszett neked?”</i>
<b>játék</b>	társasjáték (pl. Tick Tack Boom), UNO-kártyával játszás, kirakó, plüssfigurával játszás, autózás
<b>ének, zene, énekes játék, gyermektánc</b>	csörgő dobolás, körjáték, „kútba estem” énekes játék
<b>rajzolás, festés, mintázás, kézi munka</b>	agyagozás, színezés, festés, tükörkép rajzolása, bagolykészítés, alkotás, tulipánkészítés, nyuszikészítés, virág ragasztása
<b>mozgás</b>	játék torna közben
<b>tanulás</b>	beszélgetés, feladatlapok megoldása

2. táblázat: A megkérdezett gyermekek által kedvelt óvodai tevékenységek típusai az óvodai nevelés országos alapprogramja alapján

A kisgyerekeknek válaszukat indokolniuk is kellett. Arra kértük őket, hogy mondják el, mit szeretnek az óvodapedagógussal közösen végzett cselekedetekben. A rövid magyarázatok azt mutatják, hogy a gyermekek véleményét személyes preferenciáik és tapasztalataik befolyásolták. A megnevezett tevékenységekhez érzelmeket társítottak, ami ennél a kérdésnél is megerősíti azt az életkori sajátosságot, hogy a gyerekek érzelmvezérelt gondolkodással rendelkeznek. Így például a felsorolások között megjelenik a közös játék során átélt pozitív élmény, mint a „móka”, „játék”, „szórakozás”, továbbá az óvodapedagógussal és/vagy a társakkal való beszélgetés, ami jó közérzetet biztosít számukra. A vidámság, boldogság érzelmi állapota az országos óvodai alapprogramban is megjelenő és azzal összhangban lévő motívum. Az alapprogram szerint az óvoda feladata gondoskodni a gyermeki szükségletek kielégítéséről és az érzelmi biztonságot nyújtó derűs, szeretetteljes óvodai légkör megteremtéséről.

## Általános érzelmi állapot – légkör

Az érzelmeknek elsődleges és kitüntetett szerepe van a mindennapok pedagógiai gyakorlatában. Az érzelmek a kisgyermekek minden megnyilvánulását, tetteit, cselekedeteit döntően befolyásolják (Kovács, 2020). Ennek megfelelően az interjú végén arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyerekek pozitív vagy negatív emócióval viszonyulnak az óvodájukhoz. A válaszadáshoz a négyfokú emoji skálát alkalmaztuk, a válaszadóknak döntésüket indokolniuk is kellett.

*„Mondd el a saját szavaiddal, hogy mennyire jársz szívesen óvodába!”*

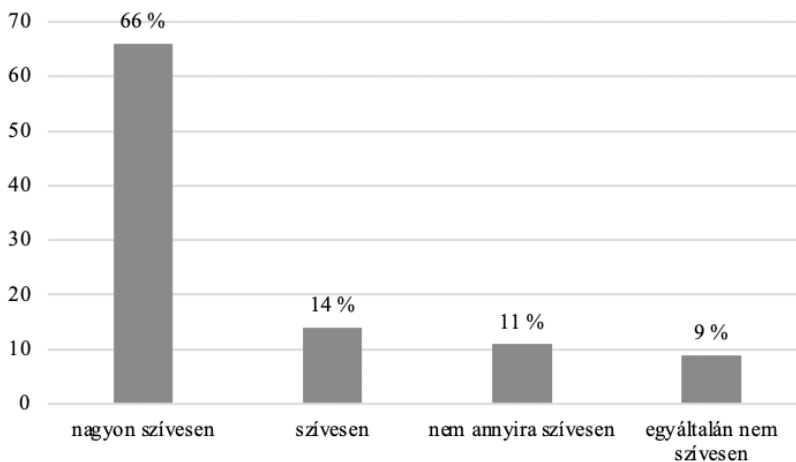
Ha a válasz pozitív („szívesen/nagyon szívesen”) volt, arra kértük a gyerekeket, hogy indokolják meg, hogy miért szeretnek óvodába járni. A „szívesen/nagyon szívesen” válasz esetén az alábbi kérdést és instrukciót fogalmaztuk meg:

*„Miért jársz szívesen óvodába? Indokold meg!”*

Ha negatív választ („nem annyira szívesen/egyáltalán nem szívesen”) kaptunk, akkor azt kellett elmondaniuk, hogy mi az oka annak, hogy nem szeretik az óvodát.

*„Miért nem jársz szívesen óvodába? Indokold meg!”*

Az alábbi ábrán (3. diagram) feltüntettük az egyes válaszkategóriák százalékos megoszlását.



3. diagram: A megkérdezett gyermekek óvodába járással kapcsolatos attitűdje

Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált gyermekek többsége saját bevallása szerint szereti az óvodáját, jól érzi magát az óvodában, és szívesen jár oda. A kisgyermekek óvodával kapcsolatos elégedettségi indexe 80%-os. A háttérváltozók feltárása érdekében arra kértük a megkérdezett óvodásokat, hogy mondják el, miért szeretnek vagy éppen nem szeretnek óvodába járni. Az elégedettségi szint indoklásánál öt gyermek válasza nem értékelhető, mert vagy nem felelt, vagy azt mondta, hogy „nem tudom”.

A kisgyermek túlnyomórészt az óvodában átélt jó élmények és tapasztalatok alapján közelítették meg a kérdést, azaz a jó közérzetet jelölték meg fő okként: „mert jó az óvoda”; „mert szeretem az ovit”, „mert szeretek az óvodában lenni” (n=15). Mások (n=5) a kortársak jelenlétét, a velük való közös játékot emelték ki: „mert szeretek a barátaimmal játszani”; „mert találkozom a barátaimmal”; „mert nagyon jó a barátaimat ölelgetni”. Többen (n=5) az óvodai tevékenységeket, játékokat említették meg „mert szeretek itt aludni és ebédelni”; „azért, mert szeretek kimenni az udvarra”; „mert itt több játékom van, mint otthon”; „mert mindig jön új játék”; „mert szeretném, ha örökre mindenki itt maradna, velem játszana az udvaron”. Három fő az óvodapedagógus személyével indokolta meg, hogy miért jár szívesen óvodába: „mert szeretem az óvó néniket”; „mert kedves óvó nénik vannak benne”; „mert télen, ősszel és tavasszal saját óvó nénim van”. Érdekes módon két gyermek a szülői hatást emelte ki „mert apa azt akarja, hogy jöjjenek”; „apa miatt”. Ezek a mutatók arra engednek következtetni, hogy a megkérdezett gyermekek számára leginkább a személyes motívumok (élmények, barátok, óvodapedagógus személye) és az óvodában zajló tevékenységek teszik vonzóvá az óvodába járást. A vélemények jól tükrözik az 5–6 éves kisgyermek személyiségfejlődésének azon mutatóit, miszerint a szociális fejlettség révén a középső és nagycsoportos gyermekek számára egyre fontosabbá válik a közösség, a személyes kapcsolat kialakítása, valamint egyre inkább igénylik a sokoldalú tevékenységeket, tevékenykedtetéseket, melyek tárat biztosítanak az őket körülvevő környezet sokoldalú megismeréséhez. Az óvodai tevékenységek során tudják kielégíteni természetes tudásvágyukat és mozgásigényüket.

A megkérdezett gyerekek 20%-a (n=7) választotta azt az opciót, hogy „nem annyira szívesen” vagy „egyáltalán nem szívesen” jár óvodába. A kérdéshez a „miért?” kifejtős kérdés is kapcsolódott. A magyarázatok között a következő indoklásokat találjuk: „Nem szeretek külön aludni.”; „Nem nagyon szeretem az óvó nénit.”; „Nem szeretek a kicsik helyett dolgozni.”; „Mert valaki azt mutatja, hogy nem barát.”; „A barátaim mindig betegek.” Volt, aki azt emelte ki, hogy azért nem szereti az óvodát, mert ott „elfárad”, más az „öltözködés” vagy épp a „sétálás” miatt nem kedveli. Egy kisgyermek már az iskolába járást várja. Egy válaszadó óvodás pedig úgy fogalmazott: „Otthon szeretnék maradni, gépezni szeretnék.” Ezek a mutatók arra utalnak, hogy a kisgyermek negatív attitűdje a kellemetlen tapasztalatok eredménye. Egyes válaszokból pedig azt érzékelhetjük, hogy a gyermekek alapszükségei, igényei kerülnek szembe a mindennapi pedagógiai gyakorlattal.

A válaszok összessége azt mutatja, hogy a gyerekek viszonya az óvodához több tényező függvénye. Függ a személyiségjegyeitől – például attól, hogy valaki mennyire barátságos, extrovertált; az egyéni érdeklődési körtől – például attól, hogy megtalálja-e azt a játékot a gyermek az óvodában, amellyel a legszívesebben játszik; és az otthonról hozott szokásoktól – például megegyeznek-e az otthon elvárt szokások az óvoda szokásrendszerével. Mindez arra utal, hogy a kisgyermek óvodához fűződő attitűdjét jelentősen befolyásolja, hogy az alapszükségeik (pl. fiziológiai, biztonság és szociális szükségletek) milyen mértékben elégülnek ki az óvodai nevelés során. Ha a gyermek

alapszükségletei megfelelően kielégülnek, jól érzi magát az óvodában. A gyermek attitűdbeli akadálya pedig nehezítheti az óvodába járást.

## A jó óvoda kritériumai gyermekszemmel

A kisgyermek óvodával szembeni attitűdjének megértéséhez érdekes adalékokat szolgáltathat annak feltárása, hogy a vizsgálatba bevont kisgyermekek hogyan gondolkodnak a jó óvodáról, milyen metaforákat társítanak az általuk elképzelt óvodához.

Az interjú végén a megkérdezett gyerekek kaptak még egy asszociációs kérdést, amelyhez a következő instrukciót adtuk:

*„Nagyon sok mindent megtudtam tőled, amit még nem tudtam az óvodáról. Van még egy kérdésem, ami nagyon érdekel. Képzeld el egy óvodát, amit minden gyermek nagyszerűnek tart, és ahova mindenki szívesen jár. Milyen lenne ez az óvoda?”*

Ennél a feladatnál a gyerekek a kívánságaikat, vágyaikat fogalmazhatták meg, azt fejezhették ki, hogy mit szeretnének még csinálni az óvodában, milyen játékokra lenne még szükségük. Összesítve a kapott adatokat megállapíthatjuk, hogy a gyerekek választását személyes igényeik, preferenciáik határozták meg. Gyakori volt annak megfogalmazása, hogy olyan óvodát tartanának nagyszerűnek, mint amilyenbe járnak: *„Jó ez az óvoda.”*; *„Ahova én járok, az a tökéletes óvoda.”*; *„Csak ebbe az oviba szeretek járni.”* Ezek a kijelentések megerősítik a gyermeki elégedettségről szóló fenti adatokat, és arra utalhatnak, hogy a gyermekeket kedvező, pozitív érzelmi hatások érik a vizsgálat helyszínénél szolgáló óvodában.

Egyes feleletek részletesen mutatják be a gyerekek által elképzelt jó óvoda jellemzőit. A megnevezett metaforák jól tükrözik a gyerekek gazdag fantáziavilágát. A vizsgálatban részt vevő ötéves gyerekek jó óvodáról alkotott elképzeléseire jellemző, hogy a gondolatvilágukban keveredik a képzelet és a valóság. Hiányos tapasztalataik alapján még nem tudnak különbséget tenni a valóság objektív és szubjektív oldala között, az észlelhető és az egyéni élmények egybemosódnak, amit az alábbi mondatok jól példáznak:

– *„Szivárvány alakú óvoda lenne, minden ember egyszarvú lenne, aki odajárna, minden szivárványos lenne kint, bent pedig sárga.”*

– *„Lenne hegyes rész, hogy lehessen hegyet mászni, lenne még hinta meg olyan hinta, amin van védő a kicsiknek, hogy ne essenek ki.”*

– *„Nagyon jó, lenne benne egy ugrálóvár, vattacukor labdák és hógolyózó terem és sószóba.”*

– *„Új óvoda, szivárványos óvoda, barnítószalon a lányoknak, fodrászat, sok legó.”*

– *„Ragyogó és tiszta lenne, belülről csillogós lenne.”*

– *„Homokozó, vonat, óriás vár, repülő körhinta, dínós csúszda és mászóka lenne benne.”*

Lényegesnek tartjuk azt az életkori sajátosságot megemlíteni, hogy az óvodáskorú gyerekek fantáziája hihetetlen gazdagságot mutat. Minden érdeklő őket, sok információt

vesznek fel, azonban a korábbi tapasztalatok hiánya miatt ezek meglehetősen rendezetlenek. Öt-hat éves korra kialakul a belső alkotási képesség, melynek köszönhetően a kisgyermek az érzelmeiket alá tudják rendelni egy belül megelevenedő fantáziavilágnak. Ezen képesség hatására válnak képessé befelé nézni, „belső mozit” pergetni, a belső képet nézni, amit a gyerekek válasza is mutatnak (Vekerdy, 1996). A gyerekek által megnevezett metaforákban megelevenedik a gyermekek mágikus gondolkodása: a szivárvány alakú óvoda, az egyszarvú óvó néni, a hegymászásra alkalmas hegy az óvodában, óvodai barnítószalon és fodrászat a lányoknak.

A gyerekek válasza a személyiségfejlődésükben szerepet játszó szükségleteket és azokat a látens elvárásokat is megjelenítik, melyek befolyásolják az elégedettségi szintjüket. Például az ugrálóvár, a hógolyózó terem, a hegymászásra alkalmas hegy a gyerekek mozgásszükségletére utalhat. Elhangzanak olyan kijelentések, amelyek a szociális szükségletekre, a társas kapcsolatok kialakításának igényére helyezik a hangsúlyt: „közelebbi hozzátartozók ott lennének”; „több barát”; „hogyan vannak pajtásaim”; „jó sok gyerek megy be oda, és akkor sok gyerekkel tudok játszani és barátkozni”. Néhány feleletben érdekes módon érzékelhető a biztonság és az érzelmi szükséglet kifejezése is: „meg olyan hinta lenne ott, amin van védő a kicsiknek, hogy ne essenek ki”; „olyan, ahol nem veszekszenek a gyerekek”. A vizsgálatban részt vevők egy része ennél a kérdésnél az esztétikai kritériumokat emelte ki: „sárga lenne”; „ragyogó és tiszta lenne”, „belülről csillogós lenne”; „szivárvány alakú óvoda lenne”. A gyermekek színes fantáziavilágában fellelhetők az igényeik a mozgás, a játék és a kellemes társas környezet, a barátok iránt. Ezek a válaszok azt erősítik meg, hogy az óvodai nevelésben a gyermekek meglévő szükségleteire kell építeni, így például a játék, mozgás, változatosság, eredményesség, információ iránti szükségletre.

Végezetül az interjú egy befejezetlen (nyitott végű) mondatral zárult, amely az előző kérdéshez szorosan kapcsolódott. Az utolsó kérdésünkben a gyermekeket megkértük arra, hogy fejezzék be az általunk megkezdett mondatot.

„Mondok neked egy mondatot, fejezd be úgy, ahogy gondold! Az én óvodámban az tetszik igazán, hogy...”

A mondat befejezéséből következtethetünk a gyerekek számára legfontosabb szükségletekre, igényekre, vágyakra. Kérdésünkre 27 gyermek fogalmazott meg valamilyen kijelentést. A válaszadás lehetőségét nem korlátoztuk, egy gyermek több választ is adhatott. Az előzőekhez hasonlóan voltak minőségi elégedettséget mutató feleletek „jó”; „nagyon jó”, a játékokra (például: „vannak jó játékok”), mozgásra (például: „hogyan tudunk fogócskázni”) és társas kapcsolatokra (például: „mindig barátokkal játszottunk”) vonatkozó gondolatok. A mondat befejezéséből származó adatokat csoportosítottuk, és megalkottuk a forrásfogalmakat. A kategóriarendszert az országos óvodai alapprogram alapján alakítottuk ki, amit az alábbi táblázat szemléltet (3. táblázat).



Kritériumok a gyermekek válaszai alapján (Az óvodai nevelés alapprogramja alapján)	Gyakoriság (n)	Gyermekek válaszai „Az én óvodámban az tetszik igazán, hogy ...”
Tevékenységek	8	fogócska, játszás, ebédelés, alkotás, legózás, tulipánnal való játék, foglalkozások és művészkedés
Társas környezet	6	„mindenki játszik velem”, „mindenki barátkozik velem”, „játszhatok a barátaimmal”, „mindig barátokkal játszok”, „oda járnak a gyerekek”, „sok barátot szereztem”
Tárgyi környezet	9	legó, babakonyha, csúszda, udvar, esztétikus környezet, „bakugan” játék, autó, játékok
Közérzet	4	„nagyon tetszik”, „szeretek ide járni”, „imádom”, „jó”
Egyéb	4	„minden”, „nem tudom”

3. táblázat: A megkérdezett gyermekek által leginkább kedvelt tényezők a saját óvodájukban

Áttekintve a gyerekek által megadott válaszokat megállapíthatjuk, hogy a gyerekek saját óvodájukkal kapcsolatos elfogadó attitűdjét leginkább az óvoda tárgyi környezete (n=9), az óvodában folyó tevékenységek (n=8) és a társas környezet (n=6) határozza meg, melyek hatással vannak a gyermekek általános közérzetére. Az általános érzelmi állapotról négy válaszban találtunk utalást.

A gyerekek gondolatai összhangot mutatnak az óvodai alapprogram azon tartalmi elemeivel, miszerint az óvoda pedagógiai tevékenységrendszere és tárgyi környezete biztosítja az óvodáskorú gyermek fejlődésének és nevelésének legmegfelelőbb feltételeit. Az eredmények megerősítik azt a tényt, hogy az óvodai nevelés során előnyben kell részesíteni a kellemes érzelmeket kiváltó környezet megszervezését. Szem előtt kell tartani, hogy az a környezet, ahol a gyermek jól érzi magát, elősegíti a személyiségfejlődést és a társas kapcsolatok bővülését. Ellenben a negatív érzelmek hátráltatják, gátolják a gyermek fejlődését.

## Összegzés

Az adaptált mérőeszköz alkalmas volt arra, hogy a gyermekek az irányított kérdések segítségével szóbeli közlés formájában elmondhassák a véleményüket a saját óvodájukról. Az emoji szimbólumokat tartalmazó skálával kapcsolatban azt tapasztaltuk, hogy a vizsgált gyerekek számára a „mosolygós” vagy „szomorú” arckifejezést ábrázoló szimbólumok fontos eszközei voltak az önkifejezésnek, segítették a válaszadást. Ugyanakkor a négyfokú skála, főként az öt éves gyerekeknek, nehezen volt

értelmezhető. Nehezen tudtak a pozitív és a negatív attitűdre utaló szimbólumok között differenciálni.

A kapott eredmények a vizsgált korosztály alapképességeinek és fejlettségi szintjének ismeretében értelmezhetők. Megállapítást nyert, hogy a vizsgálatban részt vevő óvodáskorú gyerekeknek vannak elvárásaik a saját óvodájukat illetően, illetve a valóság és a képzelet elemeit ötvözve sajátos elképzelésekkel rendelkeznek a jó óvoda „kritériumairól”. Összességében a megkérdezett gyerekek elégedettek a saját óvodájukban folyó nevelés történéseivel és az őket körülvevő környezettel, az óvodában folyó pedagógiai tevékenységekkel. A jó óvodáról alkotott elképzeléseiket befolyásoló attitűdjükben pozitív érzelmeik dominálnak. Az óvodai nevelés országos alapprogramjának óvodaképe többnyire harmonizál a gyerekek válaszaiból kirajzolódó óvodáról alkotott kép összetevőivel. A vizsgálat eredményei jó reflexiós lehetőséget nyújtanak a vizsgált óvodában folyó nevelőmunkára vonatkozóan.

A vizsgálat jelentős hozama, hogy tovább finomította az ismereteket az 5–6 éves óvodás kisgyermekek óvodához fűződő viszonyának minőségindikátorairól. Az eredményeket elemezve és a szakirodalommal összevetve megállapítható, hogy a gyerekek óvodával való elégedettségének és attitűdjének kritériumai lehetnek mindazok a pedagógiai tartalmak, tárgyi és személyi környezeti tényezők, amelyek a kisgyermeknek szükségletét kielégítik és még örömet is okoznak a számukra. A gyermekek óvodával kapcsolatos elégedettségét és attitűdjét leginkább a korábban átélt tapasztalataik, élményeik, szükségleteik és a belső fantáziaviláguk indukálja. A kisgyermek jó óvodáról alkotott elképzelésének fontos jellemzője a mágikus gondolkodás és a gyermeki realizmus. Az énközpontúság és az érzelem az óvodáról való gondolkodásuk szerves részének tekinthető.

## Irodalom

Andresen, Sabine (2012): „Was und wie Kinder erzählen”. *Frühe Bildung*, 1. 3. sz. 143–149.

Bányai Éva és Varga Katalin (2012): *Affektív pszichológia. Az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

Böddi Zsófia (2019a): Előszó a „Koragyermekkor kutatások metodológiája” című tematikus számhoz. *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz. 1.

Böddi Zsófia (2019b): Társas interakciók megfigyeléses vizsgálata integráló óvodai csoportokban. *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz. 28–44. DOI 10.31074/2019232844

Delfos, M. F. (2011): „Sag mal...”. *Gesprächsführung mit Kindern (4–12 Jahre)*. Beltz, Weinheim.

Endrődy Orsolya, Lénárt István és Markovina, Irina (2019): Vállt vállnak vetve – gyerekek a gyermekkorról. *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz. 125–135. DOI 10.31074/201923125135

Fehér Krisztina (2020): Status-based preference of varieties in bidialectal kindergarteners: an experimental study. *Argumentum*, 16. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 147–172. DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2020/10

- Forgács József (2003): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Könyvkiadó Kft., Budapest.
- Golyán Szilvia (2019): A kisgyermekkorú elégedettség prediktív erejének longitudinális vizsgálata. *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz. 64–94. DOI: 10.31074/2019236494
- Hegyí Ildikó (2008): *A társadalmi környezet és az óvodás gyermek érzelmei*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/ovodai-nevelési/dr-hegyi-ildiko> (2023.02.20.)
- Janek Noémi (2019a): „Google-bácsi mindent tud” – eredmények és tapasztalatok az óvodások digitális eszköz- és internethasználatának vizsgálatáról. *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz. 95–110. DOI 10.31074/20192395110
- Janek Noémi (2019b): Érintéstől a kattintásig – online jelenlét és internethasználat óvodáskorban. *Létünk (Újvidék)*, 49. 1. sz. 121–155. ETO: 316.346.32-053.6:004.9
- Józsa Krisztián, Barrett, C. Karen, Józsa Gabriella és Morgan, A. George (2019): FOCUS teszt: új, számítógép-alapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára. *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz. 111–124. DOI 10.31074/201923111124
- Kende Judit (2010): Óvodások előítéletei: a csoport szerepe a kisgyerekek előítéleteinek és sztereotípiáinak alakulásában. *Alkalmazott Pszichológia*, 12. 1–2. sz. 135–143.
- Keszei Barbara, Böddi Zsófia és Düll Andrea (2019): Óvodás gyermekek csoportszobai térhasználatának vizsgálata a térszintaxis módszerével. *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz. 45–63. DOI 10.31074/2019234563
- Kovács Krisztina (2020): Inclusion of Intellectually Disabled Children in Early Childhood Education in Hungary in the Light of the Law. *International Dialogues on Education: Past and Present*, 7. 2. sz. 70–79.
- Sommer-Himmel, Roswitha, Titze, Karl és Imhof, Daniela (2016): *Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen. Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung*. Dohrmann Verlag, Berlin.
- Titze, Karl és Lehmkuhl, Ulrike (2010): *Der Elternbildfragebogen für Kinder und Jugendliche*. Testzentrale Hogrefe, Göttingen.
- Tóth Anett Ágnes (2016): *Óvodáskorú gyermekek halálfogalmának fejlődése és sajátosságai a szülői magyarázatok és halálattitűdök tükrében*. Doktori értekezés. Kézirat. Pszichológia Doktori Iskola Evolúciós és Kognitív Pszichológia Doktori Program, Pécs. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15952/toth-anett-agnes-phd-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vargáné Szabó Györgyi (2000): *Mit szeret és mit nem szeret a gyerek az óvodában, és mit szeretne még csinálni?* Horváth és Dubecz Oktatási Tanácsadó Bt., Budapest.
- Vekerdy Tamás (1996): *Kicsikről nagyoknak 1*. Park Könyvkiadó, Budapest.
- Weltzien, Dörte (2012): „Gedanken im Dialog entwickeln und erklären: Die Methode dialoggestützter Interviews mit Kindern”. *Frühe Bildung*, 1. 3. sz. 143–149.
- Zsubrits Attila, Valkó Anna, Horváth Krisztina és Fehér Annamária (2015): A gyermekek játékokhoz fűződő érzelmi kapcsolata. *Képzés és Gyakorlat*, 13. 3–4. sz. 43–59. DOI: 10.17165/TP.2015.3-4.3

# Cigány/roma kisebbségekre vonatkozó tévhitek vizsgálata az oktatással összefüggésben tanár szakos hallgatók körében<sup>1</sup>

**Halász Csenge**

[halasz.csenge10f@gmail.com](mailto:halasz.csenge10f@gmail.com)

Motiváció Oktatási Egyesület

**Fejes József Balázs**

[fejesj@edpsy.u-szeged.hu](mailto:fejesj@edpsy.u-szeged.hu)

SZTE Neveléstudományi Intézet, Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport; Motiváció Oktatási Egyesület

A cigány/roma kisebbségek kapcsán számos kulturális tévhit megléte feltételezhető, többek között az oktatással összefüggésben. Kutatásunkban azt vizsgáljuk, hogy a cigány/roma kisebbségek oktatása kapcsán milyen kulturális tévhitekkel rendelkeznek a pedagógusjelöltek. A tévhitek összefonódnak az előítéletekkel, így befolyásolhatják a mindennapi pedagógiai munkát. A jelenlegi tankönyvek alig nyújtanak segítséget a cigány/roma kisebbségek megismerését és a kulturális tévhitek kezelését tekintve, így a pedagógusjelöltek felkészítése kiemelten fontos e területen. Kérdőíves felmérésünkben 319 tanár szakos hallgató vett részt. Likert-skálás állításokkal vizsgáltuk a kulturális tévhitek elfogadottságát. Eredményeink szerint a kérdezettek a cigány/roma gyermekek iskolai sikertelenségét a nem megfelelő otthoni környezetre, kulturális sajátosságokra és a szülők tájékozatlanságára egyaránt visszavezetik. Az iskolai szegregációt magas arányban utasították el. A hallgatók bizonytalanok voltak annak megítélése kapcsán, hogy a kultúra hatást gyakorolhat-e a tanuláshoz való hozzáállásra. Az eredményeink segítséget nyújtanak annak tisztázásához, hogy melyek azok a kulturális tévhitek a cigány/roma kisebbségek oktatása kapcsán, amelyek lebontása különös figyelmet igényel a pedagógusképzésben.

**Kulcsszavak:** *cigány/roma kisebbségek, pedagógusképzés, tévhitek*



---

<sup>1</sup> A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. Fejes József Balázs a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagja.

## Bevezetés

A cigány/roma tanulók iskolai sikertelensége közismert, ami megmutatkozik többek között a kompetenciamérésen elért, a többségi kortársaikhoz viszonyított gyengébb teljesítményükben, kedvezőtlen középiskolai továbbtanulási mutatóikban és a magasabb lemorzsolódási arányokban (pl. *Hajdu, Kertesi és Kézdi*, 2014; *Kertesi és Kézdi*, 2012; 2016). Ugyanakkor ennek okairól kevés szó esik. Széles körben elterjedt nézet, hogy a probléma gyökere egyrészt kulturális különbségekre, másrészt e kulturális sajátosságoknak a gyermekek, fiatalok fejlődését támogató intézmények részéről történő figyelmen kívül hagyására vezethető vissza (vö. *Fejes*, 2005). A kulturális különbségek megléte vagy hiánya a választott beavatkozást és egy tágabb társadalmi narratívát egyaránt befolyásoló tényező, amely az előítéletek és a szolidaritás hiányának erősödéséhez vagy – éppen ellenkezőleg – csökkenéséhez vezethet aszerint, hogy mit gondolunk: az iskolai sikertelenségek egy sajátos etnikai viselkedésre vagy egyéb tényezőkre vezethetők vissza.

Jelen kutatás tanár szakos hallgatók szakok szerint heterogén mintáján vizsgálja a kulturális különbségekről alkotott nézeteket a cigány/roma tanulók oktatása kapcsán. Bár találhatunk olyan hazai vizsgálatokat, amelyek felsőoktatási hallgatók cigány/roma kisebbségekkel kapcsolatos előítéleteit (pl. *Vásárhelyi*, 2004), vagy tanárjelöltek véleményét tárta fel cigány/roma tanulók tanítása kapcsán (pl. *Géczi, Huszár, Sramó és Mrázik*, 2002; *Mogyorósi*, 2021), a kulturális tévhitek empirikus vizsgálatára nem találunk példát sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban. Felmérésünkben általános és középiskolai pedagógusnak készülő hallgatók vettek részt, akik körében Likert-skálás állításokkal vizsgáltuk a kulturális tévhitek elfogadottságát.

A jövő pedagógusainak a cigány/roma tanulók oktatásáról alkotott nézetei alapjai lehetnek későbbi gyakorlati munkájuknak számos területen (pl. kommunikáció a szülőkkel, tanulói lemaradások kezelése), vagyis munkánk a pedagógusok következő generációinak hatékony felkészítését segítheti azzal, hogy láthatóvá teszi azokat a nézeteket, amelyek formálása beavatkozást igényelhet.

## Alapfogalmak

### Kultúra

A számos különféle tudományterület által használt kultúra kifejezésnek számtalan meghatározása, megközelítése létezik (*Farkas*, 2005; *Kisdi*, 2018; *Wessely*, 2003), amelyeknek rövid áttekintésére sem vállalkozhat ez az írás. Vizsgálatunk középpontjában az egyének kulturális különbségekről alkotott vélekedései állnak, így a kultúra definiálásában a hétköznapi szóhasználathoz, értelmezéshez illeszkedő meghatározást vettünk alapul. Ehhez *Williams* (1986/2003) munkáját hívtuk segítségül, amely a kultúra értelmezésének három széles körben alkalmazott megközelítését különbözteti meg: az eszményi,

a dokumentumként való és társadalmi meghatározást. Az eszményinek nevezett megközelítés az egyetemes emberi létezésre vonatkozó elemzésekre utal. A dokumentumként való értelmezés az emberi gondolatokat és tapasztalatokat rögzítő művek összességének tekinti a kultúrát. A társadalmi meghatározás értelmében – amelyre jelen munka támaszkodik, – a kultúra egy jellegzetes életmódra utal, amely sajátos jelentéseket és értékeket fejez ki, és ami nemcsak a művészetben vagy a tudományban, de az intézményekben és a mindennapi viselkedésben is tetten érhető. E kutatás szempontjából a jellegzetes életmód és mindennapi viselkedés tekinthető kulcsszavaknak, valamint azok az értékek, amelyeket az egyének a sajátjuktól eltérő kultúrákkal összefüggésben ezek mögött felfedezni vélnek.

### Kulturális tévhitek

Az attitűdök többkomponensű modellje szerint az attitűdök egy affektív, viselkedési és kognitív összetevőből állnak (*Eagly és Chaiken, 1995; Rosenberg és Hovland, 1960*). A kognitív összetevőt általában sztereotípiáknak nevezik, és egy adott attitűdobjektumhoz, például egy csoporthoz és annak tagjaihoz kapcsolódó hiedelmekből és nekik tulajdonított jellemzőkből állnak (*Kite és Whitley, 2016*). Jelen munka az attitűdök kognitív komponensére, a sztereotípiákra fókuszál, ugyanakkor munkánkban a sztereotípiákat tévhiteként említjük, amely megítélésünk szerint pontosabban kifejezi mondandónkat. A sztereotípiák kifejezés kapcsán úgy érzékeljük, hogy egy-egy ismérvnek az adott csoportra történő általánosítása a hangsúlyos, míg a tévhitek esetében inkább az, hogy az általunk vizsgált nézetek gyakran ellentmondanak a tudományos eredményeknek, a kutatók körében kialakult konszenzusnak. Tévhiteknek vagy tévképzeteknek azokat a rögzült naiv elképzeléseket nevezik, amelyek a tudomány álláspontjával nem egyeznek. A kutatási terület a gyermeki elképzelések vizsgálatával indult, elsősorban a természettudományok területén (*Korom, 1997; Nahalka, 2002*), de ma már számtalan tudományterület, témakör és életkor kapcsán találhatunk kutatásokat (magyarul pl. *Fejes, 2013; Kinyó, 2005; Lilienfeld, Steven Jay, Ruscio és Beyerstein, 2010*).

### Cigány/roma

A cigány és roma kifejezések a korábbiakban eltérő csoportokat jelöltek (*Szuhay, 1997*), így e munka a cigány/roma kisebbségek kifejezés használatát részesíti előnyben. Ugyanakkor, amennyiben az általunk felhasznált munkákban más szóhasználat (cigány vagy roma) jelenik meg (pl. a korábban kidolgozott mérőeszközökön), arra támaszkodtunk. Vagyis a cigány, a roma és a cigány/roma kifejezések jelentése tanulmányunkban megegyezik.



## A cigány/roma tanulók iskolai sikertelenségének vizsgálati keretei

A szocializáció kultúrába ágyazott, ennél fogva az emberi fejlődésnek jellegzetes, az adott kultúrához kötődő vonásai alakulhatnak ki. E kulturális jellemzők a tanulást, az iskolai karriert is jelentősen befolyásolhatják (Howard, 2002; Neisser, 1986). A témakörnek jelentős nemzetközi irodalma van, az oktatással kapcsolatos kulturális különbségek vizsgálata során a leggyakrabban talán az Egyesült Államok és Délkelet-Ázsia tanulóit hasonlítják össze (Gordon Győri, 2006). Az oktatást befolyásoló kulturális különbségek és a méltányos oktatás több ponton összefonódó kutatási területek. Hazánkban e találkozási pontok közül talán a szegénység és a kulturális jellemzők szétválasztása, valamint a kulturálisan érzékeny pedagógia témái emelhetők ki, főként a cigány/roma kisebbségek kapcsán. Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy a hazai szakirodalomban a cigány/roma kisebbségek oktatási sikertelenségeinek magyarázatában a kulturális nézőpont egyre inkább háttérbe szorul. Ez egyrésztől a cigány/roma kisebbségeket rendszerszinten sújtó hátrányok, elsősorban a szegregáció következményeinek felismeréséhez (Fejes és Szűcs, 2018), másrésztől a kulturális különbségeket vizsgáló empirikus munkák megjelenésének köszönhető. A következőkben e kutatási irányok felmérésünk szempontjából releváns eredményeit összegezzük röviden.

### Kulturális különbségek

A tanuláshoz kapcsolódó változók (pl. tanulási motiváció, tanulási stratégiák és stílusok, induktív gondolkodás, elemi matematikai műveletek, mindennapi matematikatudás, szövegértés) felmérésével végzett, kulturális különbségeket is vizsgáló hazai kutatások eddig nem találtak olyan lényeges eltéréseket a hátrányos helyzetű többségi és a hasonló háttérű cigány/roma tanulók között, amelyek alátámasztották volna, hogy kulturális jellemzők meghatározó szerepet játszanának a cigány/roma tanulók iskolai sikertelenségében (Fejes és Józsa, 2007; Lukács, 2009; Nahalka, 2009; Tóthné, 2001).

Nagy József (1980) az 1970-es évek végén az iskolakészültség felmérésére irányuló nagymintás vizsgálatában a cigány/roma gyermekek elmaradásában egyetlen kulturális különbségre utaló jellemzőt talált, a beszédtechnikát. Megjegyezzük, hogy a hazai cigány/roma kisebbség többségének anyanyelve magyar, és a nem magyar anyanyelvűek körében egy folyamatos, az 1960-as évek második felétől egyre erőteljesebb nyelvváltás tapasztalható, így valószínűsíthető, hogy napjainkban az eltérő anyanyelvhez köthető kulturális különbségeknek az iskolai sikerességben alig van szerepe (Kemény, Janky és Lengyel, 2004; Papp, 2021).

Kertesi és Kézdi (2012) az országos kompetenciamérés adatbázisán végzett vizsgálata külön említést érdemel, mivel az elérhető legnagyobb hazai releváns adatbázison alapul. E kutatásban a szövegértés- és matematikateljesítményt befolyásoló tényezőket elemezték cigány/roma és többségi tanulók körében. Az eredmények alátámasztják, hogy

kulturális különbségek nem játszanak szerepet az iskolai sikerességében, a cigány/roma fiatalok iskolai lemaradását nem etnikai sajátosságok magyarázzák. Egészségi állapotuk kisebb mértékű, de nem elhanyagolható szerepe mellett a családi háttér alapvetően két mechanizmuson keresztül befolyásolja tanulmányi eredményességüket. Egyrésztől otthoni környezetükben kevésbé jutnak hozzá a készségeik fejlődéséhez lényeges erőforrásokhoz, másrésztől iskolai oktatásuk alacsonyabb minőségű, szegregált környezetben zajlik.

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a tanulással összefüggő változók kapcsán a cigány/roma és a többségi tanulók közötti különbségek hiánya nem jelenti azt, hogy a cigány/roma kisebbségekhez való tartozás nem játszhat szerepet az iskolai sikerességben. *Gulyás* (2022) cigány/roma fiatalok körében végzett kutatása szerint a roma identitás megélésének kiemelt szerepe van a pályaválasztási preferenciákban és a jövőre vonatkozó tervekben. A legfontosabb elemekként a kirekesztettség, az előítéletek, a megtapasztalt diszkrimináció és a cigány/roma csoportok marginális helyzete jelent meg. Vagyis olyan környezeti tényezőkről van szó, amelyekben nem a kulturális kötődés, hanem e megélt kedvezőtlen tapasztalatok kerültek elő. Ezt erősíti, hogy nem befolyásolta a válaszokat, hogy mely cigány/roma közösséghez tartozónak vallották magukat a kérdezettek, a pályaválasztási preferenciák nem különböztek.

### Rendszerszintű hátrányok: oktatási szegregáció

A hazai iskolarendszer működésének egyik jellegzetessége, hogy a jó és a kevésbé jó képességűnek vélt tanulók korán külön iskolákba vagy osztályokba kerülnek. E gyakorlat mögött vélhetően az a racionálisnak tűnő érv húzódik meg, hogy amennyiben a tanulói heterogenitás a képességek tekintetében csökken, akkor az adott tanuló számára nagyobb eséllyel biztosítható a számára leginkább megfelelő oktatás, és a pedagógusok munkája is egyszerűbbé válik (*Fejes*, 2018). Azonban a racionálisnak tűnő érv megvalósítása számos akadályba ütközik. A leglényegesebb ezek közül talán az, hogy a tanulóközösségek (iskolák, osztályok) – a kitűzött célokkal ellentétben – a valóságban általában nem a képességek, hanem a családi háttér alapján jönnek létre (*Józsa és Hricsovinyi*, 2011); habár ezek a tényezők nem függetlenek egymástól. E jelenséget nevezik iskolai szelekciónak, a szegregáció pedig ennek drasztikus mértékére utal (*Fejes és Szűcs*, 2018; *Keller és Mártonfi*, 2006).

Magyarországon a családok társadalmi-gazdasági státusza szerinti szelekció extrém mértékű, és már az általános iskola kezdetén érvényesül, főként a különböző családi háttérű tanulók iskolák közötti egyenlőtlen eloszlásán keresztül (*Berényi*, 2018; *Hricsovinyi és Józsa*, 2018; *Kíss*, 2018). E folyamatok különösen erősen sújtják a roma gyermekeket, mivel esetükben az alacsony társadalmi pozíció mellett az etnikai háttérrel összefüggő körülmények további hátrányokat okoznak (*Kerülő*, 2018; *Lannert, Németh és Szécsi*, 2018; *Zolnay*, 2018). A szegregáció e vetületét szokás a hazai szakirodalomban etnikai

szegregációnak nevezni (Fejes, 2018), ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a tárgyalt probléma korántsem csak a roma tanulókat érinti.

A szegregáció a tanulási problémák kumulálódásának következtében, a pedagógiai erőforrások szűkössé válásán, a tanári kontraszelekción, az intézmények korlátozottabb anyagi lehetőségein és a kedvezőtlen motivációs folyamatokon keresztül a meglévő hátrányok felerősödéséhez vezet azokban a közösségekben, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas (Fejes, 2013, 2018; Kertesi és Kézdi, 2012). Az említett tényezők egymással összefonódva vezetnek el oda, hogy a szegregált iskolákban, osztályokban tanulók általában alacsonyabb színvonalú oktatásban részesülnek. Vagyis a kevésbé előnyös gazdasági-társadalmi helyzetű családok gyermekeinek a családi háttérükből fakadó hátrányaik mellett további jelentős akadályokat állít iskolarendszerünk (részletesen: Fejes, 2013). A rendelkezésre álló adatok szerint Magyarországon a tanulók elkülönítése egyaránt erősödik, akár társadalmi-gazdasági, akár etnikai háttér szerint vizsgáljuk (Bazsalya és Hörich, 2020; Ercse és Radó, 2019; Ercse, 2019; Fejes és Szűcs, 2018; Varga, 2022). A hazai társadalomtudományban tehát konszenzus látszik kialakulni annak kapcsán, hogy a cigány/roma tanulók iskolai sikertelensége nem kulturális különbségekhez, hanem e tanulók kedvezőtlen szocioökonómiai háttéréhez és az iskolai elkülönítésükhöz köthető.

## **Kulturális tévhitek a cigány/roma kisebbségek kapcsán**

Több tanulmány is említést tesz arról, hogy a cigány/roma kisebbségek kapcsán számos kulturális tévhit él az európai országok, többek között Magyarország lakosságának körében is (pl. Kende, Hadarics és Láštícová, 2017; Maučec, 2013; Nariman, Hadarics, Kende, Láštícová, Poslon, Popper, Boza, Ernst-Vintila, Badea, Mahfud, O'Connor és Minescu, 2020; Petrova, 2003), például a gyermekvállalás (pl. átlagosnál magasabb gyermekszám mint kulturális jellemző), az oktatás (pl. motiválatlanság mint kulturális jellemző) vagy az eltérő kulturális értékek (pl. hagyományos családi értékek tisztelete) kapcsán (pl. Fábrián és Sik, 1996; Fejes, Tóth és Szabó 2020; Kende, Hadarics és Láštícová, 2017; Marián, 2009; Orosz, Bruneau, Tropp, Sebestyén, Tóth-Király és Bőthe, 2017; Szánthó, 2012). E tévhiteket empirikus bizonyítékok nem támasztják alá, esetleg cáfolják is, és gyakran olyan ismérvekről van szó, amelyek a mélyszegénységben élőkre általánosan jellemzőek (Kósa és Vajda, 2005).

A tudományos eredmények és a kulturális hiedelmek közötti ellentmondásra – adatokkal alátámasztható volta miatt – kiváló példa az a tévhit, mely szerint a cigány/roma kisebbségek eltérő gyermekvállalási szokásai a közeljövőben elvezethetnek oda, hogy Magyarországon a jelenlegi többségi, azaz nem cigány/roma lakosság lesz kisebbségben (Papp, 2021; Hablicsek, Hablicsekné, Richter és Lángi, 2019).

A cigány/roma kisebbségekhez tartozó tanulók iskolai sikertelensége közismert, amely kapcsán ugyancsak megjelenhetnek kulturális magyarázatok. Ezek

összegyűjtésére vagy vizsgálatára nem találtunk kísérletet sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban, így a munkánk alapjául szolgáló feltételezett kulturális tévhitké elsősorban jelen munka második szerzőjének tanárképzésben és tanár-továbbképzésben szerzett tapasztalatain alapul.

## Célok

Adatgyűjtésünk keretében a cigány/roma kisebbségekkel kapcsolatos kulturális tévhitkékről, előítéletekről, valamint az előbbieket befolyásoló háttértényezőkről gyűjtöttünk adatokat (részletesen: *Halász és Fejes, 2024*). Jelen tanulmány alapját képező elemzésünk a témában összegyűjtött adataink egy szűkebb területére fókuszál, és arra a kérdésre keresi a választ, hogy a pedagógusjelöltek körében a cigány/roma kisebbségek oktatása kapcsán milyen kulturális tévhitké elterjedtek.

## Módszerek

### Minta

Felmérésünkben összesen 324 fő vett részt, akik közül 5 fő vallotta magát cigány/roma kisebbséghez tartozónak. Az ő válaszaikat kizártuk a további elemzéseinkből az eredmények torzításának elkerülése érdekében, így az elemzett minta elemszáma 319. A válaszadók között a nők aránya 61%. A válaszadók átlagos életkora 21,63 év (minimális kor = 18 év; maximális kor = 36 év; SD = 2,73 év). A település jellege szerint mintánk a következőképp alakul: a Budapestiek aránya 4%, a vármegyeszékhelyen élők aránya 33%, egyéb városokban élők aránya 44%, míg a községben élő kitöltők aránya 18% volt. Az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége szerint a minta eloszlása: legfeljebb általános iskolát végzett: 3,7%, szakiskolai végzettséggel rendelkezik érettségi nélkül: 15,8%, érettségivel rendelkezik: 33,6%, főiskola/alapszakos diplomája van 29,9%-nak, egyetemi/mesterszakos diplomával 16,7%, míg doktori fokozattal 0,3%-uk rendelkezik. A mintába többségében olyan másod- és harmadéves hallgatók kerültek, akik a pedagógusképzésben folytatott tanulmányaik során a cigány/roma kisebbségekkel kapcsolatos tudásanyaggal még nem találkoztak. A hallgatók mintája szakok szerint heterogén volt, így különböző arányban humán és reál tantárgyak tanítására készülő, nyelvtanárnak tanuló, valamint jövőbeli testnevelés és zenetanárok is részt vettek a felmérésben.

## Mérőeszköz

E pontban az alkalmazott mérőeszköznek csak azon jellemzőire térünk ki, amely a jelen munkában elemzett témakört tekintve releváns (részletesen: *Halász és Fejes, 2024*). Papíralapú kérdőívünkön a cigány/roma kisebbségek oktatása kapcsán 16 állítás szerepelt, amelyek az iskolai sikertelenség okaira, az iskolai szegregáció támogatására, az iskolai szegregáció következményeire és a pozitív diszkrimináció támogatására vonatkoztak. A Likert-skálás állításokra a következő válaszlehetőségeket adhatták a kérdeztettek: egyáltalán nem értek egyet, inkább nem értek egyet, inkább egyetérték, teljes mértékben egyetérték, nem tudom.

Annak érdekében, hogy az állítások heterogenitását növeljük, azaz elkerüljük, hogy könnyen felismerhető legyen, hogy az állítások mindegyike legalább részben hamis (tévhit), az állítások egy része véleményekre, ismeretekre vonatkozott. A véleményekre vonatkozó állítások közül négy korábbi munkákból származik: *Mindenki jobban járna, ha a cigány és a nem cigány gyerekek külön tanulnának; Felháborító, ha az iskolákban elkülönítik egymástól a cigány és a nem cigány tanulókat; Ösztöndíjakkal kellene támogatni a roma fiatalok továbbtanulását; Pozitív diszkriminációt kellene alkalmazni a roma fiatalok egyetemi felvételénél* (Marián, 2009; Enyedi, Fábián és Sik, 2004). A további 12 állítás a jelen vizsgálat céljainak megvalósítása érdekében kidolgozott kérdőív-tétel volt.

## Adatfelvétel és adatelemzés

A papíralapú kérdőívek kitöltése olyan egyetemi kurzusokon történt 2021 novemberében, amelyek végén az adott kurzus oktatója lehetővé tette a kérdőívek kitöltését. A kitöltés jellemzően 20 percet vett igénybe. A válaszadók szóbeli tájékoztatást kaptak a kutatás céljairól, valamint arról, hogy a válaszadás önkéntes, anonim, és az adott kurzus kapcsán szerezhető osztályzatot nem befolyásolja a részvételi szándék.

A cigány/roma kisebbségek oktatásával kapcsolatos tévhitekre és ismeretekre vonatkozó eredményeinket tematikusan rendezve közöljük a következő témakörök szerint: (1) az iskolai sikertelenség okai, (2) a szegregáció támogatása, (3) a szegregáció következményeinek megítélése, (4) a pozitív diszkrimináció támogatása. Az egyes témakörökbe rendezhető mondatok esetében megadjuk az adott állítással való egyetértés mértékének átlagát, szórását. Emellett feltüntettük azok arányát, akik a nem tudom lehetőséget választották, mivel úgy véljük, az adott tévhit elfogadottságáról ez is hasznos információkkal szolgálhat. Az azonos témakörökbe tartozó állítások átlagait ismétléses varianciaanalízissel hasonlítottuk össze annak érdekében, hogy láthatóvá tegyük, mely tételek közötti különbségek tekinthetők szignifikánsnak.

## Eredmények

### Az iskolai sikertelenség okai

Az oktatásra vonatkozó tételek közül (1. táblázat) a válaszadók azzal az állítással értettek a leginkább egyet, amely a roma tanulók iskolai kudarcainak fő okaként az otthoni tanulásra alkalmatlan környezetet jelöli meg ( $M = 3,23$ ). A legkevésbé pedig azzal az állítással, miszerint a roma diákok tanulását az eltérő anyanyelvük nehezíti meg ( $M = 2,19$ ). A szórás mértéke annál az állításnál volt a legalacsonyabb, amely az alkalmatlan otthoni környezetet okolja a roma gyermekek iskolai kudarcaiért, vagyis ebben a tekintetben volt a legnagyobb egyetértés a válaszadók között ( $SD = 0,71$ ). A „nem tudom” válaszlehetőséget a legtöbben annál a tételnél jelölték, mely szerint a roma kultúrától idegen az iskolai tanulás (18,0%). Az ismétléses varianciaelemzés alapján a következő állítások átlagai között volt szignifikáns ( $p < 0,05$ ) különbség:  $\{1, 2\} > \{2, 4\} > \{3, 4, 5\} > \{6, 7\}$ .

Állítás	Átlag	Szórás	Nem tudom (%)
1. A roma tanulók iskolai kudarcainak oka főként a tanulásra alkalmatlan otthoni környezet.	3,23	0,71	9,5
2. A roma szülők nincsenek tisztában az iskoláztatás fontosságával.	2,99	0,88	10,5
3. A roma és nem roma gyerekek együttoktatását kulturális különbségek nehezítik.	2,77	0,80	7,8
4. A roma tanulók általános jellemzője a tanulás iránti motiválatlanság.	2,75	0,88	12,6
5. A roma és a nem roma szegény tanulók iskolai kudarcai ugyanazokra az okokra vezethetők vissza.	2,75	0,89	13,8
6. A roma kultúrától idegen az iskolai tanulás.	2,20	0,93	18,0
7. A roma gyerekek oktatását jelentősen megnehezíti eltérő anyanyelvük.	2,19	0,91	15,5

1. táblázat: Az iskolai sikertelenségek okaira vonatkozó állítások alapstatisztikái

### Az iskolai szegregáció támogatása

Az iskolai elkülönítéssel kapcsolatos állítások közül a válaszadók a legnagyobb mértékben azzal az állítással értettek egyet, miszerint minden cigány gyermeknek joga van ahhoz, hogy a nem cigányokkal közös iskolai osztályokban tanulhassanak ( $M = 3,68$ ) (2. táblázat). Ennél az állításnál a szórás mértéke ( $SD = 0,55$ ) azt mutatja, hogy a válaszok viszonylag egységesek voltak. Azzal az állítással értettek a legkevésbé egyet

a hallgatók, mely szerint mindenki jobban járna, ha a cigány és a nem cigány gyermekek külön tanulnának ( $M = 1,62$ ). A „nem tudom” választ jelölők aránya a „felháborító, ha az iskolákban elkülönítik egymástól a cigány és a nem cigány tanulókat” tételnél volt a legmagasabb, ugyanakkor az összes állítást számba véve nem volt kiugró (11,5%). Az ismétléses varianciaelemzés alapján a következő állítások átlagai között volt szignifikáns ( $p < 0,05$ ) különbség: {8} > {9} > {10}.

Állítás	Átlag	Szórás	Nem tudom (%)
8. Minden cigány gyermeknek joga van arra, hogy a nem cigányokkal közös iskolai osztályokban tanulhasson.	3,68	0,55	9,7
9. Felháborító, ha az iskolákban elkülönítik egymástól a cigány és a nem cigány tanulókat.	3,12	0,89	11,5
10. Mindenki jobban járna, ha a cigány és a nem cigány gyerekek külön tanulnának.	1,62	0,84	9,7

2. táblázat: Az iskolai szegregáció támogatására vonatkozó állítások alapstatisztikái

### Az iskolai szegregáció következményeinek megítélése

Az iskolai szegregáció következményeivel foglalkozó állítások közül a legnagyobb mértékben a válaszadók a tétellel értettek egyet, miszerint a roma tanulók iskolai elkülönítése a nem roma tanulók körében az előítéletek erősödéséhez vezet ( $M = 3,45$ ), és a szórás is ennél az állításnál volt a legalacsonyabb ( $SD = 0,67$ ), vagyis a válaszadók véleménye ennél a tételnél volt a leginkább egységes (3. táblázat). Az egyetértés mértéke az oktatás színvonalára vonatkozó állításnál volt a legalacsonyabb ( $M = 2,85$ ), azonban a szórás mértéke itt volt a legmagasabb ( $SD = 0,96$ ), továbbá a „nem tudom” válaszlehetőséget is ennél az állításnál jelölte a legtöbb kitöltő (16,8%). Az ismétléses varianciaelemzés alapján a következő állítások átlagai között volt szignifikáns ( $p < 0,05$ ) különbség: {11} > {12} > {13}.



Állítás	Átlag	Szórás	Nem tudom (%)
11. A roma tanulók iskolai elkülönítése a nem roma tanulók körében az előítéletek erősödéséhez vezet.	3,45	0,67	10,9
12. A roma tanulók iskolai elkülönítése akadályozza a roma tanulók későbbi társadalmi integrációját.	3,25	0,77	10,0
13. A roma tanulók iskolai elkülönítése együtt jár a számukra kínált oktatás alacsonyabb színvonalával.	2,85	0,96	16,8

3. táblázat: Az iskolai szegregáció következményeinek ismeretére vonatkozó állítások alapstatisztikái

### A pozitív diszkrimináció támogatása

A pozitív diszkrimináció kapcsán az egyetértés mértéke a továbbtanulást segítő ösztöndíjakra vonatkozó tételnél volt a legmagasabb ( $M = 2,84$ ), de alig maradt el ettől az állítás, mely szerint a roma tanulóknak többletsegítséget kellene biztosítani az iskolában ( $M = 2,82$ ) (4. táblázat). Az egyetértés mértéke a legalacsonyabb az egyetemi felvétellel kapcsolatos pozitív diszkriminációra vonatkozó tétel esetében volt ( $M = 2,07$ ). A szórás az összes állításnál viszonylag magas és közel azonos volt, így elmondható, hogy a válaszadók között kevésbé volt egyetértés a pozitív diszkriminációval kapcsolatban. Az ismétléses varianciaelemzés alapján a következő állítások átlagai között volt szignifikáns ( $p < 0,05$ ) különbség:  $\{14, 15\} > \{16\}$ .

Állítás	Átlag	Szórás	Nem tudom (%)
14. Ösztöndíjakkal kellene támogatni a roma fiatalok továbbtanulását.	2,84	0,92	9,4
15. A roma tanulóknak a többségi tanulóknál több segítséget kellene adni az iskolában.	2,82	0,88	13,7
16. Pozitív diszkriminációt kellene alkalmazni a roma fiatalok egyetemi felvételénél.	2,07	0,93	13,4

4. táblázat: A pozitív diszkrimináció támogatására vonatkozó állítások alapstatisztikái

### Összegzés, következtetések

A cigány/roma gyermekek iskolai sikertelenségét a nem megfelelő otthoni környezetre, kulturális sajátosságokra és a szülők tájékozatlanságára egyaránt visszavezetik, azonban az iskolai szegregációt magas arányban utasították el a kérdeztettek. Aggodalomra adhat

okot, hogy a hallgatók bizonytalanok voltak annak megítélése kapcsán, hogy a kultúra hatást gyakorolhat-e a tanuláshoz való hozzáállásra, hiszen ez logikailag és a rendelkezésre álló adatok alapján egyaránt kizárható (vö: *Fejes, Tóth és Szabó, 2020*). Jól látható, hogy a cigány/roma tanulók iskolai elkülönítését elutasítják a pedagógusjelöltek. Megjegyezzük ugyanakkor, hogy a szegregáció jellemzően nem előítéleteken alapul (*Fejes, 2013*), inkább olyan rejtett mechanizmusokon keresztül, amelyek általában nem világosak a pedagógusok számára (*Fejes, 2018*), így a pedagógusjelöltek pozitív válaszaik e tekintetben aligha hozhatnak lényeges változást a jövőben. A szegregációval együtt járó alacsonyabb minőségű oktatás problémájával kevésbé vannak tisztában a válaszadók, amire a vonatkozó állításra adott relatíve alacsony egyetértés és a „nem tudom” válaszok magas aránya utal. Az iskolai integrációnak elsősorban az előítéletek csökkentésében látják a szerepét a hallgatók. A roma tanulók ösztöndíjakkal való támogatásával általában egyetértenek, az egyetemi felvételinél alkalmazott pozitív diszkriminációval azonban kevésbé. Utóbbi vélhetően azzal magyarázható, hogy az állítás nem általánosságban említi az előnyben részesítést, hanem egy olyan helyzetben, amelyek hátrányai könnyen átélhetők lehetnek a kérdeztettek számára. Az eltérő biológiai sajátosságokkal kevésbé értettek egyet a hallgatók, valamint pozitívumként értékelhető, hogy a megkérdezett pedagógusjelöltek körében nem él az a képzet, mely szerint az eltérő anyanyelv központi probléma lenne a cigány/roma tanulók iskolai sikertelenségét tekintve.

Az eredményeink segítséget nyújtanak annak tisztázásához, hogy melyek azok a kulturális tévhitek a cigány/roma kisebbségek oktatása kapcsán, amelyek lebontása különös figyelmet igényel a pedagógusképzésben. A tévhitek feltárása szorosan összefonódik a fogalmi váltást vizsgáló kutatási irányzattal (*Korom, 1997; 2000*), ami az egyik megközelítésben a világképet alapvetően befolyásoló fogalmak átrendeződésének folyamatára utal (*Vosniadou, 1994*). A konstruktivista tanulásemelvények szerint a fogalmi váltás egyik kiindulópontja, ha ellentmondás feszül a naiv elméletek és a felkínált ismeretek között (*Nahalka, 2002*). Ezeket az ellentmondásokat kihasználva az e munkában alkalmazott állítások jelentős része akár kiindulópontként szolgálhat, és a kérdőíven alkalmazott formában becsatornázható a különféle képzésekbe, hiszen a széles körben elterjedt tévhitek bemutatása és megcáfolása általában figyelemfelhívó erővel bír. Nem véletlen, hogy a különféle műsorok (például *Mythbusters*), ismeretterjesztő könyvek és újságrovatok is gyakran használják e megközelítést (vö. *Fejes, 2013; Hahner, 2018; Lilienfeld, Lynn, Ruscio és Beyerstein, 2010; Zavrel, 2016*).

Az iskolai kudarcok kulturális magyarázatában minden bizonnyal szerepet játszik egyrészt, hogy a mélyszegénységnek a gondolkodást, viselkedést meghatározó szerepe nem közismert. Másrészt a Magyarországon szereshető tapasztalatok is látszólag ellentmondanak a kutatási eredményeknek: egyetlen jól látható kisebbségként a cigányság jelenik meg, amelynek csoportjai és rétegzettségé alig érzékelhető a többségi társadalom számára. Mivel a cigány/roma csoportok jelentős része mélyszegénységben él, így a szegénység jellemzői kulturális sajátosságoknak tűnhetnek. A szegény és kisebbségi szubkultúrák határvonalának problémáját *Kósa és Vajda (2005)* munkája

szemléletes példákon keresztül tárgyalja, magyarázatot kínálva ezen eredményekre. Szakirodalmi áttekintésük egyértelművé teszi, hogy a különböző kontinensen élő, de jövedelmi szempontból hasonlóan kedvezőtlen helyzetben lévő kisebbségek életmódjában, viselkedésében számos hasonló vonás fedezhető fel, vagyis az észlelt különbségek, melyeket általában az adott kisebbségi csoporthoz köt a többségi társadalom, elsősorban a kedvezőtlen életkörülményekből és nem a kulturális különbségekből fakadnak. Emellett általában véve alig érhető el hazánkban közérthető, objektív információforrás a cigány/roma kisebbségekről, ráadásul a tankönyvekben megjelenő információk gyakran tovább rontottak, rontanak a helyzeten (vö. *Binder és Pálos, 2016; Terestyéni, 2005, Balázs, Menesi, Horváth és Varga, 2014; Orsós, 2015*).

A cigány/roma kisebbségekhez tartozó gyermekek iskolai lemaradásában a kulturális eltérésekre visszavezető magyarázat vélhetően jelentősen befolyásolja a gyakorlati munkát, hiszen, ha a pedagógusok kulturális jellemzőnek tekintik e tanulók lemaradását, minden valószínűség szerint kevesebb időt, energiát fektetnek be támogatásukba e megváltoztathatatlanak gondolt kulturális tényezők miatt. Vagyis kulcsfontosságú azoknak a tévhiteknek a lebontása, amelyek ezt akadályozzák. E tévhiteket feltételezhetően nagyobb összefüggésben, azaz a cigány/roma és többségi társadalom vélt kulturális különbségeinek ernyője alatt érdemes tárgyalni, mivel minden bizonnyal ezek jelentik az oktatásra vonatkozó kulturális magyarázatok tágabb keretét.

A tanár szakos hallgatók körében feltárt eredmények vélhetően jó közelítéssel más oktató-nevelő (pl. óvópedagógus, tanító) vagy segítő hivatásra (pl. pszichológus) készülő fiatalok nézeteit is leírják. Úgy véljük, alapvető fontosságú, hogy romológiai tematikájú kurzusok minden oktató-nevelő és segítő hivatásra felkészítő képzésnek a részei legyenek. E kurzusok keretében a kulturális tévhitek, sztereotípiák formálása alapvető fontosságú, amelyhez vélhetően elengedhetetlen a szegénység és a szegregált oktatás iskolai karriert befolyásoló mechanizmusainak részletes áttekintése, amelyek részben magyarázatot kínálhatnak a széles körben elterjedt kulturális tévhitekre. Az óvodapedagógusok és tanítók felkészítése különösen fontosnak tűnik, hiszen az általános iskola kiválasztásában meghatározó szerepet játszhatnak (*Berényi, Berkovits és Erőss, 2005; Fejes, Bugyi, Szűcs és Tóth, 2022*). Vagyis – a helyi sajátosságoktól függően – befolyásolhatják a tanulók iskolák közötti eloszlását, azaz mérsékelhetik vagy felerősíthetik a szegregációs folyamatokat, ami hosszú távon megerősítheti vagy gyengítheti a kulturális tévhiteket.

## Irodalom

- Balázs Anna, Menesi Luca, Horváth Balázs és Varga Krisztina (2014): *Fekete pont 2014. A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai tankönyvekben*. Monitor kritikai platform és nyitott műhely.  
<https://monitorlive.wordpress.com/category/tanulmany-pdf/> (2023.05.31.)
- Bazsalya Balázs és Hörich Balázs (2020): Iskolák közötti egyenlőtlenségek alakulása 2010 után. *Educatio*, **29**. 3. sz. 425–448. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.7>
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, **61**. 4. sz. 805–824.
- Berényi Eszter (2018): Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 57–67.
- Binder Mátyás és Pálos Dóra (2016): *Romák a kerettantervekben és a kísérleti tankönyvekben*. Az Európai Roma Jogok Központja és a Norvég Civil Támogatási Alap.
- Eagly, Alice H. és Chaiken, Shelly (1995): Attitude strength, attitude structure, and resistance to change. In: R. E. Petty és J. A. Krosnick (szerk.): *Attitude strength: Antecedents and consequences*. Lawrence Erlbaum Associates. 413–433.
- Enyedi Zsolt, Fábíán Zoltán és Sik Endre (2004): Nőtt-e az előítéletek Magyarországon? In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2004*. TÁRKI, Budapest. 375–399.
- Erce Kriszta (2019): Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata. *Iskolakultúra*, **29**. 7. sz. 50–72.
- Erce Kriszta és Radó Péter (2019): A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, **29**. 7. sz. 8–49.
- Farkas Zoltán (2005): A kultúra, a szabályok és az intézmények. *Társadalomelmélet 3*. Magyar Elektronikus Könyvtár. 84.
- Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **15**. 11. sz. 3–13.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, **17**. 6–7. sz. 83–96.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs (2018): A deszegregációval kapcsolatos vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 111–125.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2018, szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Fejes József Balázs, Tóth Edit és Szabó Dóra Fanni (2020): Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, **181**. 1. sz. 68–78.
- Fejes József Balázs, Bugyi Anett, Szűcs Norbert és Tóth Edit (2022): Szülői preferenciák és tapasztalatok az általános iskola választásával összefüggésben. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, **10**. 4. sz. 26–49.

- Géczi János, Huszár Zsuzsanna, Sramó András és Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 31–61.
- Gordon Györi János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában – Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó, Szeged.
- Gulyás Klára (2022): Roma/cigány fiatalok pályaválasztási preferenciái. *Acta Medicinæ Et Sociologia*, **13**. 34. sz. 33–62. <https://doi.org/10.19055/ams.2022.05/31/2>
- Hablicsek László, Hablicsekne Richter Mária és Lángi Tamás (2019): A magyarországi romák népességszámának prognózisa regionális szinten 2061-ig. *Competito*, **18**. 1-2. sz. 39-74.
- Hahner Péter (2018): *100 történelmi tévhit – avagy amit biztosan tudsz a történelemtől – és mind rosszul tudod...* Anonimus Kiadó, Budapest.
- Halász Csenge és Fejes József Balázs (2024): Cigány/roma kisebbségekre vonatkozó kulturális tévhitiek vizsgálata pedagógusjelöltek körében. *Iskolakultúra* (megjelenés alatt).
- Hajdu Tamás, Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2014): Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI.
- Howard, C. Tyrone (2020): *Why Race and Culture Matter in Schools*. Teacher College Press, Columbia.
- Hricsovinyi Julianna és Józsa Krisztián (2018): Iskolaválasztás és szelekció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 129–147.
- Józsa Krisztián és Hricsovinyi Julianna (2011): A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, **21**. 6–7. sz. 12–29.
- Keller Judit és Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 377–412.
- Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigánység 1971–2003*. Gondolat Kiadó, Szeged.
- Kende Anna, Hadarics Márton és Lásticová Barbara (2017): Anti-Roma attitudes as expressions of dominant social norms in Eastern Europe. *International Journal of Intercultural Relations*. **60**. 12–27.
- Kerülő Judit (2018): A tiszavasvári helyzet. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 301–323.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*. **59**. 7–8. sz. 798–853.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2016): A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, BWP 2016/3.
- Kinyó László (2005): A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, **105**. 4. sz. 409-435.
- Kisdi Barbara (2018): *A kulturális antropológia története, elméletei és módszerei*. Akadémiai Kiadó, Szeged.
- Kiss Márta (2018): A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 147–177.

- Kite, E. Mary és Whitley, E. Bernard (2016): *Psychology of prejudice and discrimination*. Routledge, Oxfordshire.
- Korom Erzsébet (1997): Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor. *Magyar Pedagógia*, **97**. 1. sz. 19–40.
- Korom Erzsébet (2000): A fogalmi váltás elméletei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **2**. 3. sz. 179–205.
- Kósa Éva és Vajda Zsuzsanna (2005): *Neveléslélektan*. Osiris, Budapest.
- Lannert Judit, Németh Szilvia és Szécsi Judit (2018): Szegregáló deszegregáció? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 285–301.
- Lilienfeld O. Scott, Lynn, Steven Jay, Ruscio, John és Beyerstein, L. Barry (2010): *50 Great Myths of Popular Psychology: Shattering Widespread Myths and Misconceptions about Human Behavior*. Wiley-Blackwell, Hoboken.
- Lukács István (2009): Tanulási stratégiák és stílusok. In: Boreczky Ágnes (szerk.): *Cigányokról – másképpen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 239–269.
- Maučec, Gregor (2013): Identifying and changing stereotypes between roma and non-roma: from theory to practice. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, **6**. 3. sz. 181–202.
- Marián Béla (2009): Milyenek a cigányok? Közvélemény-kutatás a „cigánykérdésről”. *Jel-kép*, **30**. 1. sz. 3–22.
- Mogyorósi Renátó Manuel (2021): A Pécsi Tudományegyetem tanárjelöltjeinek kisebbségekkel kapcsolatos preconcepciói, különös tekintettel a cigány/roma nemzetiségre. In: Farkas Vendel, Kazsimér Soma Balázs és Sinka Andor (szerk.): *Adsumus XVIII. Tanulmányok a XX. Eötvös Konferencia előadásaiból*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest. 109–124.
- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2009): A roma gyermekek kognitív fejlődése. In: Boreczky Ágnes (szerk.): *Cigányokról – másképpen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 185–238.
- Nariman, Hadi Sam, Hadarics Márton, Kende, Anna, Láštíková, Barbara, Poslon Xenia Daniela, Popper, Miroslav, Boza, Mihaela, Ernst-Vintila, Andreea, Badea, Constantina, Mahfud, Yara, O'Connor, Ashley és Minescu, Anca (2020): Anti-roma Bias (Stereotypes, Prejudice, Behavioral Tendencies): A Network Approach Toward Attitude Strength. *Frontiers in Psychology*, **11**.
- Neisser, Ulric (1986, szerk.): *The School Achievement of Minority Children New Perspectives*. Routledge, Oxfordshire.
- Orosz Gábor, Bruneau, Emile, Tropp, R. Linda, Sebestyén Nóra, Tóth-Király István és Bóthe Beáta (2017): What predicts anti-Roma prejudice? Qualitative and quantitative analysis of everyday sentiments about the Roma. *Journal of Applied Social Psychology*, **48**. 6. sz. 317–328.
- Orsós Anna (2015): *A roma kultúra reprezentációja a tartalomszabályozók, tartalomhordozók körében, valamint ezek fejlesztési lehetőségei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Papp Z., Attila (2021): Roma népszerűség és oktatástervezés. *Educatio*, **30**. 1. sz. 242–259.
- Petrova, Dimitrina (2003): The Roma: Between a Myth and the Future. *Social Research*, **70**. 111–161.
- Rosenberg, M. J. és Hovland, C. I. (1960): Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: C. I. Hovland és M. J. Rosenberg (szerk.): *Attitude organization and change*. Yale University Press. 1–14.

- Szánthó Zsuzsanna (2012): A romákkal szembeni attitűdök Magyarországon (egy kismintás kutatás eredményei). *Tudományos közlemények*, 27, 59-71.
- Szuhay Péter (1997): Akiket cigányoknak neveznek – akik magukat romának, muzsikusnak vagy beásnak mondják. In: Gécz János (szerk.): *A cigánység társadalomismerete*. Iskolakultúra. 9-31.
- Terestyéni Tamás (2005): Középiszkolai tankönyvek etnikai tartalmai. In: Neményi Mária és Szalai Júlia (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 283–315.
- Tóth Jánosné (2001): Az utca matematikája. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra könyvek, Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 149–175.
- Varga Júlia (2022): *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Közgazdaság és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Vosniadou, Stella (1994): Conceptual Change Research and the Teaching of Science. In: Behrendt, H., Dahncke, H., Duit, R., Gräber, W., Komorek, M., Kross, A. és Reiska, P. (szerk.): *Research in Science Education – Past, Present, and Future*. Kluwer Academic Publishers, Amsterdam. 177–188.
- Zavrel, A. Erik (2016): Pedagogical Techniques Employed by the Television Show MythBusters. *The Physics Teacher*, 54. 8. sz. 476–479.
- Zolnay János (2018): Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, 211–233.
- Wessely Anna (2003, szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Williams, Raymond (1983/2003): Kultúra. In: Wessely Anna (2003): *A kultúra szociológiája*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest. 28–32.



# A kommunikációba vetett bizalom kapcsolata az énhatékonysággal és az önértékeléssel fiatal felnőttek körében

**Szél Erzsébet**

[szel.erzsi@gmail.com](mailto:szel.erzsi@gmail.com)

SZTE BTK Pszichológiai Intézet

**Kóródi Kitti**

[kittikorodi@gmail.com](mailto:kittikorodi@gmail.com)

SZTE BTK Pszichológiai Intézet

Az énkép kialakulásának meghatározó része az episztemikus bizalom képessége, amelynek révén elhisszük, hogy a számunkra és rólunk nyújtott információ igaz, az információt nyújtó személyek pedig hitelesek és megbízhatók. Tanulmányunkban fiatal felnőttek körében vizsgáljuk a kommunikációban megélt bizalom kapcsolatát az énhatékonysággal és a rezilienciával. A vizsgálat 627 fiatal felnőtt bevonásával történt, ebből 180 férfi (29%) és 447 nő (71%). A minta átlagéletkora 23,75 év (SD=3,42). A kutatás során alkalmazott mérőeszközök: Episztemikus bizalom, bizalmatlanság és hiszékenység kérdőív, Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H) és az Általános énhatékonyság skála (GSES). Korrelációs vizsgálatunk nem talált kapcsolatot az episztemikus bizalom és az énhatékonyság, valamint az önértékelés között, az episztemikus hiszékenység azonban mindkét változóval közepes erősségű, negatív irányú kapcsolatban áll, míg az episztemikus vigilancia esetén szignifikáns korrelációt találtunk az önértékeléssel. Regressziós vizsgálatunk alapján a dolgozó fiatalok csoportjában az episztemikus hiszékenység közel azonos mértékben befolyásolja az önértékelés mértékét, mint azoknál a fiataloknál, akik csak a tanulmányaikkal vannak elfoglalva, míg a tanulmányaikkal mellett munkát vállalók jobban ki vannak téve az episztemikus bizalmatlanság negatív hatásainak. Kutatásunk jelentősége úttörő szemléletben ragadható meg. Kevés azon vizsgálatok száma, amelyek az egészséges populáció körében vizsgálják az episztemikus bizalom sajátosságait. Eredményeink alapján ezek a jellegzetességek nemcsak a pszichés zavarokban érintett betegeknel érvényesülnek, hanem az elmélet az egészséges populációra is általánosítható.

**Kulcsszavak:** *episztemikus bizalom, kötődés, önértékelés, énhatékonyság, fiatal felnőttek*



## Bevezetés

A fiatal felnőttek, különösen az egyetemi hallgatók életük olyan szakaszában vannak, amelyikben meghatározó a készülődés az önálló, felnőtt életre (Arnett, 2000). Egyetemi tanulmányaik során leendő hivatásuk alapját sajátítják el, életvezetésükben megélhetik autonómiájukat, barátságokat, párkapcsolatokat alakítanak ki, miközben helytállnak a tanulás és – egyesek már – a munka terén is. Az életszakasz legfontosabb fejlődési feladata saját identitásuk megszilárdítása, koherens énkép kialakítása és az interperszonális kapcsolatok sikeres működtetése. Bár ebben az életkorban a fejlődés színtere jellemzően a kortárskapcsolatok és az egyetemi környezet, továbbra is meghatározók azok a minták, amelyek az elsődleges kötődési kapcsolatokban formálódtak (Bowlby, 2009).

A megtartó, optimális fejlődést biztosító közeg a kötődési stílus reprezentációját tartalmazó belső munkamodell kialakításán túl hozzájárul azoknak a feltételeknek a biztosításához, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyermek és későbbiekben a felnőtt képes legyen élni a társas tanulás nyújtotta előnyökkel. Csibra és Gergely (2007) természetes pedagógiának (angolul *natural pedagogy*) nevezte azt a folyamatot, amelyben a biztonságos kötődési feltételeket megteremtő gondviselő olyan referenciaszeméllyé válik, akit a gyermek megbízhatónak érez, és aki olyan információ forrása lesz, ami hiteles, igaz és általánosítható. A megbízhatóság alapja a gyermek saját tapasztalata, miszerint az őt gondozó felnőtt megérti és ismeri őt. A megértettség percepciója alakítja ki az ismeretlen alapuló, *episztemikus bizalom* érzését, miközben megnyílik egy sajátos kapcsolódás, az *episztemikus csatorna* a gondozó és a gyermek között, amely a társas tanulás médiuma lesz (Fonagy, Allison és Campbell, 2020).

A gyermek önmagáról alkotott képének formálásában meghatározó lesz az episztemikus bizalom kialakításának képessége, amelynek révén képes hinni abban, hogy a számára és róla nyújtott információ igaz, az információt nyújtó személyek pedig hitelesek és megbízhatók (Campbell, Tanzer, Saunders, Booker, Allison, Li, O'Dowda, Luyten és Fonagy, 2021). Tanulmányunkban egyetemi hallgatók körében vizsgáljuk a kommunikációban megélt bizalom kapcsolatát az énhatékonysággal és a rezilienciával.

## Az episztemikus bizalom

A vizsgálat háttérét nyújtó elméleti alapok bemutatását az episztemikus bizalom koncepciójának ismertetésére építjük. A gyermeki és felnőtt személyiség kialakulásához számos tényező hozzájárul, melyek közül kiemelkedő szerepet kap a biztonságos kötődés és a megfelelő érzelmi tükrözés tapasztalata (Campbell és mtsai., 2021; Fonagy és mtsai., 2020; Luyten és Fonagy, 2022). A fejlődést biztosító környezet meghatározó, hiszen információval szolgál a gyermek számára önmagáról és az őt körülvevő világ biztonságosságáról, a természetes pedagógia szemléletében ez a környezet a szociális

tanulás folyamatait alapozza meg (Csibra és Gergely, 2007). Önmagunkról és a világról alkotott képünk egy tanulási folyamat révén, több ismétlődő esemény általánosításával formálódik, bizonyos esetben azonban egyetlen alkalom is elegendő az általánosítható tudás megszerzéséhez, ha az információ hiteles és megbízható személytől származik (Schröder-Pfeifer, Talia, Volkert és Taubner, 2018). Az episztemikus bizalom a társadalom működésébe és a világban való eligazodáshoz szükséges tudás relevanciájába és a tudást átadó személy hitelességébe vetett bizalmat jelenti, és meghatározó forrása az énkép alakulásának (Kamplung, Kruse, Lampe, Nolte, Hettich, Brähler, Sacher, Fegert, Gingelmaier, Fonagy, Krakau, Zara és Riedl, 2022).

Az episztemikus bizalom a korai gyermekévekben a kötődési kapcsolatokban formálódik. Kialakulásának elmaradása vagy az episztemikus bizalom sérülése negatív irányban befolyásolja a gyermek egészséges pszichés fejlődését, és olyan pszichopatológia kialakulásához vezethet, amelyben közös a kommunikáció zavara és a személyközi információba vetett bizalom hiánya, ami könnyen tetten érhető a féltékenység, a félreértettség érzésében vagy a másik érzelmi állapotainak téves azonosításában, kétértelmű helyzetek negatív értékelésében (Allison és Fonagy, 2016; Fonagy és mtsai., 2019; Schröder-Pfeifer és mtsai., 2018). Az episztemikus bizalom alapja a szülő tükröző viselkedése. Megfelelő tükrözés folyamatának első lépéseként a szülő felismeri a gyermek érzelmi állapotait, és kialakítja azok általánosítható reprezentációit, amit megfelelő mértékben modulálva, azaz a gyermek számára értelmezhető módon közvetít, ezáltal lehetőséget ad arra, hogy a gyermekben is kialakuljon önmagáról és saját mentális állapotairól egy érvényes és általánosítható belső kép. Ez a tanulási folyamat az episztemikus csatorna közvetítésével valósul meg, alapja az episztemikus bizalom, amely ilyen módon szerepet játszik a megfelelő érzelemszabályozási készségek elsajátításában és a koherens énkép megszületésében is (Csibra és Gergely, 2007).

Az egészséges mértékű episztemikus bizalommal rendelkező személy, bár alapvető bizalommal közeledik a személyközi információk felé, megfelelő éberséggel kezeli azokat, így időben felismeri, ha félre akarják vezetni, vagy be akarják csapni (Sperber, Clément, Heintz, Mascaro, Mercier, Origgi és Wilson, 2010). Az episztemikus bizalom azonban nem bináris jellegű konstruktum, sérülése két irányban jelentkezhet. Kialakulhat egyrészt az episztemikus túlzott éberség, hipervigilancia (Sperber és mtsai., 2010) vagy a megkövültség (Fonagy, Luyten és Allison, 2015), ami esetén a személy képtelen hasznosítani a másoktól érkező információt, és alapvető bizalmatlanság jellemzi az emberek iránt, viselkedésében és mentális állapotainak értékelésében merev, rugalmatlan. A merev, rugalmatlan attitűd következtében az új információk hatására sem képes módosítani a másokról vagy önmagáról kialakított képet. Az episztemikus bizalom másik irányú sérülése hiszékenységhez, túlzott naivitáshoz vezet (Sperber és mtsai., 2010), és becsaphatóvá, manipulálhatóvá teszi a személyt (Campbell és mtsai., 2021; Schröder-Pfeifer és mtsai., 2018).

Az egészséges episztemikus bizalom védőfaktor lehet a gyermekkori negatív (bántalmazó) élményekkel szemben, miközben az episztemikus vigilancia vagy hiszékenység

jelentősen felerősítheti a negatív életesemények káros hatásait (*Kampling és mtsai.*, 2022). Mások szándékainak félreismerése, indokolatlan ellenségesség feltételezése az episztemikus megkövültség következménye, ami gyakran érhető tetten borderline betegek élményében, akik következetesen fenyegetőnek vagy legalábbis rosszindulatúnak érzékelik mások viselkedését, és ezért figyelmen kívül hagyják a szociális interakciókban elérhető információkat, összhangban azzal, hogy a szociális világot általában rosszindulatúnak tekintik (*Fonagy és mtsai.*, 2015; *Schröder-Pfeifer és mtsai.*, 2018). Az episztemikus bizalom sérülése és a felnőttkori pszichopatológia kialakulásában megfigyelhető összefüggés azonban felhívja a figyelmet az egészséges episztemikus bizalom és a reziliencia kapcsolatára is (*Fonagy és mtsai.*, 2020). *Hauser, Allen és Golden* (2006) traumát átélt fiatalok narratíváját tanulmányozva a reziliens fiatalok elbeszéléseire kiemelten jellemzőnek találták a reflektivitást, az ágenciát és a kapcsolatok iránti elköteleződést. A *reflektivitás* a saját és mások viselkedésének megértésére, értelmezésére való törekvés, az *ágencia*, az énhatékonyság érzése az a meggyőződés, hogy hatékonyan beavatkozhatunk saját életünkbe, végül a *kapcsolatok iránti elköteleződés* teszi lehetővé az észlelt társas támogatás hasznosítását. A reziliens fejlődés ezen három aspektusa a személyközi kommunikáció hasznosításán keresztül kapcsolható az episztemikus bizalom koncepciójához, amennyiben figyelembe vesszük, hogy a nehézségek hatékony leküzdéséhez elengedhetetlen az önmagunkról és a világról kapott információk rugalmas beépítése a korábban kialakított reprezentációs rendszerbe (*Fonagy és Campbell*, 2017).

## Jelen tanulmány célja

Az episztemikus bizalom új kutatási terület a pszichológiai vizsgálatok körében, így nemzetközi szinten is kevés vizsgálati eredmény található, magyar nyelven pedig jellemzően elméleti tanulmányok érhetőek el (*Fonagy és mtsai.*, 2020). A publikált kutatások az episztemikus bizalom sérülését és annak pszichopatológiai vonatkozásait helyezték fókuszba, de megjelentek az első olyan vizsgálatok is, amelyek az egészséges episztemikus bizalom mediáló hatását vizsgálták a reziliens fejlődés aspektusában (*Fonagy és Campbell*, 2017; *Locati, Milesi, Conte, Campbell, Fonagy, Ensink és Parolin*, 2022).

Vizsgálatunk úttörő jellegű, mivel egészséges mintán tárjuk fel az episztemikus bizalom jellemzőit és kapcsolatát az önértékeléssel és az énhatékonysággal. Kutatásunk egyetemi hallgatókra fókuszál, és abból a fejlődéslelektani aspektusból indul ki, hogy a személyiségfejlődés, ezen belül az identitás kialakításának folyamata a serdülőkor végével új és meghatározó szakaszba lép. A fiatal felnőttek a serdülőkori identitáskrizis lezárultával már frissen megszilárdult énképpel rendelkeznek, amely azonban még differenciálódik (*Arnett*, 2000; *Erikson*, 1991). A személyt érintő jelentős hatásokat tekintve háttérbe szorul az eredeti család szerepe, és előtérbe kerülnek a családon kívüli fontos kapcsolatok, az újonnan megismert jelentős személyek (*Bowlby*, 2009). Az episztemikus bizalom a korai gyermekévek során alakul ki, de a fiatal felnőttkor

alatt is meghatározza, hogy a személy mennyire képes megbízni mások véleményében, és hogyan tudja azt önmagára vonatkoztatni, ezzel befolyásolja azt is, hogy a fiatal felnőtt mennyire lesz képes a társas tanulás lehetőségeivel élni (Fonagy, Luyten, Allison és Campbell, 2017).

Vizsgálatunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy fiatal felnőttek esetén hogyan határozza meg az egészséges episztemikus bizalom és az episztemikus bizalom sérülése az énhatékonyság és az önértékelés aspektusait. A rendelkezésre álló kutatási eredmények alapján az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: Az episztemikus bizalom, bizalmatlanság és hiszékenységek pontszámai összefüggést mutatnak az énhatékonysággal (Hauser és mtsai., 2006). Feltételezzük, hogy az episztemikus bizalom pozitív irányú, az episztemikus bizalmatlanság és a hiszékenységek negatív kapcsolatban áll az általános énhatékonysággal.

H2: Az episztemikus bizalom, bizalmatlanság és hiszékenységek pontszámai összefüggést mutatnak az önértékeléssel (Campbell és mtsai., 2021; Csibra és Gergely, 2007; Fonagy és mtsai., 2020). Feltételezzük, hogy az episztemikus bizalom pozitív irányú, a bizalmatlanság és a hiszékenység negatív kapcsolatban áll az önértékeléssel.

## Módszerek

### Résztevők

Egy nagyobb volumenű keresztmetszeti kutatás keretében toboroztunk 18 és 30 év közötti személyeket. A fiatal felnőttek (N=627) nemi eloszlása: 180 férfi (29%) és 447 nő (71%). A minta átlagéletkora: 23,75 év (SD=3,42). A résztvevők nyilatkoztak arról, hogy jelenleg folytatnak-e tanulmányokat, ennek részleteit az 1. táblázatban tüntettük fel. A résztvevők legmagasabb iskolai végzettsége: általános iskola (3,35%), gimnázium (45,0%), szakgimnázium (7,2%), szakközépiskola (8,0%), főiskolai/egyetemi alapképzés (21,7%), egyetemi mesterképzés (13,7%) vagy posztgraduális képzés (1,1%) volt. A hozzáférési alapú mintavételnek köszönhetően a kérdőív elérhető volt országosan, azonban a kérdőívben nem szerepeltek kérdések a lakóhelyet illetően, így ezzel kapcsolatban további következtetéseket nem tudunk levonni.

nem	tanul		dolgozik		tanul és dolgozik	
	N	%	N	%	N	%
férfi	74	30,33	57	28,93	49	26,34
nő	170	69,67	140	71,07	137	73,66
Összesen	244	100,00	197	100,00	186	100,00

1. táblázat: A résztvevők megoszlása (saját szerkesztés)

## Mérőeszközök

A vizsgálat kérdőíves adatfelvételtől állt, ami demográfiai kérdésekkel indult. A válaszadóktól megkérdeztük a nemüket, életkorukat, jelenlegi tanulmányaikat, ötfokú Likert-skálán megjelölték, hogy mennyire elégedettek tanulmányi eredményeikkel és milyennek értékelik azokat (átlagos, átlag alatti, kiemelkedő). Az általános kérdések után jelen tanulmányban három kérdőív eredményeit dolgozzuk fel.

Az *Episztemikus bizalom, bizalmatlanság és hiszékenység kérdőív* (Campbell és mtsai., 2021) egy 15 tételből álló, önjellemző mérőeszköz, mely három skálát tartalmaz: *episztemikus bizalom*, *episztemikus bizalmatlanság*, *episztemikus hiszékenység*. A kérdésekre hétfokú Likert-skálán kell válaszolnia a kitöltőnek (1 = egyáltalán nem értek egyet, 7 = teljesen egyetértek), attól függően, hogy az adott állítást mennyire érzi igaznak önmagára vonatkozóan. Az episztemikus bizalom skála azt méri, hogy az egyén egy jóindulatú szociális környezetben megfelelően szelektív módon nyitott-e a társas tanulás lehetőségeire a kapcsolatainak kontextusában. Az episztemikus bizalmatlanság skála azt a tendenciát mutatja, amikor a másik személytől kapott bármilyen információt megbízhatatlannak és rosszindulatúnak tartunk, így kiteve magunkat a mások kommunikációja általi manipulálhatóságnak, mivel minden információt hibás módon elkerül vagy tagad az egyén. Az episztemikus hiszékenység esetén az éberség és diszkrimináció hiánya a jellemző, ami megnöveli a dezinformáltságra és a kihasználtságra való esélyt. A skálák értékét az itemek összpontszáma adja. A kérdőív belső konzisztenciáját jelen mintán ellenőriztük és megbízhatónak találtuk (2. táblázat).

*Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H)* – A Rosenberg (1965) által kidolgozott, önbecsülésen alapuló Önértékelés Skálának a kutatás során használt magyar változatát Sallay és munkatársai készítették (Sallay, Martos, Földvári, Szabó és Ittész, 2014). Az egydimenziós, önértékelést felmérő, 10 teteles kérdőívben a kitöltőnek négyfokú Likert-skála mentén kell eldöntenie, hogy mennyire jellemző rá az adott állítás (1 = egyáltalán nem jellemző, 2 = alig jellemző, 3 = jellemző, 4 = teljesen jellemző). Az állítások fele az énr pozitív, másik fele az énr negatív állítást fogalmazott meg, ez utóbbiak az összpontszám képzésekor fordított pontozásúak. A magasabb pontszám az önértékelés magasabb mértékét jelzi. A kérdőív megbízhatóságát jelen mintán teszteltük és elfogadhatónak találtuk (2. táblázat).

*Általános énhatékonyság skála (GSE)* – A Kopp és munkatársai által kidolgozott Általános énhatékonyságot mérő skála (Kopp, Schwarzer és Jerusalem, 1993) önbecsülésen alapuló kérdőív, amely 10 itemet tartalmaz. A válaszadó személynek azt kell megjelölnie a négyfokú skálán, hogy az adott állítást mennyire tartja önmagára jellemzőnek (1 = egyáltalán nem jellemző; 4 = teljesen jellemző). A skálaképzés összpontszám alapján történik, fordított itemet a kérdőív nem tartalmaz. A magasabb pontszám az énhatékonyság magasabb mértékét jelzi. A kérdőív megbízhatóságát jelen mintán teszteltük és elfogadhatónak találtuk, az eredmények az 5. táblázatban olvashatók. A kérdőív megbízhatóságát jelen mintán teszteltük és elfogadhatónak találtuk (2. táblázat).

skálák	átlag	szórás	ferdeség	csúcsosság	Cronbach- $\alpha$
episztemikus bizalom	26,37	5,43	-0,63	0,26	0,72
episztemikus bizalmatlanság	20,03	5,31	0,09	-0,29	0,56
episztemikus hiszékenység	15,61	6,41	0,59	-0,09	0,75
önértékelés	27,39	7,82	-0,13	-0,95	0,92
énhatékonyosság	29,98	5,49	-0,35	0,03	0,87

2. táblázat: Az alkalmazott kérdőívek leíró mutatói (saját szerkesztés)

## Statisztikai elemzések

A statisztikai elemzéseket JASP 16.4 programmal végeztük. Normál eloszlásúnak tekintettük a skálákat abban az esetben, ha a csúcsosság, valamint a ferdeség abszolút értéke kisebb, mint 2 (Kim, 2013). Eszerint a teljes skála és minden alszála esetében teljesült a normáloszlás (2. táblázat). Az egyes változók közötti együttjárás vizsgálatára Pearson-korrelációelemzést alkalmaztunk, a csoportok átlageredményeinek összehasonlítása független mintás próbával és ANOVA-eljárással történt.

## Etikai vonatkozások

A jelen tanulmány alapjául szolgáló adatokat egy nagyobb volumenű keresztmetszeti kutatás keretében gyűjtöttük, amely a kommunikált tudásba vetett bizalom, a mentalizáció és a reziliencia kapcsolatát vizsgálta. A kutatás az Egyesített Pszichológiai Kutatás-eti Bizottság jóváhagyásával valósult meg (EPKEB 2021-116). Az adatfelvétel 2021. szeptember–december, valamint 2022. február–április időszakában zajlott. Jelen vizsgálatban fiatal felnőtt kitöltők (18–30 év) adatait dolgoztuk fel. A résztvevőket kényelmi mintavétellel online fórumok segítségével, hólabdamódszerrel értük el. Az online felület jellegéről nem gyűjtöttünk adatokat. A kitöltőket tájékoztattuk arról, hogy a kérdőívcsomag kitöltése önkéntes és anonim, a kitöltés a vizsgálat alatt is következmények nélkül, bármikor megszakítható. A résztvevők ellenszolgáltatásban nem részesültek.

## Eredmények

### Az episztemikus bizalom kapcsolata a demográfiai változókkal

Az episztemikus bizalom vizsgálata a nők esetében magasabb értéket jelez mindhárom dimenzióban, azaz a nők nagyobb fokú episztemikus bizalmat élnek meg, ugyanakkor a bizalmatlanság és a hiszékenység tekintetében veszélyeztetettebbek a férfiaknál.



A 3. táblázat eredményei alapján a különbségek az episztemikus bizalom és a hiszékenység esetén szignifikánsak (3. táblázat), ezért a hipotézisek vizsgálata során külön elemezzük a férfiak és a nők eredményeit. A demográfiai jellemzők vizsgálata során feltártuk az episztemikus bizalom mutatóinak kapcsolatát az életkorral, és várakozásainknak megfelelően elhanyagolható mértékű szignifikáns kapcsolatot találtunk az episztemikus bizalmatlanság ( $r = -0,09$ ;  $p = 0,025$ ) és az episztemikus hiszékenység ( $r = -0,132$ ;  $p < 0,001$ ) esetén, míg az episztemikus bizalom nem mutatott szignifikáns korrelációt az életkorral ( $r = -0,05$ ;  $p = 0,234$ ).

skálák	férfi (N=180)		nő (N=447)		t (df = 625)	p	Cohen-d
	átlag	szórás	átlag	szórás			
episztemikus bizalom	24,30	5,67	<b>27,21</b>	5,11	-6,24	<0,001	-0,55
episztemikus bizalmatlanság	19,50	4,96	20,24	5,43	-1,58	0,116	-0,14
episztemikus hiszékenység	13,72	5,61	<b>16,38</b>	6,56	-4,77	<0,001	0,09

3. táblázat: Az episztemikus bizalom mutatói a nemek mentén<sup>1</sup>

### Az episztemikus bizalom kapcsolata az önértékeléssel és az énhatékonysággal

Hipotéziseinkben feltételeztük, hogy az episztemikus bizalom, bizalmatlanság és hiszékenység pontszámai összefüggést mutatnak az énhatékonysággal (H1) és az önértékeléssel (H2). Mindkét változó esetén pozitív korrelációt vártunk a bizalommal, és negatív együtt járást a bizalmatlansággal és a hiszékenységgel. Eredményeinket a 4. táblázatban összegeztük, amelyből látható, hogy a teljes mintát tekintve az episztemikus bizalom esetén nem igazolódott a várt együtt járás, a nők almintáján is csupán elhanyagolható mértékű korreláció látható az episztemikus bizalom és az önértékelés között. A másik két dimenzió esetén azonban elvárásainknak megfelelő és irányú együtt járást tapasztaltunk az önértékeléssel és az énhatékonysággal is, ez utóbbinál azonban a bizalmatlanságnál csupán gyenge kapcsolat igazolódott, ami a férfiak almintáján már nem is látható. A szignifikáns együtt járásokat nemi bontásban is vizsgáltuk, eredményeink nem jeleznek szignifikáns különbséget az almintákon mérhető korrelációk erőssége között, ezért a további vizsgálatainkban a teljes minta eredményeit vettük figyelembe.

1 Saját szerkesztés. A félkövér kiemelések a szignifikánsan magasabb értékeket jelölik.

teljes minta	önértékelés		énhatékonyság	
episztemikus bizalom	0,03		0,01	
episztemikus bizalmatlanság	<b>-0,42</b>	***	-0,15	***
episztemikus hiszékenysé	<b>-0,38</b>	***	<b>-0,32</b>	***

nemi bontásban	önértékelés				énhatékonyság							
	férfiak		nők		z	p	férfiak		nők		z	p
e. bizalom	0,01		0,09	*			0,02		0,04			
e. bizalmatlanság	<b>-0,37</b>	***	<b>-0,43</b>	***	0,8	0,42	-0,09		-0,17	***		
e. hiszékenysé	<b>-0,42</b>	***	<b>-0,35</b>	***	-0,93	0,35	-0,29	***	<b>-0,32</b>	***	0,37	0,71

4. táblázat: Az episztemikus bizalom kapcsolata az önértékeléssel és az énhatékonysággal<sup>2</sup>

Az önértékelés és énhatékonyság forrásainak további feltárásához további elemzéseket végeztünk. A demográfiai adatok közül a teljesítménnyel való elégedettség mértékét és a teljesítmény észlelt színvonalának kapcsolatát vizsgálva szignifikáns, pozitív irányú, erős kapcsolatot találtunk ( $r=0,56$ ;  $p<0,001$ ). A Pearson-féle korrelációs vizsgálat alapján elmondhatjuk, hogy elvárásainknak megfelelően azok elégedettebbek a tanulmányi és a munkában végzett teljesítményükkel, akik magasabb színvonalúnak érzékelik azt. Várakozásainknak megfelelően mindkét változó közepes erősségű, pozitív irányú kapcsolatban áll az önértékeléssel (elégedettség:  $r=0,38$ ,  $p<0,001$ ; teljesítmény:  $r=0,36$ ,  $p<0,001$ ) és az énhatékonysággal is (elégedettség:  $r=0,34$ ,  $p<0,001$ ; teljesítmény:  $r=0,31$ ,  $p<0,001$ ).

Megvizsgáltuk azt is, hogy az önértékelés és énhatékonyság mértékét befolyásolja-e a fiatal felnőtt jelenlegi státusza, eredményeink az 5. táblázatban olvashatók. Az ANOVA módszerével végzett vizsgálat az önértékelés esetén szignifikáns különbséget talált a csoportok között, a Tukey-korrekcióval végzett post-hoc elemzés alapján a már dolgozó fiatalok önértékelése szignifikánsan magasabb a tanulmányaikat folytató fiatalokéhoz képest, függetlenül attól, hogy az adott fiatal tanulmányai mellett vállal-e munkát. Az énhatékonyság esetén nem találtunk ilyen irányú összefüggéseket.

<sup>2</sup> Saját szerkesztés. Megjegyzés: \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$ , \*\*\*  $p < 0,001$ .

A félkövér kiemelések a legalább közepes erősségű ( $r > 0,3$ ) összefüggéseket jelzik.

	N	önértékelés		énhatékonyság	
		átlag	szórás	átlag	szórás
dolgozik	197	29,15	7,57	30,57	5,38
tanul és dolgozik	186	26,91	7,84	30,15	5,75
tanul	244	26,34	7,79	29,39	5,33

Az önértékelés és énhatékonyság vizsgálata ANOVA-elrendezésben				
	F	df	p	$\eta^2$
önértékelés	7,66	2	< ,001	0,024
énhatékonyság	2,68	2	0,069	0,009

Post-Hoc elemzés a jelenlegi státuszok mentén			
önértékelés		t	$P_{\text{tukey}}$
tanul -	dolgozik	-3,78	< ,001
tanul -	tanul és dolgozik	-0,76	0,73
dolgozik -	tanul és dolgozik	2,82	0,014
énhatékonyság		t	$P_{\text{tukey}}$
tanul -	dolgozik	-2,27	0,061
tanul -	tanul és dolgozik	-1,43	0,328
dolgozik -	tanul és dolgozik	0,77	0,724

5. táblázat: Az önértékelés és az énhatékonyság mértéke a jelenlegi státusz bontásában<sup>3</sup>

Hipotéziseink eddigi vizsgálata alapján megállapítottuk, hogy az episztemikus bizalom dimenziói erősebb kapcsolatban vannak az önértékeléssel, mint az énhatékonysággal, valamint a fiatal felnőtt jelenlegi státusza is az önértékelés mértékét befolyásolja, míg a teljesítmény és az azzal való elégedettség mind az önértékeléssel, mind az énhatékonysággal kapcsolatba hozható. A továbbiakban az önértékelést vizsgáltuk, abból a célból, hogy meghatározzuk az episztemikus bizalom és a jelenlegi státusz hatásának mértékét.

Az önértékelés forrásainak feltárásához regressziós modellt építettünk, hogy megvizsgáljuk, hogyan befolyásolja az önértékelést a fiatal felnőtt jelenlegi státusza (tanul, dolgozik, tanul és dolgozik) és az episztemikus bizalmatlanság és hiszékenység. Az elvégzett lineáris regresszió alapján a jelenlegi státusz 2 százalékban magyarázta az önértékelés változatosságát ( $R^2(2; 624) = 0,024; p < ,001$ ), az episztemikus bizalmatlanság és hiszékenység bevonásával kialakított modell szignifikánsan változtatott

3 Saját szerkesztés

a magyarázóerő nagyságán ( $R^2(2; 622) = 0,25$ ;  $R^2$  Change = 0,23,  $p < ,001$ ). A részletes eredményeket a 6. táblázatban tüntettük fel.

Modell		df	F	p
H <sub>0</sub>	regresszió	2	7,66	< ,001
H <sub>1</sub>	regresszió	4	52,43	< ,001

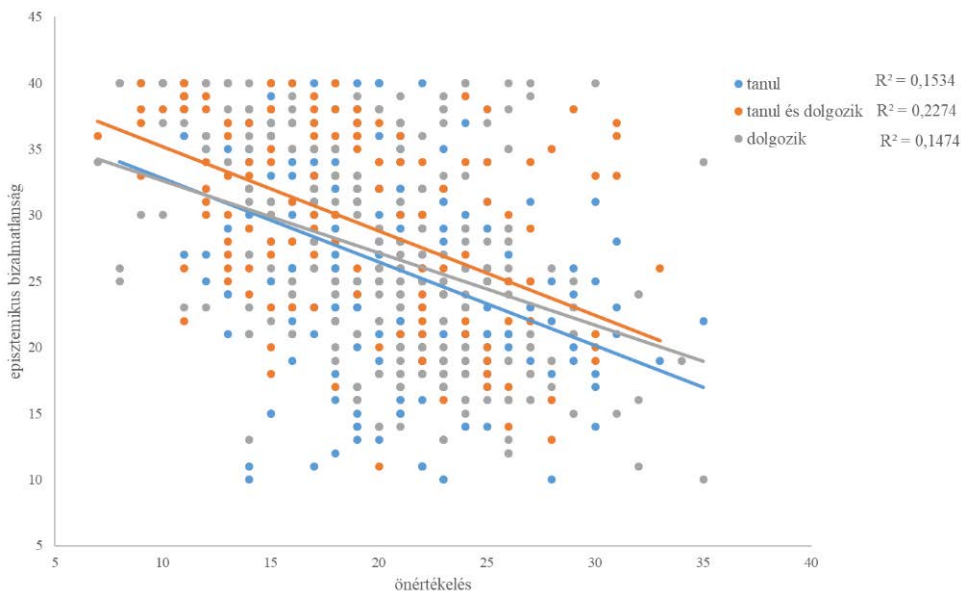
Megjegyzés: A H<sub>0</sub> modell tartalmazza a státuszváltozót.

Együtthatók vizsgálata				
Modell		érték	t	p
H <sub>0</sub>		26,34	53,20	< ,001
	jelenleg (dolgozik)	2,80	3,78	< ,001
	jelenleg (tanul és dolgozik)	0,57	0,76	0,45
H <sub>1</sub>		40,99	34,98	< ,001
	episztemikus bizalmatlanság	-0,48	-8,81	< ,001
	episztemikus hiszékenység	-0,32	-7,02	< ,001
	jelenleg (dolgozik)	2,15	3,29	0,001
	jelenleg (tanul és dolgozik)	0,93	1,41	0,161

6. táblázat: Az episztemikus bizalom és hiszékenység moderáló hatása a jelenlegi státusz és az önértékelés kapcsolatában<sup>4</sup>

Az eredmények alapján a dolgozó fiatalok csoportjában az episztemikus hiszékenység közel azonos mértékben befolyásolja az önértékelés mértékét ( $R^2 = 0,15$ ), mint azoknál a fiataloknál, akik csak a tanulmányaikkal vannak elfoglalva ( $R^2 = 0,15$ ), míg a tanulmányaik mellett munkát vállalók jobban ki vannak téve az episztemikus bizalmatlanság negatív hatásainak ( $R^2 = 0,12$ ). A moderációs eljárás grafikus megjelenítése az 1. ábrán látható.

4 Saját szerkesztés.



1. ábra: Az episztemikus bizalmatlanság moderáló hatása (saját szerkesztés)

## Összegzés

Tanulmányunk célja az episztemikus bizalom jellemzőinek feltárása volt fiatal felnőttek körében, adatainkat egy nagyobb volumenű keresztmetszeti kutatás keretében gyűjtöttük, amely a kommunikált tudásba vetett bizalom, a mentalizáció és a reziliencia kapcsolatát vizsgálta. Jelen kutatás háttérét az episztemikus bizalom koncepciója adta, amely a társadalom működéséről és a világban való eligazodáshoz szükséges tudás relevanciájába és a tudást átadó személy hitelességébe vetett bizalmat jelenti, és meghatározó forrása az énkép alakulásának (Campbell és mtsai., 2021; Kampling és mtsai., 2022).

Vizsgálatunk úttörő jellegű, mivel egészséges mintán tártuk fel az episztemikus bizalom jellemzőit és kapcsolatát az önértékeléssel és az énhatékonysággal fiatal felnőttek körében. A fiatal felnőttek a serdülőkori identitáskrízis lezárultával már frissen megszilárdult énképpel rendelkeznek, az önmagunkra vonatkoztatott információ formálását azonban ebben az életkorban is meghatározza, hogy a személy mennyire képes megbízni mások véleményében, mennyire tud a társas tanulás lehetőségeivel élni (Fonagy és mtsai., 2017). Eredményeink alapján a fiatal felnőtt nők nagyobb episztemikus bizalommal jellemezhetők, mint a férfiak, ugyanakkor az episztemikus bizalom sérülése is jelentősebb az ő esetükben. Vizsgálataink az episztemikusbizalom- és a hiszékenységskálákon jeleztek szignifikáns különbséget. A nemzetközi vizsgálatok ellentmondásosak

az episztemikus bizalom nemi különbségeit tekintve, brit mintán végzett kutatásban mindhárom skálán a nők értek el magasabb pontszámokat (*Campbell és mtsai.*, 2021), olasz kutatók azonban nem találtak szignifikáns eltéréseket a nemek tekintetében (*Liotti, Milesi, Spitoni, Tanzilli, Speranza, Parolin, Campbell, Fonagy, Linguardi és Giovanardi*, 2023).

Tanulmányunk középpontjában az állt, hogy a fiatalok önértékelésének és énhatékonyságának változatosságát milyen mértékben magyarázza az episztemikus bizalom, bizalmatlanság vagy hiszékenység. Eredményeink alapján az episztemikus bizalmatlanság és hiszékenység nagyobb hatással van az énkép egyes aspektusaira, mint az egészséges episztemikus bizalom. Tanulmányunk rámutat arra, hogy a túlzott mértékű episztemikus vigilancia az önértékelésre és az énhatékonyságra negatívan hat. A kommunikált információ iránti fokozott bizalmatlanság következtében a másik személyt megbízhatatlannak és rosszindulatúnak értékelő egyének önmagukkal szemben is kritikusabbak, és minél kevésbé tudják hasznosítani a személyközi információt, annál alacsonyabb szintű önértékelésről számolnak be. Az éberség és diszkrimináció hiányával jellemezhető episztemikus hiszékenység – az önértékelés csökkenése mellett – alacsonyabb énhatékonysággal jellemezhető. Vizsgálati eredményeink egészséges fiatalok esetén is megfelelnek az episztemikus bizalom sérülésével kapcsolatos, pszichopatológiaiakkal érintett mintán végzett kutatások eredményeinek (*Campbell és mtsai.*, 2021; *Liotti és mtsai.*, 2023).

A demográfiai adatok feldolgozása során előtérbe került az az eredmény, miszerint a fiatal felnőttek önértékelését befolyásolja jelenlegi státuszuk is, a dolgozó fiatalok szignifikánsan magasabb önértékeléssel jellemezhetőek, mint a tanulmányokat folytató fiatalok. Lineáris regressziós modell alkalmazásával kívántuk feltárni, hogy a státuszok mentén elkülönített csoportokban milyen mértékben érvényesül az episztemikus bizalom és hiszékenység negatív hatása az önértékelésre. Eredményeink azt jelzik, hogy a tanulmányaik mellett munkát vállaló fiatalok vannak kitéve leginkább az episztemikus bizalmatlanság negatív következményeinek, míg ez a veszély a már dolgozó fiatalokat érinti a legkevésbé. Eredményeink kapcsolódnak azokhoz a vizsgálatokhoz, amelyek stresszhelyzetek negatív hatását vizsgálták az episztemikus bizalomra, és azt találták, hogy fokozott stresszhelyzetben, mint amilyen a COVID alatti lezárás is volt, jelentősen csökken az episztemikus bizalom mértéke (*Locati és mtsai.*, 2022). Vizsgálatunk rámutat arra, hogy a folyamatos kihívásokat jelentő hallgatói, tanulói státuszú egyének alacsonyabb önértékelése és énhatékonysága a stresszhelyzetben fokozottan aktiválódó episztemikus bizalmatlansággal kapcsolható össze.

A vizsgálat limitációi alapján az eredmények értékelésekor figyelembe kell venni, hogy bár a minta nagysága statisztikai szempontból elfogadható volt, azonban a minta nem reprezentatív a hozzáférés-alapú mintavétel következtében. Kutatásunkban egészséges fiatalokat vizsgáltunk az énkép pozitív aspektusai mentén, a továbbiakban érdemes lenne az episztemikus bizalom kapcsolatát kutatni a tanulmányi reziliencia és a stresszhelyzetek hatásával is.

A kutatás további limitációjának tekinthető a keresztmetszeti elrendezés. A fejlődési görbe kialakításához hosszmetzeti vizsgálat megfelelőbb választás lenne, hiszen azzal lehet valóban nyomon követni ugyanazon minta változását, így a jelen vizsgálat alapján nem lehet biztos következtetéseket levonni az episztemikus bizalom fejlődési ívének sajátosságairól.

A limitációkat is figyelembe véve kutatásunk jelentősége úttörő szemléletében ragadható meg. Kevés azon vizsgálatok száma, amelyek az egészséges populáció körében vizsgálják az episztemikus bizalom sajátosságait. Eredményeink alapján ezek a jellegzetességek nemcsak a pszichés zavarokban érintett betegeknél érvényesülnek, hanem az elmélet az egészséges populációra is általánosítható.

## Irodalom

- Allison, Elisabeth és Fonagy Peter (2016): When Is Truth Relevant? *The Psychoanalytic Quarterly*, **85**. 2. sz. 275–303. <https://doi.org/10.1002/psaq.12074> (2023.06.03.)
- Arnett, Jeffrey Jensen (2000): Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, **55**. 5. sz. 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469> (2023.06.03.)
- Bowlby, John (2009): *A biztos bázis*. Animula Kiadó, Budapest.
- Campbell, Chloe, Tanzer, Michal, Saunders, Rob, Booker, Thomas, Allison, Elisabeth, Li, Elisabeth, O'Dowda, Claire, Luyten, Patrick és Fonagy, Peter (2021): Development and validation of a self-report measure of epistemic trust. *PloS One*, **16**. 4. sz. e0250264. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250264> (2023.06.03.)
- Csibra Gergely és Gergely György (2007): Társas tanulás és társas megismerés: A pedagógia szerepe. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **62**. 1. sz. 5–30. <https://doi.org/10.1556/mpszle.62.2007.1.2> (2023.06.03.)
- Erikson, Erick (1991): Az életciklus: Az identitás epigenezise. In: Erikson, Erick (szerk.): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fonagy Peter, Luyten Patrick és Allison, Elisabeth (2015): Epistemic petrification and the restoration of epistemic trust: A new conceptualization of borderline personality disorder and its psychosocial treatment. *J Pers Disord*, **29**. 5. sz. 575–609. <https://doi.org/10.1521/pedi.2015.29.5.575> (2023.06.03.)
- Fonagy Peter és Campbell Chloe (2017): Mentalizing, attachment and epistemic trust: How psychotherapy can promote resilience. *Psychiatria Hungarica*, **32**. 3. sz. 283–287.
- Fonagy Peter, Luyten, Patrick, Allison, Elisabeth és Campbell, Chloe (2017): What we have changed our minds about: Part 2. Borderline personality disorder, epistemic trust and the developmental significance of social communication. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, **4**. 9. sz. <https://doi.org/10.1186/s40479-017-0062-8> (2023.06.03.)
- Fonagy Peter, Luyten, Patrick, Allison, Elisabeth és Campbell, Chloe (2019): Mentalizing, Epistemic Trust and the Phenomenology of Psychotherapy. *Psychopathology*, **52**. 2. sz. 94–103. <https://doi.org/10.1159/000501526> (2023.06.03.)



- Fonagy Peter, Allison, Elisabeth és Campbell, Chloe (2020): Mentalizáció, reziliencia és episztemikus bizalom. In: Bateman, A. és Peter Fonagy: *A mentalizáció alap terápia kézikönyve*. Oriold és Társai, Budapest. 83–104.
- Hauser, Stuart T., Allen, Joseph P. és Golden, Eve (2006): Narrative in the Study of Resilience. *The Psychoanalytic Study of the Child*, **61**. 1. sz. 205–227. <https://doi.org/10.1080/00797308.2006.11800771> (2023.06.03.)
- Kampling, Hanna, Kruse, Johannes, Lampe, Astrid, Nolte, Tobias, Hettich, Nora, Brähler, Elmar, Sachser, Cedric, Fegert, Jorg M., Gingelmaier, Stephan, Fonagy Peter, Krakau, Lina, Zara, Sandra és Riedl, David (2022): Epistemic trust and personality functioning mediate the association between adverse childhood experiences and posttraumatic stress disorder and complex posttraumatic stress disorder in adulthood. *Frontiers in Psychiatry*, **13**. sz. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsy.2022.919191> (2023.06.03.)
- Kim, Hae-Young (2013): Statistical notes for clinical researchers: Understanding standard deviations and standard errors. *Restorative dentistry and endodontics*, **38**. 4. sz. 263–265. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.4.263> (2023.06.03.)
- Kopp, Mária, Schwarzer, Ralph és Jerusalem, Matthias (1993): Hungarian questionnaire in psychometric scales for cross-cultural self-efficacy research. *Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin*.
- Liotti, Marianna, Milesi, Alberto, Spitoni, Grazia Fernanda, Tanzilli, Annalisa, Speranza, Anna Maria, Parolin, Laura, Campbell, Chloe, Fonagy, Peter, Lingiardi, Vittorio és Giovanardi, Guido (2023): Unpacking trust: The Italian validation of the Epistemic Trust, Mistrust, and Credulity Questionnaire (ETMCQ). *PLOS ONE*, **18**. 1. sz. e0280328. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280328> (2023.06.03.)
- Locati, Francesca, Milesi, Aéberto, Conte, Federica, Campbell, Chloe, Fonagy Peter, Ensink, Karin és Parolin, Laura (2022): Adolescence in lockdown: The protective role of mentalizing and epistemic trust. *Journal of Clinical Psychology*, **79**. 4. sz. 1–16. <https://doi.org/10.1002/jclp.23453> (2023.06.03.)
- Luyten, Patrick és Fonagy Peter (2022): Integrating and differentiating personality and psychopathology: A psychodynamic perspective. *Journal of Personality*, **90**. 1. sz. 75–88. <https://doi.org/10.1111/jopy.12656> (2023.06.03.)
- Rosenberg, Morris (1965): Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and commitment therapy. Measures package*, **61**. 52. sz. 18.
- Sallay Viola, Martos Tamás, Földvári Mónika, Szabó Tünde és Itzész András (2014): A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): Alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás= Hungarian version of the Rosenberg self-esteem scale (RSES-H): An alternative translation, structural invariance, and validity. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **15**. 3. sz. 259–275. <https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.7> (2023.06.03.)
- Schröder-Pfeifer, Paul, Talia, Alessandro, Volkert, Jama és Taubner, Svenja. (2018): Developing an assessment of epistemic trust: A research protocol. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process, and Outcome*, **21**. 3. sz. 121–131. DOI: 10.4081/ripppo.2018.330 (2023.06.03.)
- Sperber, Dan, Clément, Fabrice, Heintz, Christophe, Mascaro, Olivier, Mercier, Hugo, Origgi, Gloria és Wilson, Deidre (2010): Epistemic Vigilance. *Mind and Language*, **25**. 4. sz. 359–393. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2010.01394.x> (2023.06.03.)

# Gamifikáció – Erőpróbák a digitális térben pedagógusszemmel

**Jaskóné Gácsi Mária**

[maria.gjasi@gmail.com](mailto:maria.gjasi@gmail.com)

Miskolci Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

Napjainkban az iskolák jelentős problémákkal szembesülnek a tanulók motivációja és elkötelezettsége vonatkozásában. A gamifikáció, vagyis a játék elemeinek beillesztése az élet játékon kívüli folyamataiba, lehetővé teszi az iskolák számára, hogy orvosolják ezeket a problémákat.

A tanárok gyakran vegyes érzelmekkel fordulnak a gamifikáció felé, talán azért is, mert ebben a tekintetben a módszertani repertoárjuk hiányos.

**Kulcsszavak:** *gamifikáció, játékosítás, módszertani kultúra, IKT*



## Bevezetés

**K**ihívásokkal küzd a köznevelés napjaink technológiagazdag világában, és fontos kérdés, hogy miként lehetne a technológiai eszközöket hatékonyan becsatornázni az oktatásba. A tanulási környezet fontossága nem vita tárgya, ugyanakkor van jó néhány olyan következmény is, amelyet meg kell említeni. Például a gamifikáció terjedő trendje és az azonnali kiértékelést lehetővé tevő tesztek, amelyek arra mutatnak, hogy a behaviorizmus tanulásmélete újjáéledt, és meghatározza a tanulásról alkotott elképzelésünket. Természetesen az egyes tanulásméletek – egymással párhuzamosan – folyamatosan jelen vannak a pedagógiai gondolkodásmódban, így például a szociális konstruktivizmus köszön vissza az online kollaboratív tanulásban.

Bár az oktatás játékkal történő vegyítése, ha úgy tetszik: a játék és oktatás kapcsolata tekintélyes hagyományokkal bír, hiszen például a rejtvényfejtés korábban is helyet kapott a tanórákon, a gamifikáció fogalma csupán 2010-ben kezdett el a köztudatba kerülni, feltehetően Jesse Schell Játékfejlesztők Konferenciáján tartott előadásának köszönhetően, azonban a kifejezés létezett már, ha nem is olyan régen (2008 óta) (*Balogh, 2017*).

A gamifikáció legközvetlenebb formája a játékszerű iskola, mely teljes mértékben a „game-like learningre”, azaz a „játékszerű tanulásra” rendezkedett be. A diákok küldetéseket kapnak a leckék helyett, osztályzatok helyett pedig tapasztalati pontokat. Itt nem tényleges játékok alkalmazása, hanem játékokból iskolai életre adaptált kifejezések átültetése történik. Elég, ha csupán a Quest to Learn New York-i iskola példáját említjük (*Balogh, 2017*).

Tanulmányomban a gamifikációval kapcsolatos háttérismeretek, vélekedések, valamint a kapcsolódó kutatások és a hazai gyakorlat révén keresem a választ a következő kérdésekre: Mit kellene a tanárképzésnek másképp csinálnia ahhoz, hogy a tanárokból differenciáltabb tanulásfogalom alakuljon ki? Rávilágítok ugyanis, hogy a gamifikációt lehet rosszul is művelni.

Kérdésként merül fel továbbá, hogyan és/vagy mit kellene másképpen megvalósítani az IKT adta lehetőségek által ahhoz, hogy ezen eszközök valóban hatékony, megbízható használaton alapuló munkaeszközök lehessenek a kezdő (és akár a haladó) pedagógusok körében is.

Jelen kérdésekre kutatások, dokumentumelemzések, esettanulmányok és gyakorlati eredmények révén igyekszem válaszokat keresni oly módon, hogy tanulmányom mind a kérdéskör elméleti, mind pedig gyakorlati irányvonalát összegezve tanulmányként szolgálhasson a szakemberek számára, hiszen a gamifikált oktatásra nevelés mind a mai napig nem képezi a tanárképzés (és továbbképzés) szerves részét.

Mindamellettt érdemes azt is megemlíteni, hogy az iskolákban a játékok „perifériára” szorult módszernek voltak tekinthetők, melyek szerepe jellemzően kimerül a jutalmazás vagy a levezető feladat „műfajában annak ellenére, hogy már huzamosabb ideje lehetőség nyílik arra, hogy a diákok teljes tananyagrészeket sajátítsanak el – és mint később rámutatok, komplex kurzusokat végezzenek – kizárólag a játék segítségével” (Fromann és Damsa, 2016. o. n.).

Mindezekre kiemelt szükség van, mivel egyre erőteljesebben mélyül az egyes generációk közti szakadék, és e folyamat – mely részben az információs forradalomnak köszönhető – leginkább a pedagógusokat állítja kihívás elé. Az is kijelenthető, hogy ma már nem csupán a kezdő pedagógusok szembesülnek pályaorientációs nehézségekkel, sőt, elképzelhető lehet olyan helyzet, mely számukra kedvezőbb, mivel életkorban ők azok, akik közelebb állnak a „digitális bennszülöttnek” nevezett generációkhoz.

Mindezek ellenére a gamifikáció csak az elmúlt néhány évben került az oktatás-kutatás kiemelt területei közé. A témát egyre több tanulmány elemzi, azonban még fogalmainak használata nem egyértelmű, és ezért akár a hatásvizsgálat, akár maga a fogalom értékelése is problémás lehet. A témában ismert tanulmányok (Buckley és Doyle, 2016; Dicheva, Dichev, Agre és Angelova, 2015; Groening és Binnewies, 2019; Ibáñez, Di-Serio és Delgado-Kloos, 2014; Lister, 2015; Mekler, Brühlmann, Opwis és Tuch, 2013; Figueroa, 2015; Rego, 2015) feltárták, hogy a gamifikáció hatékony módszer, amelynek legegyszerűbb meghatározása: játékelemek és játéktervezési elemek használata nem játékos környezetben (Kenéz, 2016).

Azonban létezik bővebb definíció is, mely mindezt oly módon egészíti ki, hogy ezek célja, hogy a tanulók/hallgatók motiváltabbá váljanak és elkötelezettebben tanuljanak (Fromann és Damsa, 2016; Jaskóné Gácsi, 2020). Akad azonban olyan forrás is, mely a játékalapú tanulás bizonyos formáit (Game-Based Learning, GBL) is gamifikációnak titulálja (Jaskóné Gácsi, 2020. 103. o.).

## A gamifikáció hatásai, a téma főbb kapcsolódó kutatásai

A gamifikáció kiemelt előnyeként említik, hogy kiválóan alkalmas arra, hogy a tanulók/hallgatók egyéni tanulási stílusához, szokásaihoz, viselkedéséhez igazíthassuk/igazítsuk általa a tanóráinkat, kurzusainkat. A befektetett munka a jobb eredményekben és emellett motivációnövekedésben és kedvezőbb hallgatói élményben testesül meg, állítja Kenéz.

Mi lehet a magyarázata annak, hogy a gamifikáció hatása, bár alapvetően pozitívnek tűnik, mégsem egyértelmű ez a pedagógusok körében?

Clark és munkatársai úgy vélik, hogy a gamifikáció pozitív hatásának elmaradása a munkamemória és a tartós memória sajátosságaival, a memóriakapacitással függ össze, ezért azt javasolják, hogy a gamifikált tanulás megszervezése során az oktató arra összpontosítson, hogy a gamifikált tanulás során a figyelem ne váljon széttartóvá, és ne lépjen át bizonyos szinteket a redundancia (Clark, Nguyen és Sweller, 2006). Azt is fontosnak tartom megjegyezni, hogy a kutatások során nem minden esetben következetes a fogalomhasználat, továbbá nem értelmeznek minden ismeretszerzési szituációt.

Szintén lényeges akadály lehet a gamifikáció hatásvizsgálata során, hogy a tanulmányok java része elméleti, definíciós jellegű, és csupán 30-40%-uk mutat be konkrét folyamatot, eredményekkel. Clark és munkatársai (2006) felhívják a figyelmet arra, hogy Dominguez és kollégái a gamifikáció hatását vizsgálva arra jutott, hogy bár a diákok motiváltabbá váltak általa, azonban előrehaladásukra nem gyakorolt hatást, míg Hanus és Fox (2015) kutatásai szerint, melyekben 16 hétig vizsgáltak egy gamifikált kurzuson részt vevő és egy hagyományosan tanuló hallgatócsoportot annak kapcsán, hogyan alakul motivációjuk, a gamifikált csoportban alacsonyabb motivációt mértek, mint a hagyományos módon tanuló hallgatók körében. Hanus és Fox a gamifikáció hatásvizsgálatával a kutatásukban két csoportot alkottak, amelynek tagjai egy online kurzuson vettek részt. Az egyik csoportban gamifikációs elemeket alkalmaztak, míg a másikban nem. Az eredmények szerint a gamifikációt alkalmazó csoport nagyobb motivációt mutatott az online tanulás tekintetében, és nagyobb eséllyel fejezte be a kurzust. A gamifikáció emellett növelte a kurzus átlagos pontszámát, és csökkentette a tanulók által elkövetett hibák számát.

A kutatók továbbá azt is vizsgálták, hogy mely gamifikációs elemek hatnak a legjobban. A legnépszerűbb elemek közé tartozott a pontozás, a szintlépés és a virtuális jutalmak.

Összességében a Hanus és Fox által végzett kutatások azt mutatják, hogy a gamifikáció hasznos lehet az online tanulásban, és növelheti a motivációt, a teljesítményt és az eredményességet (Jaskóné Gácsi, 2020. 106. o.). Kenéz szerint a gamifikált oktatásban alapvetően két irányvonal létezik. Az egyik a diákok munkáját, motiváltságát és befogadásélményét helyezi középpontba, míg a másik az e-learning, az IT-technológiák (felső)oktatásbeli előretörésével kapcsolatos trend, melyből szintén táplálkozhat a játékosított tanulás. Úgy véli, hogy minden tantárgy esetén alkalmazható, függetlenül

a hallgatói létszámtól és a témától (Kenéz, 2016. 276. o.), így egyfajta „jolly joker”-nek is tekinthető.

Több digitálistanterem-koncepciót támogató alkalmazás ismeretes, mely a tanórai aktivitást hivatott támogatni. (Vagy bizonyos körülmények között akár helyettesíteni is azt, ahogy az az elmúlt időszakban is előfordult.) Több szülői bevonódást lehetővé tevő platform is létezik, valamint olyan applikációk is, melyek egyfajta kerettörténetet biztosítanak a játékosítás számára, és látványossá teszik a diákok számára a fejlődés nyomon követését és a visszacsatolását (Class Dojo, Socrative, Get Kahoot! Classtools, Redmenta) (Kenéz, 2016. 278. o.).

## Hogyan játékosítsunk?

A legfontosabb, hogy mindig legyen valamilyen célunk, amit szeretnénk elérni. Gondoljuk végig, miért van szükség rá, alkalmas-e a konkrét célok támogatására, ha igen, akkor milyen módon. A célok lehetnek tanórai jellegűek (például magasabb tanulói/hallgatói részvétel, aktívabb figyelem), vagy támogathatják az otthoni munkát.

Először érdemes egyetlen célt kiválasztani, majd azt mérhető indikátorra tenni.

Lényeges annak megértése, hogy a játék olyan folyamat, mely során a játékosok különféle fázisokon mennek át. A gamifikáció a bekapcsolódási szakasszal indul, melyet követően a tanulók/hallgatók arra kényszerülnek, hogy akár komfortzónájukból kilépve változtassanak (például már vizsgaidőszak/dolgozat/számonkérés előtt foglalkozzanak a tananyaggal), ezt a megszokás szakaszának nevezzük. A játék eleme az önkéntesség, tehát kényszerből történő gamifikáció nem létezik, hiszen az éppen azt a motivációt rombolná, amit fel kívánunk ébreszteni. Ismeretes az ún. mesterszint, a játék vége, melynek során magasabb célokat kell találni (Kenéz, 2016. 278. o.).

Elképzelhető, hogy a motivációs problémák – melyekre korábbi írásaimban utaltam – abból eredtek, hogy csupán az oktatók voltak motiváltak? Esetleg lehetséges, hogy nem voltak meghatározott szakaszok, vagy ezeket az oktatók nem minden esetben egyeztették a hallgatókkal, vagy valamely módon nem tudatosult bennük, esetleg nem lehetett soron kívül bekapcsolódni. (Ezekre természetesen nem tudhatjuk a választ, de érdemes lenne a gamifikációra vonatkozó gyakorlat kapcsán kutatást folytatni, de nem csupán a pedagógusok/oktatók, hanem a tanulók/hallgatók körében is, hogy megtudjuk, ők hogyan látják mindazt, amit a tanár/oktató sikeres gamifikációnak gondol).

Rigóczy (2016) szerint szükséges, hogy a játéknak legyen egy története (mely egy eseménysort és egy végcélt foglal magában), fontos a látvány (megjelenítés), hogy legyenek határozott szakaszok (feladatok, melyekhez jutalmak kapcsolódnak), elegendhetlen az azonnali és folyamatos visszacsatolás, legyenek független, nem kötelező, de jutalmat érő kisebb küldetések, pontok, jelvények, kitűzők és ranglisták, melyek az eredményességet jelzik. Legyenek egyértelmű szintek, melyek a fejlődési állomásokat testesítik meg.

Természetesen, ahogy a szerző is hangsúlyozza, kizárólag önkéntes, sikerrel kecsegtető, átlátható eszközökkel lehet játékosá tenni az oktatást.

Ugyanakkor ebben az összefüggésben kiemeli, hogy ez a folyamat elemekre legyen bontva, és bármikor be lehessen kapcsolódni, illetve fel lehessen zárkózni. Lehet például témakörönként újra kezdeni a pontozást, vagy egy-egy fejezet után külön jutalmat adni (Kenéz, 2016. 279. o.).

## **Gamifikációs kísérletek a mindennapi oktatási gyakorlatban**

A tanulási folyamat két részegységben gamifikálható: az óra menetét érintve (tartalmi gamifikáció révén), illetve a számonkérés-értékelés során.

Az első formához egyre több alkalmas szoftver jelent már meg, ezek egyike például a Class craft és a MinecraftEdu, illetve a magyar fejlesztésű Okos Doboz, mely mind az általános iskola alsó, mind a felső tagozatára, mind pedig a középiskolára kínál feladatokat, melyek áttekinthetően, osztályra, tantárgyra, témakörre bontva kereshetők, a gyakorlófeladatok jellemzően hasonló szerkezetűek, mint a papíralapú feladatlapok. Továbbá nem tartalmazzák a gamifikáció fontos elemeit sem, így például a gyarapodás nem jelenik meg, és a hibás válasz javítása során sem lehet többletpontot kapni. A Redmenta is hasonló jellegű felület. Itt általában – a pedagógusok munkáját könnyítendő – feladatlapok könnyű elkészítésére nyílik mód és lehetőség.

A Classtools nevű, angol nyelvű program több feladat- és játéktípust tartalmaz (például híres emberek számára készíthető Facebook-profil, Arcade-típusú játékok, tanárok által készíthető puzzle). A Classtools értékes forrás a tanárok és diákok számára, akik szórakoztató és interaktív módokat keresnek a tanuláshoz és az oktatási anyaggal való foglalkozáshoz. A Classtools egyik legnépszerűbb eszköze a Fakebook-generátor, amely lehetővé teszi a felhasználók számára, hogy hamis közösségimédia-profilokat hozzanak létre történelmi vagy irodalmi személyiségekről, valamint saját magukról. Egy másik népszerű eszköz az Arcade Game Generator, amely lehetővé teszi a felhasználók számára, hogy saját oktatási játékokat, például kvízeket, párosító játékokat és szókereséseket hozzanak létre.

A játékosítás nem csupán a tanulást segítheti, hanem a gamifikáció által megvalósítható az oktatás eredményességének mérése, azaz az értékelés is. A gamifikált értékelés egy olyan módszer, amely az értékelési folyamatot is ebben a kontextusban értelmezi.

A gamifikált értékelés lehetővé teszi a diákok számára, hogy az értékelési folyamatot pozitív élményként éljék meg, és motiváltabbak legyenek az eredmények javítása terén is. Emellett lehetőséget ad a tanároknak a tanulói produktumok nyomon követésére, valamint a diákok egyéni fejlődési ütemére is jobban tudnak fókuszálni.

Fromann és Damsa (2016) a Pécsi Tudományegyetem Pszichológia Intézetében folytatott oktató tevékenysége nyomán számol be tapasztalatairól. Munkájuk révén alátámasztva látják a tény, hogy a gamifikált értékelési rendszereket (pont- és szintrendszerek

is ismeretesek) kiválóan alkalmazhatjuk arra, hogy a hallgatóink számára gyűjtögessük, felhalmozzuk a pontokat, ily módon az értékelés minősítő jellege helyett a fejlesztő oldala dominálhat általa, hiszen míg a hagyományos értékelés átlagokat számít, addig e pontok a folyamatos haladás érzetét is biztosítják. Ha a diák csak keveset tud teljesíteni (ami érdemjegyalapú oktatás esetén a kudarc érzetét adná), akkor is azt érzi: ha csekélyebb mértékben is, de haladt előre a következő szinthez.

Az értékelésnek e módja egyébként nem csupán a diákok/hallgatók, hanem a tanárok számára is motiváló lehet, hiszen általa folytonos, súlyozott képet kaphatnak a hallgatóik haladásáról, a félév során nyújtott részletes teljesítményükről, és így visszajelzési rendszereik személyre szabottakká tehetők. A pontrendszerek bővíthetők egyéb elemekkel is, melyek kisebb szintek esetén segítik a visszajelzést a hallgatóknak, például ha a hallgató elvégez egy különleges feladatot vagy elér egy adott szintet, a rendszer megjutalmazza egy tanúsítvánnyal vagy speciális jelvénnel (a jelvények egy-egy rendkívüli esemény értékelésére szolgálnak).

A pontok, szintek és jelvények alkalmazásával komplex, fejlődésre építő értékelési rendszer alakítható ki (Fromann és Damsa, 2016). Tapasztalataik alapján a szerzők kijelentik, hogy a visszajelzés egyértelműen motiváló a hallgatók számára, általa jobban átlátták tevékenységeiket, és megszabhatták maguknak elérni kíván céljaikat, melyeket (a jelenlegi oktatási-értékelési gyakorlathoz igazítva) érdemjeggyé alakítottak (Fromann és Damsa, 2016).

Az e téma „úttörőjének” és leginkább kiemelt hazai alakjának tekintett, a gamifikációt napi munkaeszközként alkalmazó Prievara Tibornak a nevét érdemes még megemlíteni. Ő úgy véli, ahhoz, hogy a pedagógus érdemi munkát végezzen, pedagógiai szemléletváltásra van szükség, új elvekkel és új paradigmákkal (Prievara, 2015).

Prievara már így fogalmazott 10 évvel ezelőtt is, amikor a digitális oktatás alig volt ismeretes, az intézmények tárgyi felszereltsége pedig legfeljebb egy digitális táblából állt, illetve amikor egy-egy animáció elkészítése jelentette a tanár részéről „a digitális oktatást”, mindenképpen tanórán és jellemzően személyes oktatás során. Prievara ekkor (2012-ben!) a NING-programot ajánlotta, mely – ekkor még kuriózum volt – képes tanórán kívül is összefogni mindazt, ami a tanóra alatt történt.

Ezen az oldalon folyamatosan kommunikált a csoportjával, fórumokat készített számukra, és folyamatosan hangsúlyozta: az általa oktatott gyermekeknek igen nagy szabadsága van abban, mit is tanuljanak. (Prievara Tibor példája nemcsak azért lényeges, mert hazánkban az egyik első pedagógus volt, aki napi munkaeszközként igyekezett a játékosítást bevinni az oktatásba, hanem mert rendszerint a felsőoktatásban történő alkalmazásról beszélünk legtöbbször, míg ő középiskolában alkalmazta, ahol a diákok nem azért jelennek meg az órán, mert feltétlenül ott szeretnének lenni, hanem jellemzően azért, mert tankötelesek.)

Prievara a körlevélírás módszerét is alkalmazta, a levelekben rendszeresen tájékoztatást tudott adni a tanulóknak (például egy tanóra elmaradásáról vagy egy elmaradónak vélt tanóra megtartásáról). Lehetőség nyílt egyebek mellett fájlok közzétételére,



„nagyüzemben” is. Ez ma már nem számít különlegességnek, azonban 11 éve még valóban haladó – és ma is tartható – pedagógusattitűdöt igényelt.<sup>1</sup>

Valaha az online oktatás minden formája nehézséget okozott. Ezt *Hajba* (2015) is kifogásolta. Ő a felsőoktatásban megtapasztalt beválás kapcsán kiemeli, hogy ha a motiváció mégis alábbhagyna, érdemes „booster” technikákat alkalmazni.

Hajba rendszerint az értékelés területén lát erre lehetőségeket. Ilyen lehet, hogy az adott feladatokra több pontot adunk egy bizonyos időszakban (például bármelyik, szerda 12:00 és péntek 12:00 óra között beadott feladatra és bónuszra plusz 15% pont jár).

Több játékosított rendszerben mód van a pontok elköltésére is, így annak kérdése is felmerült, mit lehet tenni a pontokkal. Amennyiben le lehet vásárolni, meg lehet ingatni egy kiforrott rendszert, azonban Hajba szerette volna, ha a résztvevők is megtapasztalják ezt.

A feladatokat – a hibák kijavítása után – többször be lehetett adni, így lehetőséget kellett teremteni arra, hogy a résztvevők jelezzék az oktatóknak, ha már kijavítottak valamit. Ez esetben az oktátónak újra át kell néznie az elkészített feladatot, és ez nagyobb létszámok esetén nehézséget jelenthet, ezért bevezették, hogy az ismételt ellenőrzést csak 15 pont fejében lehet kérni, azonban ez a résztvevőkből komoly ellenérzést váltott ki, hiszen pontjaik elköltésére kényszerítették őket, és ezt ők büntetésként élték meg.

Később enyhítettek ezeken a szabályokon, és három ingyenes, újraelőző lehetőséget adtak. Ennek kapcsán Hajba levonja a tanulságot, mely szerint nem minden esetben célszerű vásárlási lehetőséget építeni a játékosított rendszerbe, mert míg sok játékban ez ad értelmet a pontoknak (azért gyűjtjük, hogy levásárolhassuk), addig az értékelés játékosítása esetén kimeneti értékük van a pontoknak, hiszen ebből válik majd oklevél, bizonyítvány vagy éppen érdemjegy. Ezért lehetséges, hogy szükségtelen hozzájuk külön értéket rendelni (*Hajba*, 2015).

Hajba meglátása szerint a kurzus adminisztrálása jelentette neki mint oktátónak a legtöbb nehézséget. A játékosított kurzust a Google+-on valósították meg, mely bárki számára hozzáférhető, ugyanakkor Hajba leszögezte, nem ez az optimális/ideális felület, de igyekezett a végletekig kihasználni ezt. Azzal is tisztában volt, hogy már akkor is létezett ennél korszerűbb LMS, de ők ezt a felületet szerették volna kihívás gyanánt kiaknázni. A feladatok beadása ebből kifolyólag Google Űrlapokon történt, a válaszokat saját Google+ fiókjukkal folyamatosan módosíthatták a résztvevők. Így rendszerezve volt minden válasz. Láthatták egymás feladatait is, tanulhattak egymástól. (A résztvevők vállalták/nem kifogásolták a nevük feltüntetését a feladatokon, azonban álnévvél kérték az értékelést.) A résztvevők pontjaikat egy táblázatban kapták, amely automatikusan összegezte az elért pontszámot, valamint jelezte, hogy ez az oklevélhez szükséges

1 <http://tanarblog.hu/21-szazadi-tanar/3247-21-szazadi-tanar-3-resz-virtualis-oszalytermek> (2023.08.21.)

pontszámnak hány százalékát jelenti. A táblázat automatikusan színezte is a cellákat, így láthatóvá vált, ki hány feladatot adott be, illetve ezeket milyen szinteken teljesítette.

## Összegzés

Tanulmányomban áttekintettem, mely területei és megvalósíthatóságai, értelmezési módjai vannak a gamifikációnak, mindez hogyan jelenhet meg a köznevelésben és a felsőoktatásban költségkímélő módon, pusztán a Google+ alkalmazásával. Arra is utaltam, hogy nem elég a módszert ismerni, hanem – bármilyen nehéz is – szemléltetváltásra van szükség, hiszen annak oka, hogy a bevezetőmben megfogalmazott két kérdés még mindig érvényes, az, hogy bár megjelent a digitális oktatás, valamint a fiatalok életében is fontos szerepet játszik az internet és az online közösségek, az iskolában mégis csupán nehézkes próbálkozások jelennek meg, melyek során a tanár úgy véli, a módszer kudarcot vallott. Ez téves elképzelés, mert a probléma a nem megfelelő, nem tudatos, nem személyre szabott, csupán kötelességszerű alkalmazásban rejlik. Ahhoz, hogy a kezdő tanárok e módszerrel tanítsanak, kedvező út, ha hallgatóként már megismerték azt.

Erre már vannak törekvések, és talán az ifjabb generáció jobban is ismeri ezt, mint az idősebbek, akik valaha IKT-képzésen sem szívesen vettek részt, ugyanakkor egy büntetésként megélt motiválás – mint láttuk Hajba esetében – nem segít. A kérdésekre talán válasz a célorientáltság és az, hogy a célokkal a résztvevők is tisztában legyenek, az adott feladatok valóban izgalmasak legyenek a tanulók/hallgatók számára, a pontozás motiváló erővel hasson, illetve hogy tudjuk, miként vélekednek a tanulók/hallgatók az adott pontrendszerrel, továbbá legyünk mindig készek a kompromisszumra.

Végezetül térjünk vissza a kiinduló kérdésekre:

Mit kellene a tanárképzésnek másképp csinálnia ahhoz, hogy a tanárokból differenciáltabb tanulásfogalom alakuljon ki?

Erre a válasz: alkalmazni, tudatosan, de nem ad hoc módon, és nemcsak elméletben beszélni róla, hanem – ahogy erre láttunk már sokéves példákat is – célirányosan integrálni az értékelési, illetve akár a feldolgozási folyamatba. Bármely formáját vagy egyszerűre valamennyit. Emellett elengedhetetlen, hogy a gyakorlóiskolák, bázisiskolák esetén is alkalmazható legyen, így a hallgató már pedagógusjelöltként, a pályaszocializációja során orientálódhatna ebbe az irányba. Ehhez azonban a felsőoktatásban szükséges lenne, hogy bevett gyakorlat legyen mind az alkalmazása – akár módszertani kurzus keretében és a pedagógiai gyakorlaton is –, mind a tanítása mint tanításmódszertani alapvetésé.

Hogyan és/vagy mit kellene másképpen megvalósítani az IKT adta lehetőségek által ahhoz, hogy ezen eszközök valóban hatékony, magabiztos használaton alapuló munkaeszközök lehessenek a kezdő (és akár a haladó) pedagógusok körében is?

Azonosulni kellene a prievarai vagy a Hajba-féle elvekkel; vagyis tanulni kell tőlük akár már a felsőoktatásban is. Ahogyan a diákok esetében fontos az együttműködés, fórum, úgy a pedagógusok körében is lehetne a közös kommunikációban ilyenfajta platformokat alkalmazni, hogy megismerjék és átlássák, mi az, amit a diákjaiknak szólnak. Prievara már 2015-ben hangoztatta a szemléletváltás fontosságát, ez azonban csak az első lépés, hiszen meggyőződése, hogy csak a gamifikált tanár tudhat gamifikált órát tartani.

## Irodalom

- Balogh Andrea (2017): Digitális játékok az oktatásban. *Anyanyelv-pedagógia*, **10**, 1. sz. 53–62.
- Buckley, Patrick és Doyle, Elaine (2016): *Gamification and student motivation. Interactive Learning Environments*, **24**, 6. sz. 1162–1157. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Clark, Ruth, Nguyen, Frank és Sweller, John (2006): *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. Pfeiffer, San Francisco.
- Dicheva, Darina, Dichev, Christo, Agre, Gennady és Angelova, Galia (2015): Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, **18**, 75–88.
- Figuerola, Jorge F. (2015): Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, **21**, 32–54. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.32-54>
- Fromann Richárd és Damsa Andrei (2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 78–81. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkozta-az-oktatásban> (2023.03.27.)
- Groening, Christopher és Binnewies, Carmen (2019): „Achievement unlocked!” – The impact of digital achievements as a gamification element on motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, **97**, 151–166. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.02.026>
- Hajba László (2015): *Learning by doing avagy gamifikáció a felsőoktatásban – egy online kurzus tapasztalatai*. <https://tka.hu/nemzetkozi/4149/learning-by-doing-avagy-gamifikacio--jatekositas-a-felsooktatásban--egy-online-kurzus-tapasztalatai> (2023.03.28.)
- Hanus, M. D. és Fox, J. (2015): Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, **80**, 152–161.
- Ibáñez, Maria-Blanca, Di-Serio, Ángela és Delgado-Kloos, Carlos (2014): Gamification for Engaging Computer Science Students in Learning Activities: A Case Study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, **7**, 3. sz. 291–301. <https://doi.org/10.1109/TLT.2014.2329293>
- Jaskóné Gácsi Mária (2020): A játékosítás (gamifikáció) lehetőségei és korlátai. In: Karlovitz János Tibor és Torgyik József (szerk.): *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. 103–111. <http://www.irisro.org/pedagogia2020januar/25JaskoneGacsiMaria.pdf> (2023.03.27.)
- Kenéz András (2016): A játékosítás (gamification) a felsőoktatásban. In: Fehér András, Kiss Virág Ágnes, Soós Mihály és Szakály Zoltán (szerk.): *Hitelesség és értékorientáció a marketingben*. 276–288. Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Debrecen.

- Lister, Meaghan C. (2015): Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level. Issues and Trends. *Educational Technology*, 3. 2. sz. [https://doi.org/10.2458/azu\\_itet\\_v3i2\\_Lister](https://doi.org/10.2458/azu_itet_v3i2_Lister)
- Mekler, Elisa, Brühlmann, Florian, Opwis, Klaus és Tuch, Alexandre (2013): *Do points, levels and leaderboards harm intrinsic motivation? An empirical analysis of common gamification elements*. ACM International Conference Proceeding Series. <https://doi.org/10.1145/2583008.2583017>
- Prievara Tibor (2015): *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Neteducatio Kft. Budapest.
- Rego, Izabel (2015): Mobile language learning: How gamification improves the experience. In: *Handbook of Mobile Teaching and Learning*. Springer-Verlag, Berlin. 705–720. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-54146-9\\_76](https://doi.org/10.1007/978-3-642-54146-9_76)
- Rigóczki Csaba (2016): “Gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság” – Gamifikáció és Pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 66. 3–4. sz. 69–75. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/gamifikacio-jatekositas-es-pedagogia> (2023.03.28.)

# A tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-oktatásának kérdései

**Nemes Magdolna**

[nemesm@ped.unideb.hu](mailto:nemesm@ped.unideb.hu)

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

**Jeszták Emília**

[emilia.jesztak@gmail.com](mailto:emilia.jesztak@gmail.com)

Hajdú-Bihar Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat Balmazújvárosi Tagintézmény

Dolgozatunkban a magyarországi, tanulásban akadályozott tanulók általános iskolai idegennyelv-oktatásának kérdéseivel foglalkozunk. Kutatásunk során félig-strukturált interjúkat készítettünk kilenc nyelvtanárral, akik szegregált intézményekben idegen nyelvet oktatnak tanulásban akadályozott tanulóknak. A kutatást 2022 tavaszán végeztük. Az interjúk egy része személyes jelenlétben, másik része online formában zajlott.

Hazánkban a szegregált intézményben tanuló, tanulásban akadályozott diákok 7. osztálytól, heti 2 órában tanulnak idegen nyelvet, amely lehet angol vagy német. A kutatásunk során megkérdezett pedagógusok válasza azt mutatják, hogy nagy figyelmet fordítanak a játékos, kommunikatív nyelvoktatásra és a diákok egyéni fejlesztésére. Az általunk készített interjúk elemzése során úgy láttuk, a tanulásban akadályozott tanulók nyelvoktatása kihívás a pedagógus számára, hiszen a tanulóknak nagyon sok esetben az anyanyelvükön is nehézségeik vannak. A tanulásban akadályozott tanulók nyelvoktatása teret ad a pedagógusok kreativitásának. A nyelvórákon használják az interaktív táblát, az IKT-eszközöket, többféle játékos feladatot is beépítenek a tanítási folyamatba, pl. memóriajáték, kártyajátékok, társasjátékok. A pedagógusok mozgásra épülő mondókákkal, dalokkal is színesítik az óráikat.

A kutatás másik részében hetedik osztályos, tanulásban akadályozott tanulókat kérdeztünk az iskolai angolóráikkal kapcsolatban. A fókuszcsoporthoz beszélgetés során világossá vált, hogy a nyelvórán kívül nem foglalkoznak az angolórai tananyaggal, és csak néhányan hallgatnak angol nyelvű dalokat. Mindannyian egyetértettek abban, hogy az angol nyelv fontos a jövőjük szempontjából, elsősorban a munkavállalás és az utazás területén.

**Kulcsszavak:** *angol, egyéni képességfejlesztés, attitűd, nyelvtanár, szegregált intézmény, gamifikáció*



## Bevezetés

**A**témaválasztásunkat elsősorban személyes érdeklődésünk határozta meg. Tapasztalataink szerint egy vagy több idegen nyelv ismerete számos előnnyel járhat, pl. az oktatási rendszerben, bizonyos munkahelyek esetében, vagy akár egy külföldi nyaralás során. Az idegennyelv-tanulás viszont nagyon sok nehézséget rejt magában, amivel jó néhány ép értelmű tanuló is megküzd. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a

tanulásban akadályozott tanulók körében milyen nehézségek lépnek fel, milyen befolyásoló tényezők nehezíthetik vagy könnyíthetik a nyelvtanulást. Úgy véljük, a nekik nyelvet oktató pedagógusok pontos és megbízható válaszokat adhatnak a felmerülő kérdésekre, így a tanulmány egyik része a pedagógusi szemszögből mutatja be a témát. Jelen írásunkban szeretnénk minél teljesebb képet adni a kérdésről, ezért 2023-ban 7. osztályos tanulásban akadályozott tanulókat is megkérdeztünk az idegennyelv-oktatás kérdéseivel kapcsolatban.

A téma aktualitását indokolja, hogy az enyhe értelmi fogyatékossgal élő tanulók számára 2015/2016. tanév óta kötelező az idegennyelv-tanulás hetedik osztálytól heti két órában. Ezt megelőzően, 1998 óta a speciális szakiskolák 9–10. osztályában kötelező volt a tanulásban akadályozott tanulók számára egy idegen nyelv tanulása (Meggyesné Hosszu, 2019). A téma újdonságát jól tükrözi Meggyesné Hosszu Tímea és Lesznyák Márta 2014-es kutatásának eredménye, mely azt mutatta, „*hogy a tanulásban akadályozott gyermekek idegen nyelvtanítása elhanyagolt területnek látszik nem csak a kutatásokban, hanem a köznevelés terén is*” (Meggyesné Hosszu és Lesznyák, 2017. 11. o.). Az általuk megkérdezett pedagógusok többsége nem volt megfelelően szakképzett a tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-oktatásához. Emellett a szerzők rávilágítottak arra a tényre is, hogy az oktatási rendszerben nem volt kifejezetten a tanulásban akadályozott tanulók számára készült idegen nyelvi tankönyv.

Tanulmányunk elsődleges célja a tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-oktatásának a megismerése. A témában korábban elkészített szakirodalmak vizsgálata által feltérképezzük az oktatásuk jogi szabályozását, a tanulásban akadályozott tanulók sajátosságait, az idegennyelv-tanuláshoz szükséges sajátosságokat, a nyelvoktatás alapelveit, jellemzőit, módszereit. Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulását a nyelvpedagógia és a gyógypedagógia tudományok mentén lehet vizsgálni. Kutatásunk arra keresi a választ, hogy milyen tapasztalataik vannak a diákoknak a nyelvoktatással kapcsolatban és a pedagógusok hogyan állnak az idegennyelv-oktatásának lehetőségéhez. Úgy véljük, fontos megvizsgálni, miben látnak nehézségeket a szakemberek, azaz a nyelvtanárok e téren, és mit tapasztaltak az intézményekben a nyelvoktatás gyakorlati megvalósulása során.

A pedagógusokkal készült kutatás félig strukturált interjú módszerrel valósult meg 2022 januárja és márciusa között, kilenc interjúalany részvételével. A megkérdezettek olyan gyógypedagógusok vagy nyelvtanárok voltak, akik tanulásban akadályozott tanulóknak oktatnak idegen nyelvet. Kutatásunkhoz olyan iskolákat kerestünk meg, ahol biztosan tudtuk, hogy tanulásban akadályozott tanulók tanulnak. Annak érdekében, hogy minél több pedagógussal tudjunk interjút készíteni, a „hólabda”-módszert alkalmaztuk, továbbá online felületeken is kerestünk a kutatásnak megfelelő pedagógusokat. Kvalitatív vizsgálatunk során 25 kérdésből álló kérdéssort készítettünk, melynek sorrendjéhez nem ragaszkodtunk szigorúan. Nyitott kérdések használatával szeretnénk volna elérni, hogy a válaszadók saját tapasztalataik alapján adjanak választ. Abban az esetben, ha a megkérdezett válasza nem tartalmazott számunkra elegendő

információt, vagy nagyon eltért az eredeti kérdés témájától, direkt kérdéseket tettünk fel (1. Melléklet).

A válaszadó pedagógusok az ország különböző pontjain élnek, így a távolság miatt – egy pedagógus kivételével – nem került sor személyes találkozásra. Az interjúk elkészítéséhez online platformokat alkalmaztunk, például Google Meet-et vagy Facebook Messengert. Az interjúkról saját részre jegyzet készült, melyet a kérdések feldolgozása-kor alkalmaztunk.

A kutatás tartalmi része az alapadatok bemutatását követően a pedagógusok szemléleteit, szokásait mutatja be. A témaköröket tekintve szó esett a pedagógusok által használt IKT-eszközökről, játékokról, a tanítási módszerekről, a munkájuk során fellépő nehézségekről és pozitív élményeikről, a tanulókkal kapcsolatos megfigyeléseikről.

A pedagógusokkal készített interjúkat tanulásban akadályozott tanulókkal készített, fókuszcsoportos beszélgetéssel egészítettük ki 2023 tavaszán. A vizsgálat 7. osztályos, tanulásban akadályozott tanulókkal készült a hajdúböszörményi Dr. Molnár István Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános és Készségfejlesztő Iskola, Kollégiumban. A kérdéseinket bemutattuk az iskola vezetőjének, aki azokat jóváhagyta. A továbbiakban a szülők beleegyezését kértük, hogy a beszélgetésről hangfelvétel készüljön. A szülők mindannyian beleegyeztek, hogy gyermekük részt vehet a kutatásban, és a beszélgetést rögzíthetjük.

### **Össze vannak kuszálva a fejekben a szálak – tanulásban akadályozott tanulók sajátosságai**

A sajátos nevelési igény gyűjtőfogalom, a speciális nevelési szükséglet átalakításából jött létre. A megállapításához szükséges orvos, pszichológus, pedagógus, gyógypedagógus vizsgálata is, ha pedig egy tanulóról/gyermekről megállapítják, hogy sajátos nevelési igényű, a köznevelési intézményekben többletjogokat kap<sup>1</sup>. A 2011. évi Köznevelési CXC. törvény<sup>2</sup> szerint „*sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.*”

A tanulásban akadályozottság nemcsak részterületekre, hanem szinte minden tanulási területre kiterjedő, tartós állapot. A tanuló beszédfejlődése, feladatvégzése lassúbb,

1 <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200032.EMM&timeshift=20170831&txtrefere=A1100190.TV> (2023. február 4.)

2 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2023. február 4.)



nehézségek lépnek fel, ha huzamosabb ideig kell egy adott témára figyelnie, koncentrálnia, gyakrabban vét hibákat, viselkedési problémái lehetnek. *Mesterházi* (1997. 484. o.) szerint „mindazok a gyermekek és fiatalok, akik a tanulási képesség fejlődésavara következtében tartósan és feltűnően nehezen tanulnak, tanulásban akadályozottnak tekinthetők.” Maga a fogalom nemcsak az enyhe intellektuális képességzavarral küzdő gyermekekre vonatkozik, hanem túl is mutat rajta.

A tanulásban akadályozottság megállapítását a szakértői bizottság végzi, szakértői vizsgálat lefolytatásával. Az értelmi fogyatékosok esetében ez vármegyei és országos szinten működik. A vizsgálati eljárás a szülő együttműködésével történik, de ha a szülő mégsem ért egyet a szakértői véleménnyel vagy az eljárási folyamattal, akkor lehetősége van fellebbezni a területileg illetékes Kormányhivatalnál. Ebben az esetben vagy megismétlik a vizsgálatot vagy felterjesztik az ELTE Gyakorló Országos Pedagógiai Szakszolgálathoz.

A tanulás folyamatát tekintve egy tanulásban akadályozott tanuló esetében minden terület (az észlelés, a végrehajtás és az érzelmi élet) problémás. Az észlelés folyamatát tekintve zavar keletkezhet a vizuális észlelés, az auditív észlelés, a taktilis-kinesztetikus észlelés, az egyensúlyészlelés és az emlékezeti funkciók terén. Mind a vizuális, mind az auditív észlelés esetében a gyermek számára nehézséget jelent az alak-háttér megkülönböztetése, a forma- és térészlelés. A taktilis-kinesztetikus észlelés zavarai esetén a gyermek nem szereti, ha megérintik, vagy ha neki kell egy tárgyhoz vagy emberhez érnie. A másik szélsőséges eset, hogy túlságosan is keresi a fizikai kontaktust az emberekkel, tárgyakkal egyaránt. Folyamatosan piszkálja, fogdossa a keze ügyébe kerülő tárgyakat, simogatja, ölelgeti a társait és a felnőtteket. Az egyensúlyozást illetően pedig vagy túlságosan fogékony az ingerekre, vagy pedig egyáltalán nem. Az emlékezet terén probléma mutatkozhat a figyelemtartással, a munkamemóriával, a tartós memóriával kapcsolatban. A tanuló nehezen idézi fel az adott feladathoz tartozó instrukciókat, csökkent az emlékezeti teljesítménye (*Czibere és Kisvári, 2006*).

A kivitelezés-végrehajtást tekintve a gyermeknek vagy túlságosan gyenge és laza az izomzata, vagy ellenkezőleg: nagyon is merev, görcsös. Ezáltal mind a finommotorika, mind a nagymozgások terén akadnak nehézségek.

A harmadik tényező, ami befolyásolhatja a gyermek tanulását az, hogy milyen érzelmi állapotban van, milyenek a szociális kapcsolatai. Nehezebb az ismeretelsajátítás egy olyan tanuló számára, aki félnékgéggel, szorongással, hiperaktivitással küzd, és hiányzik a kellő motivációja (*Czibere és Kisvári, 2006*).

## Az idegennyelv-oktatás hazai bevezetése a tanulásban akadályozott tanulók számára

Az Európai Bizottság 2005-ben kimondta, hogy a nevelési-oktatási intézmény típusától függetlenül minden gyermeknek joga van ahhoz, hogy idegen nyelvet tanuljon. 2005-ben az Európai Unió a legfontosabb kompetenciák köze sorolta az anyanyelvi, az idegen nyelvi, a matematikai, a természettudományi, az informatikai, a tanulásmódszertani, az interkulturális, a vállalkozói és a kulturális kompetenciát. Az idegen nyelvek oktatásának célja, hogy a gyermekek a mindennapi életben hasznosítható, életkori sajátosságaiknak megfelelő nyelvtudásra tegyenek szert.

A 2011. évi CXC. köznevelési törvény szerint a sajátos nevelési igényű tanulók idegennyelv-oktatása hazánkban hetedik osztálytól kezdődött, a törvény értelmében 7. osztálytól a tanulásban akadályozott gyermekek számára biztosítani kell egy idegen nyelv tanulását. *„Idegen nyelvnek tekintjük azokat a nyelveket, amelyek a tanulók életének közvetlen környezetében nem játszanak döntő szerepet, ugyanakkor irányított tanulási helyzetben mégis elsajátítják őket, például az iskolán belüli nyelvoktatás keretei között”* (Meggyesné Hosszu, 2019. 8. o.).

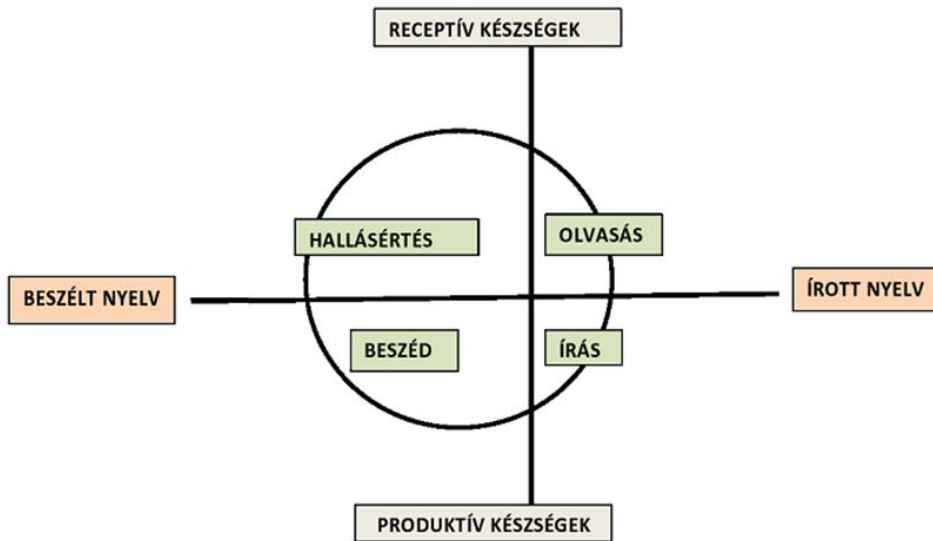
A tanulásban akadályozott gyermekek nyelvoktatását felsőfokú, C típusú komplex nyelvvizsgálóval rendelkező gyógypedagógus vagy nyelvtanár végezheti: *az enyhe értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatását elláthatja gyógypedagógus végzettséggel és szakképzettséggel, továbbá „komplex” típusú, felsőfokú, államilag elismert nyelvvizgabizonyítvánnyal, vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkező pedagógus is.* A nyelvtanárrok számára nem kötelező, de előny a gyógypedagógusi végzettség, mert nyelvtanulás tekintetében erőteljes az eltérés a többségi gyerekekhez képest. A nyelvet oktató pedagógusnak az oktatás során igazodnia kell az enyhe értelmi fogyatékos tanulók szükségleteihez, ami nagy szakmai felkészültséget igényel, és a módszertani kihívások megoldását kívánja meg. A tanulásban akadályozott nyelvtanulók esetén a pedagógusnak a szóbeli tanulásra és a pozitív megerősítésre kell törekednie, és kevésbé támaszkodhat az írásbeliségre alapozó nyelvtanítási módszerekre.

Meggyesné Hosszu Tímea és Lesznyák Márta 2014-ben végzett kutatása során vizsgálta, hogy mennyire teljesül a törvényben megfogalmazott feltétel a tanulásban akadályozottakat oktató iskolákban. Kérdőíves megkeresésükre összesen 18 intézményből, 20 pedagógustól érkezett válasz. Egy intézmény kivételével minden iskolában angol nyelvet tanítottak. A vizsgálatokból kiderült, hogy a pedagógusok többségének szakképzettsége nem felel meg a törvényi előírásoknak. 17 válaszadó közül mindössze öt pedagógus rendelkezett megfelelő képesítéssel. A további 12 főből hat gyógypedagógus középfokú nyelvvizsgálóval rendelkezett, két gyógypedagógus nyelvvizsga nélküli oktatott, és négy olyan személy tanított még idegennyelvet, aki sem gyógypedagógusi, sem nyelvtanári végzettséggel nem rendelkezett (Meggyesné Hosszu és Lesznyák, 2017).

A 2020-as Nemzeti alaptantervhez illeszkedő Kerettanterv határozza meg a sajátos nevelési igényű tanulók idegennyelv-oktatásának alapelveit. Eszerint a tanulók számára

az idegennyelv-tanulás megkezdése hetedik osztálytól kötelező, azonban egyéb foglalkozások keretében hamarabb is elindítható az érdeklődő gyermekek számára, ám a részvételt nem tehetik kötelezővé. A kerettanterv szerint az idegennyelv-tanulás célját a tanulók egyéni szükségletei határozzák meg. Az idegennyelv-tanulásnak segítenie kell más alapkészségek megerősödését, a tanulók önismeretének, önbizalmának fejlődését. Fontos, hogy a tanulók megismerjék a célnyelvi kultúra fontosságát, mellyel erősíthető magyarságtudatuk, hazaszeretetük, ugyanakkor interkulturális kompetenciájuk is.

Az egyes témakörök elsajátításához javasolt módszer a cselekvéses, tapasztalati úton történő ismeretszerzés. A tananyag rögzítése érdekében ajánlatos a rendszeres ismétlés és a gyakorlás. A nyelvtan átadásakor célszerű nem a konkrét szabályt megtanítani a tanulóknak, hanem szövegbe rejtett nyelvtani szerkezeteket érdemes használni (implicit nyelvtanítás). A kerettanterv ajánlása szerint a tanulóknak elsősorban a hallási utáni észlelését, beszédkészségét, figyelmét és verbális emlékezetét fontos fejleszteni. A beszédkészség fejlesztése esetén a tanulókat arra kell bátorítani, hogy merjenek megszólalni az adott idegen nyelven. Az íráskészség és az olvasás utáni szövegértés, csak másodlagos vagy harmadlagos támogató legyen. A tanulásban akadályozott nyelvtanulók esetén a receptív és produktív területek eltérő hangsúlyát az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: Az idegen nyelvi készségek fejlesztésének aránya az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatása során (Meggyesné Hosszu, 2015)

A szabályozó dokumentumokon kívül kiemelik még a tanulók érdeklődésének, motivációjának felkeltését, munkaformák esetében megemlítik a csoportos és a páros munka lehetőségét. A tanulók értékelése esetében ajánlott, hogy a pedagógusok a gyermek

egyéni fejlődését, akaraterejét, motivációját értékeljük. A pedagógusnak az egyéni sajátosságokat figyelembe kell vennie, az órák során differenciálnia szükséges. A tanulásban akadályozott tanulók számára az idegennyelv-oktatás elsődleges célja az alapszókincs elsajátítása, a hétköznapi kifejezések alkalmazása, ezáltal a várható, mindennapi szükségletek kielégítése.

A kerettanterv a témakörök esetében hat témát jelöl meg. Az egyik az emberi kapcsolatok, melyben saját maguk és családjuk bemutatását tanulják meg a diákok. A másik a társadalmi környezetünk, ami az ország, a főváros és a saját lakóhely, az iskola, az iskolai környezet, a foglalkozások ismeretét jelöli. A természeti környezet az időjárást, az időt, az állatok és növények ismeretét foglalja magában. Az egészséges életmód a testrészeket, az öltözködést, a ruházatot, az orvosi szituációkat, a napirendet említi. A vásárlás témaköre az élelmiszerek és más árucikkek, az áruházak típusainak megismerését és magát a vásárlást jelöli. Az országismeret témakörében pedig az ünnepeket, az irodalmi művek átadását említik meg, amihez műveket is ajánlanak.

### **Az idegennyelv-tanuláshoz szükséges készségek és képességek**

A munkamemória a rövid távú emlékezet elemeit tartalmazza, vagyis olyan egyszerű cselekvéseket, történéseket, melyeket csak átmenetileg szükséges tárolni, például egy feladathoz kapcsolódó instrukciók. A munkamemóriának három alegységét nevezhetjük meg (*Tánczos és Németh, 2010*).

A téri-vizuális vázlattömb vagy megtartási egységen belül a rövid távú tár néhány másodpercre elraktározza az észlelési információkat, a kontroll rendszer pedig aktívvá teszi, meghosszabbítja azt. A képzeletünk által kialakított vizuális tartalom is bekerülhet ide, abban az esetben, ha a szöveg tartalmaz téri elemet.

A másik egység a fonológiai hurok, amely az akusztikus, beszédszerű jelek, információk tárolásáért felelős. Ennek időtartama másfél-két másodperc. A kontrollfolyamatot a frissítő-fenntartó rendszer végzi. Az információk frissen tartását az egyén belső beszéddel végzi el. Az emlékezet nagysága az ismétlés és a frissen tartás gyorsasága függvényében növelhető. A központi végrehajtórendszer felelős viszont a fenti két alegység irányításáért, ellenőrzéséért, továbbá szelektál az elraktározott információk közül aszerint, hogy mi az egyén aktuális feladata, célja. Az epizodikus puffer szerepe pedig az, hogy a rövid és hosszú távú memória elemeit ideiglenesen összekösse.

A munkamemória fejlődését tekintve négyéves és hatéves kor között a legintenzívebb a téri-vizuális megtartási egység és a központi végrehajtó kapcsolata. Ebben a korban a gyerekek inkább a vizuális ismeretszerzésre hagyatkoznak. A szókincs növekedésével később a fonológiai hurok kerül előtérbe, 10-12 éves korra a fonológiai tár befogadóképessége véglegesen kialakul. Az információk megtartásának, feldolgozásának képessége 19 éves korig javul.

A munkamemória szoros kapcsolatban áll az intelligenciával, annak komponensei közül pedig leginkább a figyelmi képességgel. *„Továbbá latens változó elemzést használó vizsgálatok is rámutattak, hogy a munkamemóriának elsősorban a figyelmi folyamatokért felelős végrehajtó komponense felelős az intelligenciával való korrelációért, ami megmagyarázza, hogy a munkamemória miért korrelál jobban az intelligenciával, mint a rövid távú emlékezet”* (Kovács és mtsai., 2016. 78. o.).

A munkamemória kapacitása hatással van a tanuló iskolai sikerességére is. A munkamemória minden tanulási folyamatban részt vesz, így nemcsak az iskolán belüli ismeretek elsajátításában van szerepe, hanem az iskolán kívüli tapasztalat megszerzésében, a képességek, készségek kialakulásában is. A munkamemória tehát az új ismeretek megértésében és alkalmazásában is közrejátszik.

Az idegen nyelv elsajátítása esetében a munkamemória komponensei közül a fonológiai hurok bír a legnagyobb jelentőséggel (Meggyesné Hosszu, 2019. 9. o.). A fonológiai hurok és a központi végrehajtó egysége alkotja a verbális munkamemóriát. A verbális munkamemória nagy jelentőséggel bír a kognitív folyamatok kialakulásában. Egyik ilyen a szókinccsfejlődés mind az anyanyelvi, mind az idegennyelvi szavak elsajátítása esetében. Ha a verbális munkamemória befogadóképessége alacsony, annak hátránya a nyelvsajátítás minden területén megmutatkozik. Ha a szókinccs nem elég gazdag, akkor a nyelvtani szerkezetek elsajátítása éppúgy nehézséget okoz, mint az olvasott és írott szövegek megértése.

Az idegen nyelv eredményes elsajátításához szükséges tényező a motiváció, amely lehet belülről fakadó integratív, vagy külső cél elérését szolgáló instrumentális motiváció. *Általánosan elfogadott vélekedés, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja gyenge és nehezen alakítható* (Mesterházi idézi Józsa és Fazekasné, 2007. 78. o.).

A tanulásban akadályozott tanulók tanulási motivációját nagyban befolyásolja a tanuló környezete, a szülők véleménye, életfelfogása, oktatáshoz való hozzáállása. A motivációt a siker táplálja. A tanulásban akadályozott tanulók esetében gyakran fennálló hátrányos helyzet és az ebből adódó anyagi nehézségek egyre inkább eltávolítják őket többségi társaiktól. Ezek mellett nagyon lényeges az is, hogy az iskola milyen személyi és tárgyi feltételekkel rendelkezik. Fontos a pedagógus személye, szakképzettsége, a gyermekekhez való hozzáállása. A pedagógusnak külön figyelmet kell fordítania az ösztönzésre, a sikerélménynyújtásra, hogy felkeltse a gyermek érdeklődését az idegen nyelv tanulása iránt. Máshogy alakul azonban a gyermek tanulási motivációja abban az esetben, ha a környezeti háttér nem hátráltató tényező a tanulásban akadályozott tanuló további fejlődésében. Ez esetben lehet számítani háttértámogatásra. Szintén negatív irányba viheti a gyermek tanulási kedvét, ha szülő próbálja elfedni a gyermek tanulásban akadályozottságát, és túl nagy elvárásokat, követelményeket támaszt vele szemben. Ebben az esetben a tanuló szorongóvá válhat.

## A választott idegen nyelv

A Központi Statisztikai Hivatal felmérései alapján a választható idegen nyelvek közül az angol nyelv a legnépszerűbb Magyarországon<sup>3</sup>. A tanulók motivációját nagyban növeli a nyelv használhatósága, ami kiterjed az informatika és az internet területére is. A többségi iskolákban tanulók szívesen hallgatnak angol nyelvű dalokat, vagy olvasnak angol nyelvű Facebook-bejegyzéseket, néznek filmeket, sorozatokat, de emellett a népszerű videójátékok is ezt a nyelvet használják. Kérdéses azonban, hogy a tanulásban akadályozott tanulók számára melyik idegennyelv lenne a szükségleteiket tekintve a legmegfelelőbb. Az enyhe értelmi fogyatékosok oktatását szabályozó kerettanterv nem jelöl ki tanítandó nyelvet, így az intézmények önállóan döntenek az idegen nyelv kiválasztásáról.

Meggyesné és Lesznyák 2014-es vizsgálatuk során azt tapasztalták, hogy a megkérdezett 18 eltérő tantervű iskola közül, egy kivétellel minden iskolában angol nyelvet oktatnak. Csak egy iskolában tanultak a diákok német nyelvet (*Meggyesné Hosszu és Lesznyák, 2017*).

## Let's do it – a tanulásban akadályozott tanulók számára készült angol nyelvkönyv-család

A tanulásban akadályozott tanulók számára készült idegennyelvi tankönyv 2019-ben jelent meg 7–8. osztályosok számára. A *Let's do it* tankönyvcsalád többi kötete folyamatosan készült, a 12. osztályos tankönyv 2021-ben jelent meg az OFI kiadásában. A tankönyvek mellett a hanganyag, a munkafüzet, a tanmenet és a módszertani kézikönyv is online elérhető. A tankönyvcsalád kifejezetten az enyhe értelmi fogyatékos tanulók szükségleteinek megfelelően készült, vagyis a beszéd és a hallásértés fejlesztése kerül a középpontba. A kerettantervben meghatározott témakörök mindegyike megjelenik a könyvekben. Emellett „*a tankönyvek sok játékos feladatot tartalmaznak, amelyek a különféle érzékszervek bevonásán keresztül nemcsak a tanulói motivációt növelik, és az idegen nyelvi készségekre koncentrálnak, hanem a különböző részképesség területeket is fejlesztik (pl. téri tájékozódás, szerialitás, finommotorika, nagymozgás, auditív észlelés, taktilis észlelés, vizuális észlelés, rész-egész viszony, auditív-, vizuális-, mozgásos emlékezet stb.*” (*Meggyesné Hosszu, 2019. 65. o.*).

A feladatok számát, nehézségét szintén úgy tervezték meg, hogy a tanulók szükségleteihez illeszkedjenek. A tankönyvben és a munkafüzetben megjelennek jó minőségű rajzok, fényképek, ábrák és térképek. Az illusztrációk stílusát a korosztály érdeklődéséhez igazították, ezáltal növelve az idegennyelv-tanuláshoz szükséges motivációt is.

3 Központi Statisztikai Hivatal (2021): Idegen nyelvet tanulók az általános iskolában [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/okt/hu/okt0009.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0009.html) (2003. február 6.)

## A kutatás folyamata

A kutatásunk célja, hogy megismerjük a tanulásban akadályozott tanulók idegen nyelv-tanulásának körülményeit, az iskolákban alkalmazott tanítási módszereket, eszközöket. Kutatásunkhoz olyan gyógypedagógusokat, nyelvtanárokat kerestünk, akik tanulásban akadályozott tanulóknak oktatnak idegen nyelvet. Elsősorban azon iskolák vezetőivel próbáltuk felvenni a kapcsolatot, ahol tudtuk, hogy tanulásban akadályozott tanulókat oktatnak. Kevés iskolától érkezett visszajelzés, így bízunk a „hólabda”-módszer segítségével, amely által sikerült további két pedagógussal felvennünk a kapcsolatot, valamint egy gyógypedagógusok számára létrehozott online csoportban kerestünk további interjúalanyokat. Végül kilenc interjú készült el 2022 januárja és márciusa között. Az interjúkat online oldalakon keresztül végeztük (pl. Google Meet, Facebook Messenger). Az interjúkról saját részre jegyzet készült, amelyet az elemzéshez felhasználtunk. A kutatás félig strukturált interjúk segítségével készült, vagyis a beszélgetések során egy 25 kérdésből álló kérdéssort alkalmaztunk, melytől bizonyos esetekben eltértünk. A tudományos kutatás erkölcsi és etikai elvárásainak eleget tettünk, a kutatásban résztvevőket tájékoztattuk a kutatás céljáról. A továbbiakban a tanárok és a diákok válaszait betűhíven közöljük.

## A kutatás eredményei

A megkérdezett pedagógusok közül két fő 20–30 év közötti, egy pedagógus 30–40 év közötti. A pedagógusok többsége, összesen három fő 40–50 év közötti, és egy pedagógus van, akinek életkora 50 év fölét tehető. A megkérdezett pedagógusok közül mindenki városban él. Közülük hárman a fővárosban, Budapesten (2., 3., 5. interjú), ketten vármegyeszékhelyen, Győrben (6. interjú) és Debrecenben (8. interjú) élnek. Négy pedagógus él kisvárosban: Nyírbátorban (1. interjú), Kiskunfélegyházán (4. interjú), Hajdúnánáson (9. interjú) és Jászberényben (7. interjú) (1. táblázat).

Az általunk megkérdezett kilenc interjúalany közül négy pedagógus rendelkezik gyógypedagógiai végzettséggel, ebből három főnek van felsőfokú nyelvvizsga-bizonyítványa. A további öt fő nyelvtanári végzettséggel tanít idegen nyelvet, közülük egy pedagógus jelenleg gyógypedagógiát tanul tanulásban akadályozottak pedagógiája és pszichopedagógia szakirányon. *Meggyesné Hosszu és Lesznyák (2017)* szerint ez utóbbi végzettség az ideális az idegen nyelvet tanuló, tanulásban akadályozott gyermekek számára. A nyelvtanárok közül két fő angol nyelvet, egy fő német nyelvet tanít, egy pedagógus oktat angol és német nyelvet egyaránt. Ezek alapján elmondható, hogy a megkérdezett pedagógusok közül nyolc fő biztosan megfelel a törvényi előírásnak (2. táblázat).



Interjúalanyok neve	Interjú sorszáma	Életkor (év)	Lakóhely
B. I.	1.	52	Nyírbátor
B. K. K.	2.	29	Budapest
K. N.	3.	44	Budapest
M. B.	4.	39	Kiskunfélegyháza
S. Cs.	5.	28	Budapest
Sz. A.	6.	50	Győr
T. A.	7.	44	Jászberény
T. G.	8.	48	Debrecen
Zs. I.	9.	56	Hajdúnánás

1. táblázat: Az interjúalanyok életkora és lakóhelye<sup>4</sup>

Interjúalanyok neve	Interjú sorszáma	Iskolai végzettség	Nyelv
B. I.	1.	Gyógypedagógia szak (felsőfokú nyelvvizsga, angol).	angol
B. K. K.	2.	Gyógypedagógia szak (felsőfokú nyelvvizsga angoltól és szlovákból).	angol
K. N.	3.	Angol nyelvtanári diploma.	angol
M. B.	4.	Gyógypedagógia szak.	angol
S. Cs.	5.	Gyógypedagógia szak (felsőfokú nyelvvizsga, angol).	angol
Sz. A.	6.	Angol nyelvtanár és tanító.	angol
T. A.	7.	Angol nyelvtanári diploma (jelenleg gyógypedagógiai képzés).	angol
T. G.	8.	Német nyelvtanár, angol nyelv és irodalom szakos tanár.	angol, német
Zs. I.	9.	Középiskolai német nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár.	német

2. táblázat: A válaszadó pedagógusok végzettsége, az általuk tanított nyelv<sup>5</sup>

A 2011. évi CXCV. Nemzet Köznevelésről szóló törvényi szabályozás meghatározza, hogy a tanulásban akadályozott tanulóknak hetedik osztálytól kezdődően kötelező idegen nyelvet tanulniuk. Szerettük volna tudni, hogy van-e lehetőség arra, hogy a tanulásban akadályozott tanulók hamarabb elkezdjék az idegennyelv-tanulást.

4 Saját forrás, szerkesztette Jeszták Emília

5 Saját forrás, szerkesztette: Jeszták Emília

A megkérdezett pedagógusok közül négy fő (3., 5., 6., 8. interjú) tanít integrált keretek között idegen nyelvet tanulásban akadályozott gyerekeknek, a többi pedagógus (1., 2., 4., 7., 9., interjú) szegregált intézményben tanít.

A válaszokból kiderült, hogy az integrált keretek között tanuló, tanulásban akadályozott diákok közül szinte mindenki hamarabb kezdhet idegen nyelvet tanulni, mint ahogy azt a törvény előírja. Van olyan iskola, ahol az ép értelmű, tanulásban akadályozott tanulók akár első osztálytól is elkezdhetik az idegen nyelv tanulását, de ha ez nem is valósult meg, harmadik osztálytól mindenképpen megkezdtek tanulmányaikat (8. interjú). A többi iskolában pedig negyedik osztálytól oktattak idegen nyelvet (3., 5., 6. interjú).

A kivételt az enyhe értelmi fogyatékkal élő diákok képezik. Az integrált oktatást nyújtó iskolák közül kettő (3. és 5. interjú) döntött úgy, hogy számukra az idegen nyelv-oktatás mindenképpen hetedik osztálytól kezdődjön. A szegregált oktatásban dolgozó, válaszadó pedagógusok szerint a tanulásban akadályozott gyermekeknek nincs lehetőségük arra, hogy hamarabb elkezdjenek idegen nyelveket megismerni, mint ahogy azt a törvény kötelezően előírja. Egy pedagógus szerint „*a tanakos gyerekeknek nem, az ép, de autista vagy pszichés fejlődési zavarral rendelkező gyerekek negyedik osztálytól*” (2. interjú). Egy iskola pár éve indított szakkört, ahol lehetőség nyílt korábban elkezdni az idegennyelv-tanulást, de a vizsgálat évében ez nem indult (1. interjú). Érkezett azonban olyan válasz is, hogy az intézményben lett volna esély a nyelvi szakkör elindítására, viszont a tanulók nem mutattak kellő érdeklődést iránta, így emiatt nem indult be a szakkör (5. interjú.). Egy másik megkérdezett véleménye szerint nincs megfelelő pedagógus, így elegendő órakeret sem, hogy elindulhasson egy ilyen jellegű délutáni foglalkozás. „*Nyelvi szakkör jelenleg nincs. Talán, ha lenne elég pedagógus, lenne rá órakeret is*” (7. interjú). A 2., 4. és 9. interjúalany szerint az iskolában a vizsgálat időpontjában nem működött nyelvi szakkör.

A kerettanterv szerint a négy nyelvi készség közül a hallás utáni szövegértésre és a beszédfejlesztésre célszerű törekedni, az írás és olvasás csak a tanultak megerősítését szolgálja (Meggyesné Hosszu, 2015). Az interjúk során szerettük volna kideríteni, hogy a megkérdezett pedagógusok mely nyelvi készség(ek) fejlesztését tartják a legfontosabbnak.

A válaszokból kiderült, hogy minden pedagógus fontosnak tartja a tanulók kommunikációs készségének fejlesztését, hogy a gyermek merjen megszólalni az adott idegen nyelven. A hallás utáni szövegértés fejlesztését egy pedagógus emelte ki a beszédfejlesztés után (2. interjú). Két pedagógus úgy véli, hogy mind a négy alapkészség fejlesztése fontos: „*Mind a négy alapkészség (hallás, olvasás, írás, beszéd) harmonikus fejlesztése a cél. Nincs kiemelt készség. Amennyiben a tanuló írásban vagy olvasásban, esetleg beszédben akadályozott, a hiányzó készségeket nem mérjük.*” (9. interjú).

Két pedagógus külön kiemelte a szókincsfejlesztés fontosságát (3., 6. interjú). Az egyik pedagógus úgy véli, hogy a tanulók kevésbé fejleszthetők, így a csoport ritmusához alkalmazkodott. Azokon a területeken nem időzött sokáig, amelyek a csoport

számára nehézséget okoztak. Véleménye szerint a szókinccsfelkészítés azonban eredményesnek bizonyult (3. interjú).

Egy pedagógus úgy gondolja, hogy a nyelvtanítás által fejleszti a figyelmet, az emlékezetet, a logikát is: *„Tanulásban akadályozott tagozaton a nyelvtanításnak a készség- és képességfejlesztő funkcióját tartom nagyon fontosnak. A figyelem, emlékezet, logikai készségek, írás-helyesírás, kommunikációs készségek fejlesztésére törekszem a nyelvórákon, nyelvtant pl. egyáltalán nem, vagy csak nagyon minimálisan érintve tanítok.”* (7. interjú).

## A pedagógusok által használt módszerek

Következő kérdésünk során arra kerestük a választ, hogy a megkérdezett pedagógusok milyen módszereket alkalmaznak egy új tananyag bevezetésekor, hogyan adják át az új ismereteket a tanulóknak. A kérdésre viszonylag eltérő, egyéni válaszok érkeztek, de találhatók benne közös pontok. Három pedagógus említette, hogy a korábban tanultak mélyítése után vezetnek be az új tananyagot (1., 4., 7. interjú). A másik komponens, amely szinte minden megkérdezett válaszában szerepelt, az a szemléltető eszközök alkalmazása. A kézzel fogható tárgyak között említették a szókarttyákat, a reáliák használatát (pl. étkezés téma során műanyag ételek használata), illetve a villámkarttyákat (flashcards). Az online tartalmak esetében szóba kerültek a videóanyagok, online játékok (2., 3., 4., 5., 6., 7., 8.). Egy válaszadó szerint *„nagyon fontos, hogy minél több érzékszervi csatornán keresztül ’támadjunk’, lehetőleg egyszerre! Lásd, hallja, mondja ki és mozogja le a gyerek lehetőleg a teljes tananyagot, amellett, hogy le is írja”* (7. interjú). Ezekon kívül több válaszadó említette a tanári magyarázat és a saját példák jelentőségét is. Mindezt azért tartják lényegesnek, mert így a tanulók maguktól jönnek rá egy-egy szabályra, ezáltal közelebb érzik magukhoz a tananyagot (1., 4., 8. interjú). Egy pedagógus szerint a *„módszerek tekintetében mindig a tanulók akadályozottsága határozza meg, hogy mely módszerek eredményesek. Itt gyakran hagyatkozunk az alaptantárgyakat tanító tanárok meglátásaira, hogy a tantárgyak óráin milyen módszerrel sajátítják el a tanulók eredményesebben a tananyagot. A MIM-MEM módszer talán a legcélravezetőbb”* (9. interjú).

A MIM-MEM- (Mimicry-Memorization) módszer másolási és memorizálási technikát jelent. A pedagógusnak anyanyelvi modellt kell nyújtania a tanulói számára, és ösztönöznie kell a kiejtés elsajátítását kis csoportokon vagy páros munkákon keresztül, a hibák elkerülése érdekében. A módszert a Michigani Egyetem nyelvészei a második világháború idején (1939) dolgozták ki katonák számára. A módszer célja, hogy a tanulók képesek legyenek a szavak, kifejezések és az állítások helyes kiejtésére, valamint kommunikatívak legyenek, és tudjanak a célnyelven folyékonyan beszélni (*Tulus és Rihanatul*, 2021). A módszer ezt memorizálás által éri el, kihasználva az emberi memória erejét. A nyelvtanulást szóbeli tevékenységek során viszi véghez. A tanulás középpontjában a hallás utáni szövegértés, a beszédképesség és a memorizálás áll.

A MIM-MEM-módszer alkalmazása során a pedagógus különböző mondatokat mond el, melyeket a tanulók többször, egészen addig utánoznak, míg meg nem tanulják azokat. A nyelvtant közvetett módon, előre kiválasztott példamondatok által adják át. A tevékenységeket megbeszéléssel vagy dramatizálás (pl. *jump* ~ ugrálás, *clap* ~ taposlás, bevásárlás, ételrendelés) közben tanítják meg (Ahyatul, 2021). Egy válaszadó úgy véli, hogy az összes módszert be lehet vetni új téma feldolgozásánál, és számára fontos, hogy minél változatosabb és játékosabb legyen az óra (5. interjú).

## A tanulók motiválása

A következő kérdésünkkel arra kerestük a választ, hogyan, milyen módszerrel vagy eszközzel tudják a pedagógusok a tanulókat motiválni. A válaszok között a legtöbbször az IKT-eszközök alkalmazása, valamint az online játékok, feladatok szerepeltek (2., 5., 6., 7., 8. interjú). Egy pedagógus szerint a Kahoot-játékok nem maradhatnak el egy órán sem (2. interjú). „Az IKT-eszközökkel való játék. Online memory játékok nagy sikert arattak minden korosztályban” (5. interjú). Emellett említették még a tananyagba beágyazott videókat is (6. interjú).

Egy osztályban a pontgyűjtéssel történő ötösjegy-szerzés bizonyult motiváló hatásúnak (1. interjú). A pedagógusok ösztönző hatásúnak vélik a pozitív visszajelzést, a dicséretet, és egy pedagógus említette a közös élményszerzést: „Érdemjegy nem érdekli őket. Dicsérettel, azonnali visszacsatolással. Kicsi cukorkák, ha nagyon ügyes. Élménnyel. Ha jól megy valami, akkor lemennek a tankonyhába és főznek” (4. interjú).

## Játékok a nyelvórán

Ezt követően szerettük volna tudni, hogy a pedagógusok szoktak-e játékokat bevinni az órákra, ha igen, akkor milyen játékokat. „Keresztrejtvényt oldunk meg, hiányzó betűk pótlása, számítógépen játszható játékok.” (1. interjú). Az online játékok esetében a Baamboozle került szóba, amely egy online alapú, játékos tanítási platform. Ingyenesen elérhető bárki számára, viszont csak angol nyelven. A pedagógusok válogathatnak kész játékokból, és szerkeszthetnek újat is, ezzel gyarapítva az elérhető játékkészletet. A Baamboozle felhasználható órai munkák során, házi feladatok készítéséhez, távoktatás folyamán. Egyformán jó egyéni és csoportos játékokhoz, a tanulókat versenyeztetni lehet vele. A Baamboozle nyomon követi a pontszámokat is. Az oldal több korosztály számára ajánlott<sup>6</sup>. „Rengeteg félével. Szókingcs fejlesztő játékkal, szerepjátékkal, vetélkedőt,

6 <https://www.techlearning.com/how-to/what-is-baamboozle-and-how-can-it-be-used-for-teaching-tips-and-tricks> (2023. január 20.)

*kvízt, memóriajátékok, szókereső. Nyelvtant is ugyanígy. Baamboozle nagyon jó erre*” (8. interjú).

Több válaszadó említette a mozgásos játékokat, mint a babzsák-dobálás, a táncvaló daltanulás és a *Simon says* (2., 4., 7., 9. interjú). *„Hagyományos, kézzel fogható, játékokat viszek be. Jigsaw Puzzle, Quizz, stb.”* (6. interjú). Volt olyan pedagógus, aki kiemelte, hogy a tanulók érdeklődési köréhez igazította a játékokat, pl. roma zenészek képeit vitte be órákra, és az ő nevükben kellett ismerkedni (2. interjú). A memóriajáték bizonyult még népszerűnek a pedagógusok körében, ugyanis négy megkérdezett válaszában is felmerült (4., 7., 8., 9. interjú). Két válaszadó pedagógus említette a BINGO és a LOTTO játékot (5., 7. interjú). Ezek mellett számos más játékot említettek, pl. párosító játékok, igaz-hamis játék, torpedó, szőlánc, tárgyak megkeresése az osztályteremben, labdadobálás és szerepjáték.

Egy pedagógus a Pac-Man játékot is beviszi a tanórákra. Ez a játék először 1980 májusában, Japánban jelent meg, majd ugyanez év októberére már az Egyesült Államokba is eljutott, és hatalmas sikert aratott. A játék során a játékos irányítja a sárga, pite alakú Pac-Man-t, aki egy labirintusban mozog. Bónuszpontokat úgy szerez, ha Pac-Man megeszi a gyümölcsöket, egyéb tárgyakat. A játékot nehezíti a négy szellem, melyekkel, ha Pac-Man érintkezik, elveszíti egy életét, és a játék újraindul. A játék akkor ér véget, ha Pac-Man az összes (általában három) életét elveszíti<sup>7</sup>.

## A nyelvtanulás nehézségei

Következő kérdésünk során azt szeretttük volna megtudni, hogy a pedagógusok tapasztalatai szerint mi okozza a legnagyobb nehézséget a tanulásban akadályozott tanulóknak az idegennyelv-elsajátítás során. Több pedagógus válaszában is szerepelt, hogy a tanulók könnyen elfelejtik a korábban megtanultakat, nehéz számukra a felidézés, emiatt nagyon sokat kell velük ismételni (1., 2., 4., 5. interjú).

A válaszadók közül az angol nyelvet tanító pedagógusok többségének véleménye szerint *„a legnagyobb nehézség abból adódik, hogy a magyar nyelvtől eltérően másképp írjuk, mint ahogy kiejtjük”* (1. interjú). Ezek miatt a kiejtés elsajátítása is problémát okoz. Két pedagógus a problémát összekötötte az anyanyelv-elsajátítási nehézséggel, és úgy véli, mivel magyarul is nehezen tudnak a tanulásban akadályozott gyerekek írni, olvasni, így ezek angolul is gondot fognak okozni nekik (2., 7. interjú.). *„Épp ezért írásban csak ritkán kérek számon, de ragaszkodom az írás és a kiejtés minél változatosabb gyakorlásához”* (7. interjú).

A következő nehézség, amire szintén több pedagógus kitért, az idegen nyelvi szövegek értelmezése. Tapasztalataik szerint annak ellenére, hogy a tanulók megtanulják az idegen szavakat, a komplett szöveget nem képesek értelmezni. *„A szavakat könnyen*

7 <https://www.thoughtco.com/pac-man-game-1779412> (2023. január 20.)

*megtanulják, komplett szöveget nem értelmezik. Alacsony óraszám, és gyorsan felejtik. Sokat hiányoznak*” (5. interjú). Egy válaszadó szerint a megtanult nyelvi struktúrákat nem tudják más szövegkörnyezetben alkalmazni (9. interjú). Hátráltató tényezőként felmerült még a tanulók iskolai hiányzása (2., 4., 5. interjú). A hiányzásokat követően nehezebb a tanulóknak pótolniuk az elmaradást és bekapcsolódniuk az órai folyamatba. Egy válaszadó említette még a nyelvtan elsajátításának a nehézségét, hozzátéve, hogy a tanulók hamar elfáradnak (8. interjú), egy pedagógus pedig a hallott szöveg értelmezésének nehézségét hangsúlyozta (3. interjú).

A következő kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy a megkérdezett pedagógusok szerint az anyanyelv-elsajátítás során fellépő nehézségek mennyire vannak hatással az idegennyelv-tanulásra. Két pedagógus kivételével minden válaszadó úgy véli, hogy az anyanyelv-elsajátítás sajátosságai negatívan befolyásolják a tanulók idegennyelv-tanulását (1., 2., 3., 4., 5., 8., 9. interjú). A vélemények szerint az a terület, amely a magyar nyelv esetében problémás, az idegen nyelv esetében is gondot fog okozni. Egy pedagógus szerint ez az érdemjegyek egyezésében is megmutatkozik: *„Nagyban befolyásolja, aki a magyar nyelv elsajátításában akadályokba ütközik, magyar nyelvtan szabályai-val problémái vannak, annak az angollal is. A jegyek között sincs különbség. Akinek a magyar nyelv elsajátításával problémája van, annak az idegen nyelvvel is lesz. Van kapcsolat”* (8. interjú).

Más vélemény szerint az a tanuló, aki nem szólal meg magyarul, az más nyelven sem fog. Ha további problémái vannak az olvasással, írással is, akkor a pedagógus nem kap elegendő visszajelzést arról, hogy a tanulónak rögzült-e az adott idegen nyelv ismeret-anyaga (9. interjú).

Ezzel szemben két pedagógus úgy vélekedett, hogy a két folyamatnak nincs köze egymáshoz. Az egyikőjük úgy véli, hogy ha a tanuló jól beszél az anyanyelvét, akkor a pedagógusok maximalisták és hajlamosak a gyermek nyelvtudását a tantervi előírásokhoz mérni. Az idegen nyelv esetében mások a szempontok, valamint az is fontos, hogy jó kapcsolat alakuljon ki a pedagógus és a tanulók között. (6. interjú). Egy másik vélemény szerint *„a szervi okok, hallás, beszédszervek fogyatékoságai vagy fejlődési rendellenességei természetesen behatárolják a lehetőségeket az idegen nyelv tanulása során is, illetve más módszerek használatát teszik szükségessé. Az idegen nyelv iskolai tanulása nem hasonlítható össze az anyanyelv elsajátításának folyamatával, alapvető különbségek vannak a két folyamatban, minden szinten.”* (7. interjú).

## A számonkérés

A következő kérdésünk által arra szerettünk volna választ kapni, hogy a pedagógusok milyen módon ellenőrzik a tanulók tudását, mire adnak osztályzatot. A válaszok alapján megtudhattuk, hogy a pedagógusok egy része a szóbeli számonkérést részesíti előnyben (1., 4.). Az egyik válaszadó szerint, ha papíralapú számonkérésre kerül sor,

olyan feladatsort állít össze, amelyben a tanulónak nem kell írnia. Szódolgozat esetében a tanulónak az a feladata, hogy összekösse az idegen szavakat azok magyar megfelelőjével, vagy az angol nyelven megadott instrukciók alapján kell rajzolni, színeznie valamit (4. interjú).

Több pedagógus figyel arra, hogy a tanulók szóbeli és írásbeli formában egyenlő mértékben mutathassák meg a tudásukat, ugyanakkor értékeli az órai munkát is. Mindössze egy megkérdezett részesíti előnyben az írásbeli számonkérést, szóban ritkán minősít. A tanulók a szódolgozatokra és havonta egy témazáró dolgozatra kapnak jegyet (5. interjú).

Az órai aktivitás értékelését több pedagógus is kiemelte. Ezzel is próbálják lelkesíteni, bátorítani a tanulókat az aktív órai részvételre (2., 4., 6., 8., 9. interjú). *„Órai munka a legtöbb osztályzat! Tudatom a gyerekekkel minden alkalommal, hogy a 45 perc alatt nyújtott teljesítményükért osztályzat lesz a KRÉTA naplóba beírva. Így többségük fegyelmezettebb a szokásosnál. Valamint motiváltabb, mert ezt az eljárást korrektnek gondolja”* (6. interjú). Ezzel ellentétben egy pedagógus úgy vélekedett, hogy a tanulók az órai munka értékelésével nem motiválhatók. A házi feladat elvégzésének hiányát viszont bünteti. Öt elmulasztott házi feladat elégtelen érdemjegyet von maga után (4. interjú). Más válaszadó is említett egy hasonló módszert: a tanulók a jól teljesített házi feladatokra, részfeladatokra kaphatnak „kisötöst”, amiből öt darab kigyújtását követően kaphatnak „nagyjegyet.” Ez vonatkozik a szódolgozatokra is, három szódolgozat jegyének átlaga ad egy KRÉTÁ-ba bekerülő jegyet (8. interjú). Több válaszadónál szerepelt a pozitív visszacsatolás, a sikerélmény fontossága is, melynek érdekében olyan feladatlapokat töltenek ki a tanulók, amelyeket korábban már megoldottak: *„A számonkérés arról szólt, hogy a gyerekeknek sikerélménye legyen. Feladatlapok esetében ugyanazokat a feladatokat végezték el, amiket ismertek, megcsináltak. Órai piros pontokat, jegyeket kaptak. Ezeket szerették is”* (3. interjú).

## A pedagógusok pozitív és negatív élményei a nyelvórán

Végezetül szeretnénk volna megtudni, hogy az idegen nyelvet tanító pedagógusok számára mi jelenti a nehézséget a munkájuk során. Az első megkérdezett számára *„a különböző szociokulturális környezetből érkező tanulók hátrányának kompenzálása”* jelentett kihívást. A második válaszadó több problémát is említett: nehézség számára, hogy sokat hiányoztak a tanulók az iskolából. A gyógypedagógiai asszisztens nem értette a nyelvet, így kevésbé tudott segíteni az órák alatt. Ezek mellett a feladatokhoz való ötletgyűjtés is, az óratervezés is problémás volt mindaddig, amíg ki nem alakult egy rendszer. A megszokott órai felépítés a tanulónak is biztonságot jelentett. A harmadik pedagógusnak negatív élményt jelentett, hogy nem látta értelmét a munkájának: *„Szomorú volt látni, hogy nagyon mechanikusan gyakorolnak be mindent. Nagyon nem lehetett látni a határokat.”*



A sok hiányzás a negyedik válaszadó számára is gondot okozott. Emiatt sokszor kellett differenciáltan átadnia a tananyagot. Számára elkésztő volt látni, mikor az egyik tanuló jól haladt a tananyaggal, a másik pedig le volt maradva. Az ötödik interjúban az adminisztrációt emelte ki a pedagógus. Megnehezítette a munkáját, hogy úgy került be az osztályba, hogy a gyerekek nem értesültek a pedagógus személyéről, és ő sem kapott tájékoztatást a gyerekekről, azaz nem volt információja a tanulók előzetes tudásáról. Ezt a körülményt nehezítette az is, hogy akkor tanított először tanulásban akadályozott tanulókat. Mindezek mellett megemlítette még a tanulók motivátlanságát, mint nehézséget.

Egy pedagógus az alábbi választ adta: *„Eleinte a fegyelmezés, hisz rá kellett jönni, itt nem lehet csak hagyományos módszerekkel akár lelkesen is dolgozni. Más a nyelvezet velük. Ma már, 10 tanév után rutinosabb vagyok”* (6. interjú). A hetedik interjú pedagógusa a tanulókkal való kapcsolat kialakítás nehézségét emelte ki. A heti két angol nyelvórárt nem tartja elegendőnek ahhoz, hogy valódi személyes kötetlenség jöjjön létre: *„Így az igazán 'nehéz eset' tanulók sokszor azok is maradnak, mert egyszerűen nincs idő megtalálni a 'kulcsot' hozzájuk.”* A nyolcadik válaszadó komolyabb nehézséget nem tudott megemlíteni, inkább időigényesnek nevezné, hogy olyan feladatokat vigyen be az órákra, amelyek változatosak és megfelelnek a tanulók érdeklődési körének is. Az utolsó interjúalany, aki német nyelvet oktat, a megfelelő taneszközök, a digitális feladatháttér hiányát nevezte meg nehézségként, és hogy nincs kidolgozva a tanulásban akadályozott tanulók számára idegen nyelvi tanterv.

A nehézségek megismerését követően, szerettük volna megtudni, hogy mi jelent a pedagógusok számára sikerélményt a munkájuk során. A pedagógusok többsége azt tartja sikerélménynek, ha látja, hogy a munkájának van értelme, eredménye. *„Felsőbb évfolyamokon, kilencedik osztályban látom leginkább a munkám eredményességét, ugyanis a hetedik és nyolcadik évfolyamot nálunk végzett diákok jobban teljesítenek, mint a más iskolákból érkezők”* (1. interjú). Az egyik válaszadónak az jelentett pozitív visszajelzést, mikor annak volt tanúja, hogy a hetedik osztályos diákja angolul beszélgetett egy idős hölgygel (4. interjú). Egy másik megkérdezett szerint bármi jelenthet sikerélményt: ha a tanulók véletlenül emlékeztek egy korábban megtanult témára, vagy ha kérdést tesznek fel (5. interjú). A másik leggyakoribb válasz szerint az a sikerélmény, ha látják, hogy a tanulók élvezik az órákat, örömmel járnak be, képesek aktívan részt venni az órákon. Emellett volt olyan pedagógus, aki egy pozitív élményét is megosztotta. Iskolai rendezvényre készültek fel a tanulók, amelyen angol nyelvű dalt énekeltek. A dalszöveget a válaszadó pedagógus tanította meg a diákoknak, akik az énektanárnővel gyakorolták be, az előadáson pedig nagyon ügyesen és szépen énekeltek el a dalt a gyerekek.

Soron lévő kérdésünkben arra szerettünk volna választ kapni, hogy fontosnak látják-e a pedagógusok, hogy a tanulásban akadályozott tanulók is tanuljanak idegen nyelvet. A válaszadó pedagógusok többsége szerint a nyelvtanulás fontos a tanulásban akadályozott tanulók számára is, erre pedig többféle indokot is soroltak. Az egyik indok

a külföldi munka vagy utazás lehetősége, amit két pedagógus is említett (1., 2. interjú): „Igen, fontosnak tartom, hiszen ők is bármikor kerülhetnek olyan élethelyzetbe, hogy akár külföldre kerülnek, és legalább alapszinten tudjanak segítséget kérni, tájékozódni, közlekedni stb.” (1. interjú).

Más válaszadó szerint az idegennyelv-tanulás által más területeken is fejlődés érhető el ezeknek a tanulóknak az esetében (7., 8. interjú): „Van értelme, hiszen gondot okoz nekik a napirend, az időben való tájékozódás. Angol órán újra tanulják ezt, és így nem érzékelik dedős hülyeségnek. Új tantárgy keretén belül mélyítik az előzetes tudást. Nem valószínű, hogy valaha használni fogják, de ettől függetlenül az önbizalmuknak a szociális készségeiket fejleszti. Nem tudnak ismerkedni, itt megtanulják” (4. interjú). Ezek mellett volt olyan pedagógus, aki a digitális világban való tájékozódást hangsúlyozta. Említett egy olyan tanulót, akinek volt felmentése a nyelvtanulás alól, de a szülő kérte a gyermek számára az idegennyelv-oktatást, hátha szüksége lesz a későbbiek folyamán az alapszókincsre (8. interjú).

Egy pedagógus az esélyegyenlőségre és a gyermeki jogokra hivatkozott. Az ő nézőpontja szerint a tanulásban akadályozott tanulóknak is joguk van az intézményes nyelv-oktatáshoz, ahogy a többségi társaiknak. Véleménye szerint ennek elmaradása „belefér a kiskorú veszélyeztetés jogi kategóriába, hisz nem adjuk meg nekik, ami testi–lelki fejlődésükhöz szükséges” (6. interjú). Több pedagógus válaszában elhangzott azonban, hogy nem látják annak esélyét, hogy a későbbiek folyamán eredménye lesz a befektetett munkának, illetve, hogy a tanulók használni fogják a tanult nyelvet. Többen is kiemelték viszont, hogy ettől függetlenül fontos, hogy a tanulók élvezzék a tanórákat, örömmel járjanak be ezekre, és pozitív élményeket szerezhessenek (3., 7. interjú). Két pedagógus látja úgy, hogy nincs értelme annak, hogy a tanulásban akadályozott gyerekek is tanuljanak idegen nyelvet. Az egyikük kiemelte, hogy csak azoknak a tanulásban akadályozott gyerekeknek esetében gondolja így, akiknek anyanyelv-elsajátítási nehézségeik vannak: „Az anyanyelvi készségek hiánya vagy nehezítettsége viszont komoly akadály az idegennyelv tanulása során is, ezért ezeket a tanulókat kívánatos lenne felmenteni az idegennyelvi tanulás alól” (9. interjú). Az előbbi véleményhez hasonlóan még egy pedagógus kiemelte, hogy szerinte egy előzetes felmérést követően csak azoknak a tanulásban akadályozott gyermekeknek kellene nyelvet tanulniuk, akiknek van affinitásuk az idegennyelv-tanulásra (5. interjú).

Végezetül arra voltunk kíváncsiak, hogy mit gondolnak a megkérdezett pedagógusok, jelenthet-e a tanulásban akadályozott tanulók számára előnyt az idegennyelv-tanulás a későbbi életük folyamán. Előnyként ismét megemlítették a külföldi munkavállalás lehetőségét (2. interjú). „Mindenképpen! Globalizált világunkban képes eligazodni, nyilván plusz segítséggel, melyet középiskolás korukban is a speciális iskola segítségével ér el, akár a szakmák elsajátításánál, akár a hétköznapiakban szüksége van rá, mert a tapasztalat ezt mutatja, ők is így érzik!”

Többen hivatkoztak arra, hogy a világban való eligazodásukat segítheti az alapszavak elsajátítása (6., 8. interjú). Három válaszadó úgy vélte, hogy maga az, hogy a tanulók

találkozhatnak az idegen nyelvvel, mindenképp hasznos (1., 5., 7. interjú). Egy vélemény szerint az autista tanulóknál elképzelhető, hogy a későbbiek folyamán hasznos lesz számukra a megszerzett tudás, a tanulásban akadályozott tanulók esetében viszont nem (3. interjú). A nyolcadik interjúalany nem látta valószínűnek, hogy a diákoknak felnőttkorban hasznuk legyen az idegennyelv-tanulásból, mivel feltételezi, hogy ezek a tanulók nem olyan szakmát fognak választani, ahol szükség lesz az idegen nyelv ismeretére. Az utóbbi kijelentés elhangzott más megkérdezett válaszában is, aki úgy vélte, hogy ezek a tanulók valószínűleg fizikai munkát fognak vállalni később. Előnyként megemlítette viszont, hogy a tanulók önbizalmára pozitív hatással lehet (4. interjú).

A fentieket összegezve számunkra az derült ki, hogy a pedagógusok többsége hasznosnak találja, hogy a tanulásban akadályozott tanulók is ismerkedjenek egy idegen nyelvvel, még akkor is, ha a későbbi munkájuk során nem fogják hasznát venni. *„Rengeteg kérdést tesznek fel, többnyire internetes játékok egyedi nyelvezete miatt. Nekik ez is fontos! Mi pedig alkalmazkodunk, hisz gyakran fülemben cseng a ’80-as évekbeli jelmondat, mely szerint: ’Jó szóval oktasd, játszani is engedd, szép komoly fiadat!’”* (6. interjú).

## A tanulásban akadályozott tanulók az idegennyelv-oktatásról

A tanulásban akadályozott tanulók és az idegennyelv-oktatás témakörében hét fő, hetedik osztályos, tanulásban akadályozott tanulóval folytattunk 17 perces fókuszcsoportos beszélgetést 2023 márciusában. A csoportban három fiú és négy lány vett részt, életkoruk 13–15 év közötti. Mindannyian 2022 szeptemberétől heti két órában tanulnak angolul iskolai keretek között. A beszélgetéseket az intézményvezető és a szülők írásbeli beleegyezésével hangfelvételre rögzítettük. A beszélgetés során a tanulók több idegen nyelvet említettek: angol, német, japán, kínai, indiai. A gyerekek angolul szeretnének tanulni, mert a munkavállaláshoz és az utazáshoz (pl. vásárlás során) a későbbiekben hasznos lehet: *„Ha máshova megyünk dőgozni, megértsük azt a nyelvet. Lehet barátokat szerezni. Ha kirándulunk, megértsük, amit mondanak.”* Az idegen nyelv tanulása azonban nem könnyű, mert *„a szavakat kell megtanulni meg írni és számolni egy másik nyelven”*.

A gyerekek közül négyen úgy vélik, elég a heti két óra, mert fárasztó. Mások szerint jobb lenne több nyelvóra, mert többet tudnának angolul. A gyerekek szerint jó lenne hamarabb, akár ötödik osztályban elkezdni a nyelvtanulást. Az egyik diák szerint az lenne jó, ha mindennap lenne angolóra. A diákok szerint jobb lenne, ha nem délután, hanem a reggeli órákban lenne a nyelvóra, mert nem lennének fáradtak. A gyerekek közül senki nem foglalkozik otthon az angolórához kapcsolódó tananyaggal. A megkérdezett gyerekek közül ketten szoktak angolul zenét hallgatni, a többiek magyar zenét hallgatnak. A többségi gyerekektől eltérően nem jellemző az angol nyelvű videók, filmek, sorozatok nézése sem. A nyelvórákon a gyerekek szívesen beszélgetnek, játszanak, hallgatnak dalokat. A mozgásos feladatokat (pl. *Simon says*) kevésbé élvezik.

## Összegzés

Tanulmányunk központi témája a tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-oktatása a pedagógusok szemszögéből. Az volt a célunk, hogy feltérképezzük a tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-tanulásának helyzetét. *Czibere és Kisvári* (2006) szerint egy tanulásban akadályozott tanuló esetében mind az észlelési, mind a végrehajtási, mind pedig az érzelmi élet területén jelentkezhetnek problémák, melyek befolyásolják a tanulást.

Az elméletet feldolgozó részben vizsgáltuk az idegennyelv-oktatás magyarországi bevezetésének körülményeit. A tanulásban akadályozott tanulók a 2011. évi CXC. törvény alapján hetedik osztálytól kötelezően tanulnak idegen nyelvet heti két órában. A tanítás keretét a 2020-as Nemzeti alaptanterv és a hozzá illeszkedő kerettanterv határozza meg. A kerettanterv nem nyelvspecifikus, így az iskola dönti el, hogy milyen nyelvet oktatnak. A 2020-as NAT-hoz illeszkedő Kerettanterv lényeges eleme, hogy a négy nyelvi készség közül a tanulásban akadályozott tanulók esetén a hallás utáni szövegértésen és a beszédkészség fejlesztésén van a hangsúly. Az írás és olvasás csak másodlagos, megerősítő szereppel bír.

A 2011. évi CXC. Nemzeti Köznevelésről szóló törvény meghatározza, hogy a tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-oktatását nyelvtanár vagy felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkező gyógypedagógus végezheti. Mivel a kerettanterv nem nyelvspecifikus, így az intézmény és az ott dolgozó pedagógusok döntenek el, hogy melyik idegen nyelvet tanítják a diákoknak. Ezt követően a rendelkezésre álló tankönyveket, eszközöket és az oktatási módszereket tanulmányozzuk. 2019-ben jelent meg a *Let's do it* tankönyvcsalád, melynek célközönsége a tanulásban akadályozott diákok.

A tanulmány második, tartalmi egységében saját kutatást mutatunk be. 2022 januárja és márciusa között 25 kérdésből álló interjút készítettünk kilenc pedagógussal. Elsősorban azoknak az intézményeknek a vezetőivel vettük fel a kapcsolatot, amelyekről tudtuk, hogy tanulásban akadályozott tanulókat oktatnak. Annak érdekében, hogy minél több pedagógussal tudjunk beszélni, alkalmaztuk a hólabda-módszert, továbbá online oldalakat. Ennek köszönhetően az ország különböző pontjain dolgozó pedagógusoktól érkeztek válaszok. Személyes találkozásra csak egy pedagógussal került sor, a többi válaszadó esetében online platformokon (Facebook Messenger, Google Meet) keresztül, videóhívásban készült az interjúk. Kvalitatív vizsgálatunk során félig strukturált interjúkat alkalmaztunk. Nyitott kérdésekkel biztosítottuk, hogy a pedagógusok a saját tapasztalataikat osszák meg velünk. Abban az esetben, ha a kérdéseinkre kapott válasz nem tartalmazott számunkra elegendő információt, vagy nagyon eltért a témától, mélyítő kérdéseket tettünk fel. A beszélgetésekről jegyzet készült, amelyet a feldolgozás során alkalmaztunk. A válaszokból megtudhattuk, hogy milyen iskolai végzettséggel, mennyi tapasztalattal rendelkeznek a pedagógusok, az órák során milyen eszközöket használnak, mennyire veszik figyelembe a tanulók érdeklődési körét, hogyan képesek motiválni őket, számukra mi okozza a legnagyobb nehézséget, és mi jelenti

a sikerélményt a munkájuk során. A válaszok alapján kiderült, hogy kevés tanulásban akadályozott tanulónak van lehetősége arra, hogy délutáni szakkör keretein belül is foglalkozhasson az idegen nyelvvel, továbbá megkérdőjelezhető az is, hogy lenne rá igényük, motivációjuk. Felmerülhet még akadályként a pedagógus-létszámhiány is.

A pedagógusokkal készült vizsgálatot 2023 tavaszán hét, hetedik osztályos, angol nyelvet tanuló, tanulásban akadályozott tanuló bevonásával egészítettük ki, a szülők és az intézmény jóváhagyása után. A beszélgetés során arra voltunk kíváncsiak, milyen idegen nyelveket ismernek a diákok, szeretnének-e idegen nyelven beszélni, és ha igen, milyen előnyökkel jár a nyelvtudás. A gyerekek egyhangúlag angolul szeretnének tanulni, mert ez hasznos lehet egy külföldi utazás vagy a munkavállalás során. A tanulóknak még nincs konkrét terve a továbbtanulásra nézve. Az angolórákon a gyerekek szívesen játszanak, beszélgetnek, de a mozgásos feladatokat kevésbé kedvelik, ami eltér a megkérdezett pedagógusok véleményétől.

Úgy véljük, a közeljövőben szükséges lenne bővíteni az előzőekben áttekintett pilot-vizsgálatot (egyrészt a megkérdezett nyelvtanárok létszámát illetően, másrészt longitudinálissá kellene tenni a tanulókkal készült interjúkat, harmadrészt az adatfelvétel folyamatába a szülőket is be kellene vonni). A vizsgálati eredményeket meg lehetne jeleníteni a formális képzésben (pl. szociálisképesség-fejlesztés) és a módszertani tematikákban is. Javaslatként megfogalmazhatjuk, hogy fontos lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a nyelvtanárok képzésére, hogy a nyelvpedagógia és a gyógypedagógia terén is megszerezzék a megfelelő ismereteket. Az eredményekből az is kirajzolódott, hogy a nyelvórákon több, a nemzetközi gyakorlatban bevált módszert lehetne alkalmazni.

## Irodalom

Ahyatul, Ula (2021): *The Influence of Using Mimicry Memorization Method towards Students' Vocabulary Mastery at the Eighth Grade of SMP N 1Cukuh Balak at the First Semester in the Academic Year of 2020/2021* (Doktori értekezés, kézirat).

<http://repository.radenintan.ac.id/14899/2/PUSAT%20BAB%201%202.pdf> (2023. január 5.)

Czibere Csilla és Kisvári Anna (2006. szerk.): *Inkluzív nevelés. Ajánlások tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.

Európai Bizottság (2018): *A TANÁCS AJÁNLÁSA a nyelvtanítás és a nyelvtanulás átfogó megközelítéséről*. Európai Bizottság, Brüsszel. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0272&from=SK>

Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1. sz. 76–92.

Kovács Kristóf, Faragó Boglárka, Kövi Zsuzsanna, Rózsa Sándor és Dávid Mária (2016): A rövid távú emlékezet és a munkamemória online mérése: Corsi, számterjedelem és n-vissza. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71. 1. sz. 73–90.

- Meggyesné Hosszu Tímea (2015): *A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításának kérdései*. Digitális tananyag. SZT JGYPK, Szeged. [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A\\_tanulasban\\_akadalyozott\\_gyermekek\\_idegen\\_nyelvtanitanasnak\\_kerdesei\\_teljes/](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozott_gyermekek_idegen_nyelvtanitanasnak_kerdesei_teljes/) (2022. december 30.)
- Meggyesné Hosszu Tímea és Lesznyák Márta (2017): Az idegen nyelvet tanító pedagógusok módszertani repertoárja a tanulásban akadályozott gyermekek iskoláiban. *Modern Nyelvtanítás*, 23. 4. sz. 22–42.
- Meggyesné Hosszu Tímea (2019): *Let's do it. Angol nyelvkönyv 7.*, Eszterházy Károly Egyetem - Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Meggyesné Hosszu Tímea (2019): *Tanári Kézikönyv. NT-98703 - LET'S DO IT. Angol nyelvkönyv 7.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Mesterházi Zsuzsa (1997) Tanulási akadályozottság (szócikk) In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. III. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Tánczos Tímea és Németh Dezső (2010): A munkamemória mérőeljárásai és szerepük az iskolai szűrésben és fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 20. 7-8. sz. 95–111. [http://real.mtak.hu/57877/1/8\\_EPA00011\\_iskolakultura\\_2010-07-08.pdf](http://real.mtak.hu/57877/1/8_EPA00011_iskolakultura_2010-07-08.pdf)
- Tulus, Musthofa és Rihanatul, Fauziah (2021): Arabic Phonological Interventions with Mimicry-Memorization Learning Method: A Review on Evidence-Based Treatment. *Journal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*, 6. 1. sz. 96–102.

## 1. Melléklet

A pedagógusokkal készült interjú kérdéssora:

1. Nem, életkor, lakóhely típusa, iskolai végzettség
2. Mióta tanít idegen nyelvet? Mióta tanít idegen nyelvet tanulásban akadályozott gyerekeknek?
3. Integrált oktatásban, hogyan valósul meg a tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-oktatása?
4. Iskolájukban van-e lehetőség a tanulóknak hamarabb elkezdni az idegennyelv-tanulást, mint 7. osztály?
5. Iskolájukban van-e szakkör? Ha igen, mióta, hány gyermek jár, miket csinálnak?
6. Használ-e tankönyvet az oktatás során? Ha igen, melyiket? Miért választotta azt?
7. Ön szerint milyen a jó tankönyv, ami tanulásban akadályozott gyerekeknek készült?
8. Mennyire van jelen az oktatásban az IKT eszközök használata? Ha használnak, az esetben miket?
9. Használ-e a tankönyvön kívül más forrást az óratervezéskor?
10. Mennyire veszi figyelembe a tanulók érdeklődési körét egy óra vagy feladat megtervezésekor?
11. Melyik idegennyelvi készség fejlesztését tartja a legfontosabbnak?
12. Az új ismeretek átadása milyen módszerekkel valósul meg?
13. Milyen eszközzel/módszerrel tudja a tanulókat a legjobban motiválni?
14. Szoktak-e játszani az órákon? Ha igen, milyen játékokkal?
15. Mi okozza a tanulók számára a legnagyobb nehézséget az idegennyelv tanulásban?
16. Mennyire befolyásolják a tanulók anyanyelv-elsajátítási sajátosságai az idegennyelv-tanulást?
17. Hogyan valósul meg a tanulók számonkérése, osztályzása?
18. Önnek mi okozza a legnagyobb nehézséget a munkája során?
19. Mi okozza Önnek a legnagyobb sikerélményt a munkája során?
20. Fontosnak tartja-e, hogy a tanulásban akadályozott tanulók is tanuljanak idegen nyelvet? Egyáltalán van-e értelme annak, hogy idegennyelvet tanuljanak?
21. Mit gondol, jelenthet-e a tanulásban akadályozott tanulók számára előnyt az idegennyelv-ismeret felnőttkorukban?

A tanulókkal készült beszélgetés kérdéssora:

1. Szerinted mi az idegen nyelv, mitől idegen egy nyelv?
2. Milyen idegen nyelvekről hallottál?
3. Ismersz valakit, aki beszél idegen nyelvet? Ha igen, ki az, és milyen nyelvet beszél?
4. Te beszélsz idegen nyelven? Te szeretnél idegen nyelven beszélni?
5. Ha igen, miért, melyik nyelvet? Ha nem, miért nem?
6. Miért jó az, ha valaki idegen nyelvet beszél?
7. Szerinted nehéz megtanulni egy idegen nyelvet? Mi az, ami nehéz/könnyű?



8. Napjainkban nagyon sok idegen szó vesz körül minket pl. *game over, end, cinema, city, Batman* stb. Te ismered ezeket a szavakat? Tudsz hasonló szavakat mondani?
9. Nagyon sok külföldi termék érhető el az üzletekben. Honnan érkeznek ezek a termékek?
10. 7. osztályban heti két angolórátok van. Szerinted ez elég vagy több/kevesebb óra jobb lenne?
11. Szerinted jó lenne korábban, pl. 5. osztályban elkezdni az angoltanulást? Miért? / Miért nem?
12. Nagyon sok órátok van minden nap, angol pl. csütörtökön az utolsó óra. Te hová tennéd az órarendben az angolórákat?
13. Angolórán kívül szoktál az angollal foglalkozni pl. zenehallgatás, videók angolul?

# Az egyházi fenntartású óvodák mentorainak összefogása Hódmezővásárhelyen – Egy műhely születése

Ládáné Petrecz Andrea

[andrea2869@gmail.com](mailto:andrea2869@gmail.com)

Mária Valéria Keresztény Óvoda, Hódmezővásárhely

A pedagógussá válás folyamatának kiemelt szakasza a gyakornoki évek. Mentorként e nehézségekkel átszöött időszakban segítjük, támogatjuk pályakezdő kollégáinkat pedagógusi nézeteik megfogalmazásában, kompetenciáik fejlesztésében. Mentorként igényünk a szakmai összetartozás, tapasztalatcsere, módszertani megújulás, folyamatos önfejlődés. Szűkebb szakmai környezetem fejlődése érdekében szülővárosom egyházi fenntartású intézményeivel együttműködve megalapítottam az Együtt MEGY - A hódmezővásárhelyi egyházi fenntartású óvodák mentorait és gyakornokait támogató munkacsoportot. A tanulmány első része rövid áttekintést nyújt a mentori területen jelenleg tapasztalható nehézségekről, problémákról, hiányosságokról. Véleményem szerint a mentorok és gyakornokok hatékony együttműködésének alapja – a gyakornokokkal folytatott egyéni konzultációkon kívül – a mentori, illetve mentor-gyakornoki találkozók szervezése, amely lehetőséget biztosíthat a tapasztalatok, jó gyakorlatok megosztására, a szakmai fejlődésre. Tanulmányomban bemutatom a munkacsoportom alapításának hátterét, az első évben végzett műhelymunkát, annak tapasztalatait és az elkövetkezendő időszak feladatait.

**Kulcsszavak:** *mentorálás, pályakezdés, kompetencia, kommunikáció, kölcsönös bizalom*

\*

**H**azánkban 2016-ban bevezetésre került a pedagógusok előmeneteli rendszere (életpályamodell), mely magában foglalja az alapképzés, a bevezető támogatás és a folyamatos szakmai továbbfejlődés rendszerét. A 2011. évi CXCV. törvény<sup>1</sup> és a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet<sup>2</sup> jogszabályi hátteret, az Oktatási Hivatal által 2016-ban kiadott Útmutató (Kotschy, Sallai és Szőke-Milinte, 2016) pedig szakmai támogatást nyújt a bevezető (gyakornoki) pályaszakasz támogatását végző mentoroknak.

1 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2023.03.16.)

2 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor> (2023.03.16.)

Kutatások és gyakorlati tapasztalatok bizonyítják, hogy a pedagógussá válás folyamatában a pályakezdés időszakának meghatározó szerepe van. A pályakezdő kollégának be kell illeszkednie a kollektívába. A mindennapi munkája során kell beépítenie és a gyakorlatban alkalmaznia a felsőoktatásban szerzett elméleti ismereteit, gyakorlati tapasztalatait. Az önálló pedagógusi munka felelősségvállalást jelent szakmai munkája, szakmai döntései és a rá bízott gyermekek iránt. Ezen időszak nehézségeit, az új kihívások sikeres megvalósítását segíti a mentor szakmai támogató tevékenysége.

Mentornak lenni egy egész embert igénylő feladat, hiszen a mentor segíti, támogatja, bátorítja a hallgatót, a gyakornokot szakmai hivatása megszilárdításában, erősíti biztonságérzetét és társas kapcsolatait a szülőkkel és a kollektívában. Át kell éreznie a hallgató és a pályakezdő nehézségeit, segítenie kell továbbhaladását, fejlődését, aminek alappillére a kölcsönös bizalom.

A mentori feladatok elvégzéséhez szakmai, szakpedagógiai és pedagógiai-pszichológiai kompetenciákkal, hatékony kommunikációval és folytonos megújulási készséggel kell rendelkezni.

## Helyzetkép

A megújuló pedagógusképzés és a gyakornoki rendszer működtetése lehetővé teszi a pedagógusjelöltek és a kezdő pedagógusok számára, hogy megfogalmazzák pedagógiai nézeteiket. A gyakornoki rendszer segíti a pályakezdő kollégákat abban, hogy a meglévő elméleti ismereteik, gyakorlati tapasztalataik birtokában felismerjék saját nézeteik, gyakorlatuk hiányosságait.

Soós Katalin és Hódi Ágnes a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar első- és másodéves óvodapedagógus szakos hallgatóinak körében kutatást végeztek, melynek egyik területe a hallgatók jövőképeinek megismerése volt. A hallgatók 62,96%-a elköteleződött az óvodapedagógusi szakma iránt. Hosszú távú céljaik között szerepel az élethosszig tartó tanulás szellemisége (Soós és Hódi, 2021).

Szakirodalom által ismert tény, egyben gyakorlati tapasztalatom, hogy a gyakornoki évek döntő jelentőségűek a pályán maradás szempontjából. A gyakornoki időszakra jellemző, hogy az alapvető szakmai kompetenciák még nem szilárdultak meg, a kezdő pedagógusok esetenként nincsenek teljesen tisztában a saját erősségeikkel és gyengeségeikkel, bizonytalanok szakmai identitásukban, saját szakmai fejlődési céljaikban, pályaképükben (Falus, 2004).

Hazánkban Nagy Mária és munkatársai 2003-ban feltáró kutatást végeztek a pályakezdés első éveinek tapasztalatairól a pályakezdő pedagógusok, illetve a befogadó környezetük szakmai véleményének összegyűjtésével. A kutatás egyik konklúziója, hogy a kezdő pedagógusokat (sajnos) sok esetben egyenértékű kollégának tekintik az évtizedek óta pályán lévő kollégáikkal (Nagy, 2004).

Ez véleményem szerint egy helytelen felfogás, hiszen a pályakezdő kollégának egy számára új környezetben, önálló döntési és felelősségi jogokkal, minimális szakmai gyakorlattal, kritikus szakmai és társadalmi elvárásokkal szemben kell napról napra teljesítenie. E feszültségektől terhes környezetnek a hatására alakul ki a kezdő pedagógusok legtöbbszörében az úgynevezett valóságokk (reality shock), mely sok pedagógust elriaszt a pályától, vagy traumával terhelt folytatják munkájukat (Szivák, 1999).

A nemzetközi és hazai pedagóguskutatások eredményei alapján Szivák (1999) konklúziója, hogy a kezdő pedagógusok előzetes pályaképe többnyire nem reális ön- és pályaismereten alapul. A társadalmi változások hatására mindennapi munkájuk során szembesülnek a pedagóguspálya tekintélyének, a pedagógusok közérzetének, életminőségének fokozott romlásával. Nehezen tudnak azonosulni az új társadalmi elvárásokkal (a minőség, a hatékonyság, az elszámoltathatóság kihívásaival). A szervezett mentori támogatás – a szakmai támogatáson túl – elősegítheti a kezdő pedagógusok hosszabb távú pályán maradását.

Mentorként mindennapjainkban nehézségekkel szembesülünk. A mentor magányos, mert olyan felelőssége van, amelyet nem oszthat meg senkivel. Mindennapi tevékenységeinknek csak egy része tervezhető, a másik része spontán kommunikáció, mely speciális mentori kompetenciákat követel (problémamegoldás, határozathozatal, beszélgetés, szakmai beszélgetés, információátadás, kríziskezelés stb.).

Oktató-nevelő munkánk specialitása miatt nehezen teremthető meg a megbeszélésekhez szükséges nyugodt környezet. Probléma számunkra a folyamatosság hiánya (bármilyen közbejöhessen). A kapkodó munkavégzés elkerülése érdekében – gyakorlati tapasztalatom szerint – célszerű a mentornak folyamatos egyeztetéseket folytatnia gyakoronkával. Ez az időszak nagyon sok munkát, tanulást tartalmaz a mentor és a gyakoronk számára egyaránt.

Szakmai ismereteim bővítése céljából 2020 és 2022 között szakvizsgát szereztem a *Gyakorlatvezető mentorpedagógus az iskoláskor előtti nevelés és gondozás intézményeiben* szakterületen a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán. Személyes tapasztalatom volt, hogy a mentorok szakmai támogatottsága helyi szinten nem megoldott. Saját szorgalmunkon, hozzáállásunkon múlik, hogy pályakezdő kollégáinkat milyen mélységben készítjük fel a pedagógus hivatásra. Tanulmányaim végeztével megfogalmazódott bennem, hogy az egyházi fenntartású óvodáink mentori munkát végző pedagógusait összefogva szakmai szempontból fejlesztő jellegű lenne egy munkacsoport megalapítása, melynek célja az egymás közötti kommunikáció, a szakmai mentorálási tevékenységekkel kapcsolatos attitűd megerősítése.

## Az előkészítés

Hiányát éreztem a mentorok egymás közti kommunikációjának, ezért 2022 augusztusában felvettem a kapcsolatot városunk egyházi fenntartású óvodáinak vezetőivel, akik támogatták elképzelésemet: a keresztyén intézményeinkben dolgozó mentorok és gyakornokok között induljon el egy szakmai párbeszéd, együttgondolkodás.

2022. szeptember elsején megalakult az Együtt MEGY, a hódmezővásárhelyi egyházi fenntartású óvodák mentorait és gyakornokait támogató munkacsoport. Mottónk: „Aszerint, hogy ki-ki milyen lelki ajándékot kapott, legyenek egymásnak szolgálatára, hogy az Isten sokféle kegyelmének jó letéteményesei legyenek.”<sup>3</sup>

Munkacsoportunk tagjai városunk egyházi fenntartású óvodáinak óvodapedagógusai, akik érdekeltek a megfelelően működő mentor-gyakornoki kapcsolatban (1. táblázat).

Intézmény neve	Mária Valéria Keresztyén Óvoda	Kertvárosi Katolikus Óvoda	Hódmezővásárhelyi Égből-pottyant Evangélikus Óvoda	Szeremlei Sámuel Református Óvoda	Összesen
Intézményvezető	1 fő	1 fő	1 fő	1 fő	4 fő
Mentor óvodapedagógus	1 fő	3 fő	–	–	4 fő
Szakmai segítő óvodapedagógus	1 fő	2 fő	–	1 fő	4 fő
Kezdő pedagógus (PED I.)	2 fő	3 fő	1 fő	2 fő	8 fő
Gyakornok	–	–	–	2 fő	2 fő
Összesen	5 fő	9 fő	2 fő	6 fő	22 fő

táblázat: A munkacsoport összetétele a 2022/2023-as nevelési évben<sup>4</sup>

Mivel a nevelőtestületek folyamatosan változnak, ezért az intézményvezetők minden nevelési évre aktualizálják a munkaközösségbe delegálni kívánt kollégákat.<sup>5</sup> Minden nevelési év végén (augusztus 31-ig) egyeztetünk az intézményvezetőkkel a munkacsoport személyi változásáról, valamint a következő nevelési évre tervezett munkaközösségi találkozók időpontjáról, helyszínéről. A helyet biztosító óvodák ezen alkalmakkor

3 1 Péter 4,10 In: *Biblia* (1973). Szent István Társulat, Budapest.

4 Forrás: *Együtt MEGY – A hódmezővásárhelyi egyházi fenntartású óvodák mentorait és gyakornokait támogató munkacsoport 2022–2023-as éves munkaterve.*

5 Mentor, szakmai segítő, gyakornok, PED I-es fokozatba újonnan bekerült kolléga

bemutakozhatnak, szélesíthetjük kollegiális kapcsolatainkat, nyithatunk az egymástól való tanulás irányába.

## A műhelymunka

### Szakmai munkánk célja:

1. A mentorálással kapcsolatos szakmai kérdésekről való közös gondolkodás (mentor-gyakornok), a mentori tevékenységekről folytatott beszélgetés, egymástól való tanulás tapasztalatok átadása által.

Szeretnénk, ha az Együtt MEGY munkacsoport tagjai rendszerben látnák tevékenységüket, és éreznék a fejlesztő hatását a mentor-gyakornoki munkakapcsolatnak.

Megszerzett ismereteink és gyakorlati tapasztalataink által fejleszteni kívánjuk a kezdő pedagógusok és a mentori munkát végző kollégák módszertani kultúráját, továbbá erősíteni szeretnénk adaptív pedagógiai szemléletüket.

Mi, mentorok a közös szakmai munka során segíteni szeretnénk kollégáinkat a mentorálás módszereinek és eszközeinek megismertetésében, azok gyakorlatban való alkalmazásában. Támogatjuk a gyakornokokkal dolgozó kollégák tanácsadói attitűdjének, mentori kompetenciáinak kialakítását.

Fejleszteni szeretnénk a szakmai tevékenységek elemzéséhez szükséges kompetenciák kialakulását. Az eredményesség növelése érdekében igyekszünk mintát nyújtani kollégáink számára a reflektív gondolkodással és a kritikus önelemzéssel kapcsolatban.

2. A munkacsoportban való részvétel lehetőségével ösztönözni és támogatni kívánjuk a kollégákat abban, hogy szívesen fogadják a pedagógusjelölteket és a pályakezdő kollégákat.

Szeretnénk arra ösztönözni a pályakezdő kollégákat, hogy munkájukat hivatásuknak tekintve éljenek a pedagógus életpálya-modell koncepciójával.

A gyakornoki időszak jelentősen befolyásolja a kezdő kolléga pályán maradását. Ezért kiemelten fontos a mentor segítő-támogató szerepe.

Az Együtt MEGY munkacsoportban elsősorban a mentorok szakmai munkáját szeretnénk szakmailag erősíteni, mivel ők a közvetlen támogatói, segítői gyakornokaiknak. Ők segítik szakmai fejlődésüket, intézményi közösségbe való beilleszkedésüket, pályaszocializációjukat, a pedagóguspálya iránti elköteleződésüket.

Mentorként elsődleges feladatunk a kezdő pedagógusok szakmai fejlődésének (a pedagógiai kompetenciák színvonal-emelkedésének) egyéni szükségleteket figyelembe vevő segítése, reflektálás a gyakornokok tevékenységeire. Szeretnénk, ha a pályakezdő kollégák gyakornoki időszakukat pozitív élményként élnék meg. Tervező munkájuk, egyéni fejlődési tervük és gyakorlati tapasztalatuk által megfogalmaznák saját szakmai céljaikat, fejlesztendő kompetenciaterületeiket, indikátoraikat.

A reflektív gondolkodás segítheti a pályakezdő kolléga saját szakmai céljairól, fejlődési területeiről, azok ütemezéséről, illetve a rövid és hosszabb távú céljainak megfogalmazásáról, a pedagógusi munkájáról való céltudatos gondolkodását.

3. Célunk a gyakornokok speciális felkészítése, támogatása az egyházi fenntartású intézményeinkbe való beilleszkedéshez.

Az Együtt MEGY munkacsoport mentorai; több éves pedagógiai tapasztalattal rendelkező kollégák, akik elkötelezettek, elhivatottak óvodájuk – mint egyházi intézmény – céljait és szellemiségét illetően. Mentorként speciális feladatunk, hogy gyakornokunkat – hitbéli nyitottsága esetén – felkészítsük az óvoda lelkiségének, kereszténységének szellemiségére, annak átadására.

A szakmai munka szervezési feladatait támogatja az Együtt MEGY munkacsoport privát Facebook-csoportja, mely közzéteszi a műhelyfoglalkozások helyszínét, időpontját és az azokon készült fotókat, a kollégák jelzéseit, valamint alkalmas szakirodalmi ajánlások, dokumentumminták és ötletek megosztására, és egymás közötti szakmai kommunikációs felületként is funkcionál.

A 2022–2023-as nevelési évről 4 szakmai találkozót terveztünk, melyek témái az alábbiak voltak:

1. Mentor, szakmai segítő, kezdő és gyakornok kollégák igényeinek megismerése a mentorálás folyamatában.
2. A pályakezdő kollégák motiválása.
3. Mentori munka szakmai támogatása.
4. A pályakezdő kollégák egyházi fenntartású intézményeinkbe való beilleszkedésének támogatása, felkészítése az óvoda lelkiségének, kereszténységének szellemiségére, annak átadására.

A témák feldolgozása a mentor óvodapedagógusok irányításával történt. A kollégák (mentor, szakmai segítő, kezdő és gyakornok) megfogalmazták a mentorálással kapcsolatos igényeiket, nehézségeiket. Véleményük szerint fontos az egymás közötti szakmai kommunikáció, a tapasztalatok megosztása. A mentori munkát nehezíti egy átlátható, a mentor és a gyakornok gyakorlati feladatait rendszerbe foglaló segédanyag (napló) hiánya, mely tételesen tartalmazza az óvodapedagógusi mentor-gyakornok feladatait, megfigyelési és értékelési szempontrendszerét. A kezdő kollégák számára nehézségként fogalmazódott meg a vezetési-oktatói stratégiák, az értékelési és visszacsatolási mechanizmusok, valamint a reflektív gondolkodás hiánya is.

Örömmel tapasztaltam, hogy már az első találkozónkon elindult a szakmai párbeszéd, megfogalmazódtak szakmai munkánk céljai, azonosítottuk a fejlesztésre váró területeket (például gyakornoki és mentori munkát támogató napló bevezetése). A kollégák elképzeléseinek, tapasztalatainak, gyakorlatának, kétségeinek megismerése jó alapul szolgál a következő év munkatervének összeállításához.



Az eltelt időszakban fejleszteni és erősíteni tudtuk a mentor és a gyakornok sajátos munkatársi kapcsolatát, mely kapcsolatban nemcsak az életpálya kezdő szakaszában lévő pedagógusok intézményi beilleszkedése és szakmai fejlődése történik, hanem a tapasztalt pedagógusok (mentorok) számára is jelentős szakmai fejlődést kínáltunk. Szeretnénk elérni, hogy szakmai támogató munkánk eredményeként a pályakezdő kollégák hosszabb távon a pályán maradjanak, valamint akarjanak élni a továbblépés lehetőségével, a pedagógus életpálya-modell koncepciójával.

Keresztény intézményben dolgozó pedagógusként fontos, hogy a mentor és a gyakornok hasonló értékeket, elveket képviseljen. Ezen keresztény értékek határozzák meg cselekedeteinket, döntéseinket. Közös célunk, hogy keresztény hivatástudattal megáldott, megfelelő gyakorlati tapasztalattal rendelkező óvodapedagógusok oktassák-neveljék a gyermekeket intézményeinkben. A mentornak nemcsak szakmailag, módszertanilag, hanem lelkileg is támogatnia kell a mentoráltját. Továbbá nagyon fontos, hogy pályakezdő kollégáink hogyan tudják továbbadni ezeket az értékeket a gyerekeknek, a tanult módszertant, gyakorlatot miként tudják alkalmazni a gyerekek között. A téma feldolgozása során a munkaközösség tagjai elmondták gondolataikat, érzéseiket, megosztották gyakorlati tapasztalataikat.

A Magyar Katolikus Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára közreadott *Etikai kódex* a katolikus nevelő munkatársaihoz való viszonyát így fogalmazza meg: „Az oktatási intézmény jó légkörét elsősorban a nevelők egymás iránti nyílt és őszinte viszonya biztosítja. Ez megmutatkozik a nevelők kölcsönös bizalmában és megbecsülésében, az idősebb kollégák iránti tiszteletben, a szakmai tapasztalatok megosztásában, az egymástól való tanulás örömeiben, a jó tanácsok elfogadásában, a baráti kapcsolatokban, egymás tudásának elismerésében, a problémák megoldásának közös keresésében és abban, hogy egymás szaktárgyait fontosnak tartják.”<sup>6</sup>

## Tapasztalatok és a folytatás

Bízom benne, hogy az Együtt MEGY munkacsoportban végzett szakmai munkával hasznos információkat, konkrét segítséget nyújtunk kollégáink számára, mellyel hozzájárulunk szakmai munkájuk fejlődéséhez.

A kollégák visszajelzései alapján elmondhatom, hogy a mentorálással kapcsolatos szakmai kérdésekről való közös gondolkodás, a mentori tevékenységekről folytatott beszélgetés és a tapasztalatok átadása által sokat tanulunk egymástól, visszajelzést kaphatunk mentori munkánk hatékonyságáról.

Az elkövetkezendő időszak feladata a különböző ismeretátadási, mentorálási segédanyagok, módszerek és eszközök széles körű megismerése, gyakorlatban való

6 *Etikai kódex a Magyar Katolikus Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára* (1998). Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet, Budapest. 10. o.

alkalmazása. Emellett módszertani értekezletek, csoportmunka, bemutató foglalkozások és előadások szervezésével szeretnénk segíteni, támogatni az Együtt MEGY munkacsoportban lévő kollégák szakmai munkáját. Továbbra is bátorítjuk kollégáinkat arra, hogy nyitott szívvel fogadják pályakezdő társaikat. Igaz, hogy a mentori feladatok sok időt, energiát igényelnek tőlünk, de a segítség öröme, a szárnyát bontogató pedagógus kollégák sikerének közös átélése, a kollegiális kapcsolatok elmélyítése teszi pedagógusi hivatásunkat teljessé.

## Irodalom

Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, **13.** 3. sz. 359–374.

Kotschy Beáta, Sallai Éva és Szőke-Milinte Enikő (2016): *Mentorok tevékenységének támogatása – Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak.* Oktatási Hivatal, Budapest.

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/pem/mentori\\_segedlet.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentori_segedlet.pdf) (2023.02.10.)

Nagy Mária (2004): Pályakezdés mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, **13.** 3. sz. 375–390.

Soós Katalin és Hódi Ágnes (2021): Bevezetés a mentorálásba: a Szegedi Tudományegyetem óvodapedagógus szakos hallgatóinak előzetes ismeretei és vélekedései a mentorálásról a pandémia idején. *Módszertani Közlemények*, **61.** 2. sz. 30–48.

Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, **9.** 4. sz. 3–13.

# Resztoratív szemléletű konfliktuskezelés és környezeti nevelés az óvodai gyakorlatban

**Bodnárné Fülöp Mária**

[ria.fulop@gmail.com](mailto:ria.fulop@gmail.com)

Szegedi ÓVI Tisza-parti Óvodája

A társadalom egészében, a kisebb közösségek és az egyének szintjén is napról napra számtalan vitás helyzetet élünk meg. Egyre égetőbb igény jelentkezik az összeütközések alternatív megoldására. A nevelési és oktatási intézményeknek kiemelt szerepet kell vállalniuk a konfliktusok kezelési módjainak bemutatásában. Ennek oka, hogy a közösségben számtalan lehetőség nyílik ezen technikák elsajátíttatására, gyakorlására. Az óvodában tudatos, tervezett pedagógiai ráhatásokkal elérhetjük, hogy a rendezési módok során kialakult pozitív személyiségjegyek tartósan formálják a gyermekek jellemét.

Publikációm célja a résztoratív szemléletű konfliktuskezelés óvodai alkalmazhatóságának, módjainak és eredményeinek bemutatása. Az óvodapedagógusi munkám tapasztalatait osztom meg.

**Kulcsszavak:** *resztoráció, óvodai nevelés, konfliktuskezelés, érzékenyítés*



## Bevezetés

A résztoratív konfliktuskezeléssel az SZTE JGYPK mentorpedagógus-képzésén ismerkedtem meg. A büntetés-végrehajtásban és gyermekvédelemben sikeresen alkalmazott békés konfliktusrendezési technika elnyerte tetszésemet. Első gondolatom az volt, hogy ennek az eljárásnak egyes elemeit eddig is alkalmaztam a munkám során, ám sok kérdés nyitott maradt számomra. Kerestem a szituációkat, ahol új ismereteimet innovációként be tudom építeni a gyakorlati munkámba. Azóta tudatosan alkalmazom ezt a módszert.

A résztorációs technika megismerése után elhatároztam, hogy ennek alkalmazhatóságát óvodai csoportunkban is kipróbálom. Rövid idő alatt megtapasztaltam, hogy sokkal hatékonyabban tudom megoldani a konfliktushelyzeteket. Nem a vitás kérdések száma csökkent, hanem a gyermekek konfliktuskezelési technikái váltak egyre minőségibbé, valamint csökkent a megoldásokra fordítandó idő. Természetesen, mint minden szokás kialakításánál, kezdetben valóban időigényesebb ezzel a módszerrel megoldani egy-egy problémás helyzetet. Hosszabb távon azonban növekszik a gyermekek általi önálló, békés konfliktusrendezések száma. Így tehát mindenképpen érdemes rászánni az időt.

## Resztoráció az óvodában

Véleményem szerint az óvodában a résztoratív szemlélet kialakulásához szükséges kompetenciák megalapozását valósíthatjuk meg, valamint követendő magatartásmin-tákat adhatunk a helyreállító szemléletű konfliktuskezeléshez.

A résztoratív szemlélet három fő értéke, a tisztelet, a felelősség és a kapcsolat (*Negrea, 2011*) példamutatással szervesen beépíthető az óvodás korosztály nevelésének folyama-tába.

Egy kialakult sérelem esetén a „sértett” gyermekek legtöbb esetben az „óvó néni” segítségét kérik. A klasszikus „Mit csináltál?”, illetve „Ki kezdte?” kérdések helyett be kell mutatnunk a „Mi történt?”, „Mire gondoltál, amikor ez történt?”, „Mit gondolsz erről? Hogyan hozzuk helyre?” típusú kérdéseket, mégpedig az aktuális hely-zetre vonatkoztatva, az adott életkornak megfelelő szintű megfogalmazással. A kész válaszaink és a gyermekek közös megoldásait nélkülöző „ítéletek meghozása” helyett igyekszünk közös megoldást keresni. Nagycsoportban többnyire már erős a kohézió a közösségben, mivel ekkorra tartósan együtt tevékenykedő, jól szervezett csoportok alakulnak ki. Tapasztalataim szerint a gyermekek, kis segítséggel, már sikeresen alkot-nak közös szabályrendszert, meg tudják fogalmazni igényeiket. Jól megfigyelhetők a lemondás, önérvényesítés, együttműködés szintjei.

A „körök” gyakorlati megvalósítása szintén nem okoz nehézséget, hiszen az erőteljes érzelmi túlfűtöttséggel rendelkező gyermekek – életkori sajátosságaikból fakadóan – általában jól hallhatóan, láthatóan adják jelét sérelmeiknek. Ennek következtében társaik szinte azonnal az esemény helyszíne köré gyűlnek kíváncsiskodni. Előkerül-het ilyenkor egy vigasztaló, megnyugtató plüssállat, melynek körbeadogatása segíthet abban, hogy mindenki egymás után elmondhassa a gondolatát. A verbális késleltetés miatt azonban ez a módszer a legkisebbeknél csak próbálkozás lehet, egy szokásrend-szer kialakításának kezdete, és csak részleges sikerrel járhat.

A beszéd, a kommunikáció fejlesztése elősegíti az egyszerű énközlések megfogalma-zását és a társaktól érkező metakommunikációs jelzések értelmezését. Az érintett gyer-mekek egyre jobban meg tudják fogalmazni, hogy mi történt. Megtanulják elmondani, hogy a történet hatására mit éreznek.

További fejleszthető terület az érzelmek tudatosulásának, kifejezésének, megfo-galmazásának képessége. A gyermekek között adódó konfliktusok során elsőként a sértett gyermekekre irányul a figyelmem. Ezzel azt kívánom elérni, hogy a támogatás, megerősítés kapjon hangsúlyt, ne a negatív viselkedés. Első teendőm a megbántott kis-gyermek megnyugtató szavakkal és gesztusokkal. Mivel ez a többi kisgyermek előtt történik, ők is azonnali mintát kapnak arról, hogyan vigasztalhatják meg bajba került társaikat. Utána kap figyelmet a fájdalmat okozó gyermek. Természetesen itt csupán néhány másodperces, jelzésértékű eltérésekről van szó. A legtöbbször azt tapasztalom, hogy a sérelmet elkövető gyermekek nincsenek tisztában azzal, hogy amit tesznek, az a másoknak fájdalmat vagy bánatot okoz, ezért tudatosítani kell a problémát: „Tudtad,

„hogyan fáj?” „Veled történt már ilyen?” „Hol fáj?” „Hogyan fáj?” „Milyen érzés?” „Mit tegyünk, hogy jobb legyen?” „Mitől éreznéd jobban magad?” „Látod, hogy kicsordult a könnye?” Ezek a kérdések körülményesnek tűnnek, de segítik a gyermek figyelmét az érzelmekre irányítani, és hosszú távon megalapozzák a tettek következményeinek előre látását is.

Az itt taglalt módszertani fogásokat nevelési gyakorlatomban következetesen alkalmazom, mert tapasztalataim szerint tartós, pozitív viselkedésváltozást eredményeznek a gyermekeknél.

A továbbiakban gyakorlati példákon keresztül kívánom bemutatni a helyreállító szemléletű pedagógiai munkámnak az eredményeit.

## Közös békés rendezés

*„A resztorativitás lehetővé teszi, hogy az elkövető bocsánatot kérjen és nyerjen, az áldozat megbocsásson, az okozott kár pedig valamilyen mindenki által elfogadott módon megtérüljön. Nincsenek standard megoldások: olyan módon állítják helyre a felbomlott harmóniát, amely az érintetteknek megfelel, s ez lehet teljesen extravagáns megoldás is” (Kerényi, 2005. 69. o.).*

Egy óvodai foglalkozás során a nagycsoportos gyerekek spatulából pörgettyűt készítettek, és egész délelőtt azzal játszottak. Váratlanul hangos sírás zavarta meg a csoport nyugalma. Kérdés nélkül is azonnal látszott, hogy mi a baj: összetört egy pörgettyű. A gyerekek felkapták a fejüket, és többen az (áldozat felé) társukhoz siettek. A csoportunkban már erős csoportkohézió alakult ki, tartós baráti kötődések jöttek létre. Bár nem szabályos körbe rendeződve, de egy helyre gyülekezve lehetőségünk nyílt a történet megbeszélésére és megoldások keresésére. A gyermekeket figyelve örömmel töltött el, hogy láttam az arcukon az együttérzést. Jól megfigyelhető volt a különböző szintű bevonódás is. Miután azonban mindenkire valamilyen hatással volt az esemény, önkéntelenül is rendezni próbálták a megborult rendet, vigasztalták a társukat. Jó volt megtapasztalni, hogy már több megoldással is próbálkoztak. Volt, aki praktisan zsebkendőért futott, s azt odanyújtotta a „sértettnek”. Volt, aki megsimogatta, megölelte, ezzel érzelmileg próbálta segíteni őt. Ketten előhozta a csoportunk plüss kabalafiguráját is, amely 3 éve jóban-rosszban velünk van, és odaadták neki. Büszke voltam rájuk, hogy minden beavatkozás nélkül, pillanatok alatt három helyreállítási kísérletet is tettek. Rendezni próbálták az elkeseredett kislány testi-lelki szükségleteit. Külső szemlélőként számomra már a „Mi történt?” kérdés előtt kitért egy másik kislány a tömegből. Arcán tükröződtek érzelmei, riadt volt: ő volt az „elkövető”. Röviden megbeszéltük, hogy mi történt, és a történet kiből, milyen érzéseket váltanak ki. A csoportunk szeretett névadó figuráját körbeadogatva, „beszélő tárgyként” használva mindenki elmondhatta, mit érez. A helyzet megoldására szintén több „helyreállító” ötlet is érkezett. A pörgettyűt eltörő kislány úgy tegye jóvá a sérelmet, hogy „kérjen bocsánatot”, vagy

„ölelje meg a társát”, „mondják el a ’békülős’ mondókánkat”, „adja oda az ő pörgettyűjét cserébe”, vagy „ragassza meg azt, amit eltört”. A pörgettyűt eltörő kisfiú megragasztotta a játékot. Mindketten feloldódtak, rendeződtek az érzelmeik. A csoportban helyreállt a nyugalom. Az udvaron már közösen röptették a pörgettyűket. Ezt a konfliktust a korosztályra jellemző erős érzelmek kísérték, de az összetűzés néhány perc alatt, mindenki véleményének meghallgatása után, békésen rendeződött. A „helyreállításhoz” az én facilitátor szerepemre már alig volt szükség.

## **Resztoratív „zöld” szemlélet**

A helyreállító szemlélet gondolata a környezeti neveléssel kapcsolatos munkámban is megújulást hozott.

A környezetvédelmi világnapok mind közismert problémák köré szerveződnek: a földünk erőforrásai elapadnak, a természet kibillen egyensúlyi állapotából. Gondoljunk itt a víz vagy a föld napjára, a beporzók napjára. De a jeles napok is, mint például a Tisza élővilágának emléknapja, a Tiszát ért ciánszennyezés szomorú apropójára hívják fel a figyelmet. A károkozó, a „bűnelkövető” ezekben a helyzetekben maga az ember, a társadalom, aki, illetve amely a földünk erőforrásait végtelennek hiszi. A „tett” a túlfogyasztás, a mértéktelenség, a következmények figyelmen kívül hagyása.

Az ember és környezete folyamatos kölcsönhatásban vannak. A kölcsönhatás során azonban egyre több konfliktusba kerülnek egymással. Az ember egyre több életteret vesz el az állatoktól, ezért a vadon élő állatok lakott területeken keresnek eleséget. A mértéktelen, üvegházhatású gázkibocsátásra földünk hőmérséklet-emelkedéssel, aszályal, a gleccserek olvadásával, az édesvízkészletünk drasztikus csökkenésével „válaszol”. Az ember permetszerrel irtja a számára kellemetlen szúnyogokat, vele együtt eltűnnek a beporzóink is, ezzel pedig haszonnövényeink, élelmünk mennyisége csökken. Meg kell értenünk, hogy az egészségünket biztosító testi-lelki harmónia nem létezik önmagában, csak a bennünket körülvevő természettel szoros összefüggésben. A fenntartható fejlődésre, a természettel való békés együttélésre és a károkozás következményeinek helyreállítására kell törekednünk.

Óvodapedagógusként a közvetlen tapasztalatszerzésre épülő megismerést, a gyakorlatba építhető megóvást és a „megmentés” szemléletét kell átadnunk. A természeti örökség és a környezeti értékek megóvása nemcsak kötelességünk, de alapvető szükségletünk is.

Nevelőként természetesen nem a klímakatasztrófa tragikumát, a klímaszorongás kialakítását szeretném elérni. A célom a tudatos szemléletformálás, a kritikus gondolkodás (ki)alakítása. Pedagógiai eszköztáram tudatos használatával problémafelvetésre, megoldáskeresésre, értékközvetítésre, a praktikus gondolkodás kialakítására, olyan kompetenciák megalapozására törekszem, amelyeknek eredményeképpen a gyermekek képesek lesznek önmagukkal és az őket körülvevő természettel harmóniában élni.

## Első példa: apró „zöld lépések”

Első lépésként a gyermekek figyelmét az őket körülvevő természet felé kell irányítanunk. A szabadban történő önfelelt játék az elsődleges. Személyes példánkkal, számtalan érzékszervi játékkal, közvetlen tapasztalatszerzésekkel, élményekkel érhetjük el, hogy a gyermekek vegyék észre a külvilágot és azt, hogy cselekedeteik hatással vannak a külvilágra. A természet csodáinak felfedezése közben pozitív érzelmeket aktivizálhatunk. A gyermekek megtapasztalhatják, hogy kánikulában jóleső érzés egy árnyas fa alá ülni vagy vizet kortyolni. Büszkeség tölti el őket, ha a madáretetőjükből az éhes madarak jóllakottan repülnek ki. Gyönyörködnek az őszi fák színeiben. Izgatottan figyelhetik, ahogy egy mozgó földkupacból kidugja orrát egy vakond.

A gyermekben, aki szereti, csodálja a természetet, megjelenik az igény, hogy óvja, védje azt. Az érzelmek differenciálása biztosítja majd a gyermekek motivációját arra, hogy helyreállítsák a rendet az általuk szeretett természetben.

Következő lépésként – életkori sajátosságaikhoz illeszkedve – aktuális problémák felvetésével érzékenyíthetjük a gyermekeket. Az életből vett, közvetlen megtapasztalásra alkalmas, mindennapos jelenségekkel érdemes kezdenünk.

A „tett” lehet a legegyszerűbb: zsebkendő elejtése az utcán vagy egy ág letörése. Az óvodáskorú gyermekek életkori sajátosságai miatt az eseményhez térben és időben a legközelebb kell imitálni a problémát. Ott a helyszínen elmondhatják, hogy nekik tetszik ez a dolog, vagy nem. Őket hogyan érinti? Mit gondolnak erről? Szoktak-e ilyet tenni? *„A strukturált beszélgetések nagyon jók arra, hogy így felszínre tudnak kerülni a ki nem beszélt, meg nem oldott feszültségek, a zavaros viszonyok vagy félreértések”* (Szarka, 2010. 5. o.).

Természetesen a mimikánk és a gesztusaink gyakran beszédesek, így elárulják, hogy mi mit gondolunk erről, így ezek is befolyásolják a véleményformálást. A letört ág esetében például támaszkodhatunk arra az életkori sajátosságra, hogy az óvodás gyermek fantáziája még határtalan, így bele tudja magát élni a fa helyzetébe. Tehát jogosan hangozhat el a kérdés: „Mit érezhet a fa?” Tágíthatjuk a gyermekek látókörét: „Mit érez a fán lakó mókus, kismadár?” De felidézhetjük múltbéli emlékeiket arról, hogy milyen jó volt a melegben bebújni az árnyékba. „Mi lesz most, tud-e árnyat adni nekünk a letört faág?” Tehát sérelem érte a fát, a mókust, a madarakat és – árnyék híján – bennünket is.

A resztoratív környezetet az érzelmi biztonságot adó óvodai csoport közössége jelenti.

A helyreállítás során „beszélő tárgy” lehet a csoport névadó figurája vagy kedves plüssállata, de akár egy darab kavics a földről, egy ágdarab vagy egy lehullott falevél is.

Az óvodában a facilitátor az óvodapedagógus, aki a beszélgetés vagy tevékenykedtetés során hozzásegíti a gyerekeket a helyes megoldáshoz, véleményformáláshoz. A resztoráció során a moderátor elméletileg nem sugalmazhat megoldást, nem helyeselhet vagy ítélezhet. Az óvodapedagógus azonban teljes lényével vesz részt a nevelés folyamatában, ezért – tapasztalataim szerint – a pedagógusi reflexiók teljes kizárása szinte



megoldhatatlan. Így például a fent említett konfliktusnál (eldobott zsebkendő, letört ágdarab) is óhatatlan a sajnálkozó, elmarasztaló tekintet, összeráncolt szemöldök. Más szempontból viszont, a későbbiekben, komolyabb összefüggések keresése, logikus gondolkodást, hosszabb távú gondolkodást igénylő következtetések esetén megoldható a semleges viselkedés, a jóvátétel megtalálásához szükséges feltételek és keretek megteremtése.

## Második példa: „közbelépés” a beporzókért

Egy óvodai rendezvényünk példáján keresztül szeretném bemutatni, hogy a helyreállító technikák lépéseinek segítségével hogyan tehető tudatosabbá a környezetvédelmi világnapok megünneplése.

*„A résztoratív eljárások szakaszai: 1. A keretek ismertetése. 2. A tények átbeszélése. 3. A cselekmény hatásainak felismerése, megértése, érzelmek kifejezése. 4. A jóvátétel kidolgozása.*

*5. A jövőbeni helyes magatartásokban való megállapodás. 6. Lezárás” (Geskö és Kun, o. n.).*

*„Az elmúlt években egyre nagyobb figyelmet kaptak a beporzók mind politikai, jogalkotói szinten, mind a lakosság körében. Az EU agárpolitikája is kiemelt figyelmet kezdett fordítani a beporzókra, és uniós szintű változások indultak el a védelmük érdekében” (Pungor, 2023).*

Élelmiszereink nagy része a beporzók segítségével kerülhet az asztalunkra. A víz, a levegő, a fák helyzetének veszélyeztetettsége után most a táplálékforrásaink biztonsága a tét. A beporzók egyedszámcsökkenésének okai szerteágazóak, ám az emberi károkozás szerepe tudományosan igazolt. Ahogy már említettem, a téma résztorációs szemléletű megközelítésében most sem keresünk bűnbakot, de a tények játékos, több szempontú bemutatása során az emberek szerepére is ki kell térni. A folyamat során az óvodapedagógus és a bevont külső szakemberek a facilitátorok.

A tények átbeszélésére és a cselekmények hatásainak felismerésére, megértésére, az érzelmek kifejezésére változatos módszertani lehetőségek közül válogathatunk.

A „Mókusok, ki a házból!” elnevezésű egyszerű, mozgásos játékkal játszhatjuk, hogy az autóutak, házak építése miatt csökken a „méhecskék” táplálékul szolgáló virágos rétje, így azok egyre kétségbeesettebben keresik a nektárt és a virágport. Érzékenyíthetjük a gyermekeket egy rövid bábjátékkal, amelyben valaki letépi Zümi legfinomabb nektárt adó virágját. Számatalan kitűnő lehetőséget találhatunk az érzelmek differenciálására, kifejezésére. Ehhez szorosan kapcsolódik a sokoldalú, szenzitív tapasztalatszerzések biztosítása a beporzással, a beporzó rovarokkal és más beporzókkal kapcsolatban. Az a kisgyermek, aki játszott már színpompás virágos mezőn, vagy természetfilm segítségével bekukkantott a méhkaptár belsejébe, vagy járt már „méhecsketáncot,” az biztos, hogy megtudta, hogy a kenyérére kent kiskanálnyi mézért mennyit dolgozik egy

szorgos méh, és valószínűleg szeretne a méhek megmentője lenni. Ha felébresztettük a tettvégyat, aktivizáltuk az érzelmeket, működik a cselekvésre készítő hajtóerő, a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő közlésmóddal, tapasztalati következtetésekkel közösen megtalálhatjuk a helyreállítás, jóvátétel módjait.

Óvodánkban e jeles nap alkalmából családi rendezvényt szerveztünk, ahol a méhek, rovarok megismerésére, megóvására fókuszáltunk. A gyermekek a taposófolyosón elhelyezett rovarokat nagy gonddal átlépték, ágdarabokkal kimentették a „tóba” pottyant rovarokat. Megtanulták, hogyan készíthetnek méhítatót és búvóhelyül szolgáló „rovarhotelt”. Minden család egy kis zacskónyi, „méhlegelő” ültetéséhez alkalmas virágmaggal térhetett haza.

A csoportok által megfogalmazott, a jövőbeni helyes magatartással kapcsolatos „megállapodást” a folyosón helyeztük el.

A resztoratív szemléletű konfliktuskezelés eredményesen építhető be az óvodai gyakorlatba. Erre a pedagógus személye és a közösség felerősítő hatása lehet a biztosíték. Magam is vallom, hogy *„az ember többnyire képes pozitívan változtatni viselkedésén, ha azok, akik az életében fontos szerepet játszanak, vele együtt cselekszenek, és nem helyette, vagy ellene”* (Geszkó és Kun, o. n.).

## Irodalom

- Geskó Sándor és Kun Zsuzsa (é. n.): *Konfliktuskezelés*. <https://konszenzus.org/wp-content/uploads/AVR/index.html> (2023.05.27.)
- Kerényi Mária (2005): Resztoratív technikák. In: Fehér Márta, Kiss Tamás, Szabéni Csilla és Tallér Júlia (szerk.): *Például... Pedagógusok gyakorlati példái a fejlesztésközpontú szemlélet iskolai megvalósítására*. Sulinova Kht., Pilisborosjenő. 69–70.
- Negrea Vidia (2011): *Az áldozattá váló gyermekek segítése az iskolában resztoratív technikákkal*. [https://iskolapszichologiai-modszertani-bazis.elte.hu/dokumentumok/Negrea-Vidia\\_%C3%81ldozatok-segit%C3%A9se.pdf](https://iskolapszichologiai-modszertani-bazis.elte.hu/dokumentumok/Negrea-Vidia_%C3%81ldozatok-segit%C3%A9se.pdf) (2023.05.27.)
- Pungor Adrián (2023): *Beporzók napja*. Országos Magyar Méhészeti Egyesület weboldala. <http://www.omme.hu/beporzok-napja-5> (2023.05.27.)
- Szarka Emese Dr. (2010): Szokatlan és/vagy nehéz konfliktuskezelési technikák. In: Téglásy Katalin és F. Kárpát Kinga (szerk.): *Fejlődés és fejlesztés az óvodában: Módszertani ajánlás a kompetencialapú óvodai neveléshez*. Raabe Kiadó, Budapest. 1–34.

# Miro Gavran: A kisállatorvos című bábjátékának ismertetése és elemzése

Varga Viktória

[kissv988@gmail.com](mailto:kissv988@gmail.com)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Miro Gavran művei negyven nyelven jelentek meg, színdarabjait több mint négymillió néző látta. A szerző 2021 óta a legfőbb horvát irodalmi-kulturális intézet, a Matica Hrvatska elnöke. Jelen tanulmányban szeretnék a magyar pedagógusok, szülők és bábművészek számára betekintést nyújtani a szerző gyermekirodalmi tevékenységébe. Részletesebben *A kisállatorvos* című bábjátékot mutatom be, amely segít a gyerekeknek az orvosi vizsgálatokkal szembeni félelem feloldásában. Emellett olyan konfliktuskezelési megoldások is megjelennek a műben, melyek során az eleinte ellenséges viszonyok őszinte barátsággá alakulnak.

**Kulcsszavak:** horvát gyermekirodalom, bábjáték, fordítás



## A szerző bemutatása

**M**iro Gavran kortárs horvát próza- és drámaíró, költő, akinek művei negyven nyelven, több mint kétszázötven különböző kiadásban jelentek meg, 1983 óta több mint négyszáz színházi premierje volt, összes előadását több mint négymillió néző látta. Számos kitüntetést kapott (például Central European Time-díj, Alois-Mock-Europapreis-díj, Az Osztrák Köztársaságért Tett Szolgálataiért arany érdemrend), 2021 óta a Matica Hrvatska irodalmi-kulturális intézet elnöke. Bár elsősorban felnőtteknek szóló alkotásait ismerik, Miro Gavran gyermek- és ifjúsági íróként is alkot. 2016-ban Andersen-díjra jelölték. Néhány műve kötelező iskolai olvasmány Horvátországban. 2013-ban Zágrábban kiadták *Gyermekszínművek* című kötetét, amely 12 alkotást tartalmaz a legkisebbek számára.<sup>1</sup> Bár Magyarországon még kevesen ismerik, a *Színház* című folyóirat honlapján több drámája is megjelent magyar fordításban.<sup>2</sup>

„Regényeiben Gavran a főszereplő gyerekek szempontjából írja le a történetet, ezáltal a mű nyelvi struktúráját is gyermeki szintre hozza” (Težak, 2016. 196. o.). Történetei egyik fő témája a szerelem, azonban a szerző túllép a kiszámítható sablonokon. Tudatosan megkülönbözteti egymástól a gyermek- és az ifjúsági könyveket, ez utóbbiakban olyan jelenségeket is elemez/boncolgat, amelyek a gyermekirodalomban tabutémának

1 Gavran, Miro weboldala. <https://www.mirogavran.com/> (2022.09.29.)

2 Színház folyóirat weboldala. <https://szinhaz.net/tag/miro-gavran/> (2022.09.29.)

számítanak (alkoholista anya, a nőcsábász apa), ugyanakkor tudatosan kerüli a naturalista, visszataszító leírásokat (*Težak*, 2016).

A humor, a szerelem és a happy end hármasság egysége, mesteri ötvözése teszi igazán gavranossá ezeket a novellákat és regényeket. Néhány kiemelt (magyarul még nem megjelent) ifjúsági regénye: *Svašta u mojoj glavi* (Mindenféle gondolatok a fejemben), *Zaljubljen do ušiju* (Fülig szerelmes), *Halo, ljubavi* (Halló, szerelmem!), *Ljeto za pamćenje* (Emlékezetes nyár).

## **A kisállatorvos című bábjáték tartalma és a bábjátékok jelentősége**

Miro Gavran 2018-ban írta meg *A kisállatorvos* című, 3–7 éves gyermekeknek szóló bábjátékát, melyet a Gavran-társulat ifjúsági tagozata Horvátország és Bosznia-Hercegovina-szerte több óvodában és művelődési otthonban rendszeresen előad. Magyar nyelven a vajdasági *Híd* című folyóirat 2020. október–novemberi számában publikálták (Gavran, 2020).

A történet napjainkban játszódik egy állatorvosi rendelőben, egy ember és három különböző állat szerepel benne. A bohókás állatorvos rendelőjébe egy nap új páciens érkezik. Az elhízott kandúr, Gombóc, zsírregető gyógyszert szeretne kérni az orvostól, aki gyógyszerfelírás helyett inkább a helyes életmódra hívja fel a figyelmét, és megpróbálja rendszeres tornagyakorlatok végzésére rábeszélni. Gombóc szívesen mozogná, ám az udvaron kószál egy számára veszélyesnek tűnő kutya. A doktor azt tanácsolja, hogy a nagyszájú kutya ellen a macska a hegyes körmeivel védekezzen.

Később megjelenik a rendelőben egy kutya, akinek vérezik az orra, mert megkarmolta egy kandúr. A kutyáról kiderül, hogy szelíd jószág, aki még a tütől is fél; ráadásul magányos, mert nem törődik vele a gazdája, és így nincs kivel játszania. Mindig hangozan a papagáj, amikor meglátja a szomszéd kandúrt, így próbálja elhívni játszani.

Az orvos és a papagáj rájönnek, hogy Gombóc volt a tettes. Ő karmolta meg Csöpi orrát. Ráadásul orvosi javaslatra!? Úgy döntenek, hogy kibékítik a két állatot. Rökkó, a papagáj a lelkükre beszél, így a kutya és a macska kibékülnek, összebarátkoznak. A macska így személyi edzőt kap a kutya személyében, Csöpi pedig cserébe szerez egy játszótársat.

Az interaktív, oktató jellegű előadáson az ifjú nézők maguk is megtanulnak néhány dolgot az orvosi rendelőről, az alaptalan félelmek legyőzéséről, a kibékülésről és a barátságról, oly módon, hogy párbeszédet indítva gondolkodásra ösztönzi a gyerekeket.

A gavranos hármasság – szerelem, humor és happy end – közül a bábjátékban – a célközönség életkorának megfelelően – a második kettő van jelen.

A barátságról szóló történet alapötletét bábjáték formájában dolgozta fel az író. A dramatikus közvetítési módról a gyermekirodalom kutatói a következőképpen vélekednek: „A hagyományosabb átmeneti jelenségek közül ki kell emelnünk a bábszínház, illetve a gyermek- és ifjúsági színház szerepét. Ezek működése az irodalommal szoros

*szimbiózisban zajlik, hiszen általában a gyermekirodalom szolgáltatja azt az anyagot, amely drámaként, vagy dramatizált irodalomként e színpadokon megelevenedik (...) Ugyanakkor a gyermekszínház különlegesen fontos a gyermek értő befogadónévvel nevelésében” (Bárdos és Galuska, 2013. 187. o.). „A színház az egyik legjobb és legátjárhatóbb híd, vagy út a gyerekek és felnőttek világa között” (Kulihová, 2016. 65. o.). „A báb nagyon erősen leköti a mai gyerekek figyelmét is, mert előttük jön létre a csoda, hogy egy báb megmozdul. (...) a bábok olyan dolgokra is képesek, amelyekre a színészek, az emberek nem. Ez a varázslat a bábszínházban” (Gyuris, 2012. 40. o.).*

## A mű magyarra fordításáról

Az ok, amiért ezt a történetet választottam tanulmányom témájául, az, hogy a férjemmel közösen fordítottuk.

A műfordítók vagy szakaszosan szoktak haladni egy szöveg fordításával, fejezetről-fejezetre tökéletesítik a célnyelvi változatot, vagy először elkészítik a teljes mű nyersfordítását és utána finomítják a szöveget. A nyersfordítás után nyelvtani, szerkezeti átalakításon megy át a darab. Én az utóbbi módszert követem.

„A szövegek és a közlési helyzetek végtelen változatossága miatt minden fordítói döntés egyedi, megismételhetetlen” (Klaudy, 2007. 19. o.).

Fordítói munkám során sokat számít az, hogy Miro Gavran jóindulatú, segítőkész és rugalmas ember. Így nyelvi, tartalmi vagy egyéb dilemmáknál bármikor megkérdezhetjük tőle: „mire gondolt a költő?”

A drámafordításnál fontos, hogy egy mondat ne csak írásban, hanem élőbeszédben is jól hangozzék, ezért olvasópróbát szoktunk tartani a barátainkkal, hogy külső megfigyelőként, mások elmondásában is szembesüljünk a nyelvi anyaggal. Végül elküldjük a szöveget az egyik lektorunknak. A *kisállatorvos* című művet Mátay Enikő magyar szakos tanárnő lektorálta.

Bár az eredeti szövegben a háziállatok „egyszerű” neveket kaptak (Žac, Pipo, Roko), a magyar fordítás különlegessége, hogy a beszélőnevek (Gombóc és Csöpi) segíthetik a gyerekeket abban, hogy könnyebben elképzeljék az adott szereplőt (1. ábra). A papagáj neve maradt az eredeti, mert a Rökkó magyarul is hangzatos, dallamosan csengő név.

Érdemes a címre kitérni. Horvátul az állatorvosra a latin eredetű veterinar szót használják. A szerző azonban ezt a címet túl komor hangzásúnak tartotta. Mivel a veterinar-tól félnek is az állatok, ezért az író tudatosan tükörfordítást használt, a főnevet kicsinyítőképzővel látta el, így lett a cím *Doktor od životinjica* (szó szerint: Az állatkák orvosa), mely nemcsak emlékeztető és ötletes, de játékos nyelvi megoldás is.

Az *állatkák orvosa* cím indoeurópai nyelvszerkezetet követ, ezért tükörfordítása magyartalan lenne. A fordítás során figyelembe kell venni a grammatikai követelményeket is, amelyek pontos betartása olykor egy betűn múlik, mint a következő példában is: a francia Place de la République szókapcsolat szó szerinti magyar megfelelője

„a Köztársaság tere” lenne, ám a magyar szóhasználatban a „Köztársaság tér” nyelv-szerkezet az elfogadott.

## A darab jelentősége és mondanivalója

Az eddigiek alapján felmerülhet a kérdés, hogy didaktikus alkotásról van-e szó?

Dr. Bárdos József szerint a túlzottan didaktikus szövegekből megtudható *„mi az elvárt, a helyes magatartás, de miután mindez nem válik (épp a művészet eszközeinek segítségével) érzelmileg megalapozottá, átéltté, csak fogalmi szinten működik, és csak addig, amíg a külső irányítás érvényesül”* (Bárdos, 2013. 13. o.).

A *kisállatorvos* valóban több helyen alkalmaz didaktikus elemeket, és nyíltan kimondja a tanulságokat. Alica Kulihová szlovák irodalmár ugyanakkor rávilágít, hogy a szigorú didaktikai korszaknak vége, a drámaírók és a színművészeti társulatok a gyermekdaraboknál is odafigyelnek a gyerekek igényeire és az esztétikai szempontokra, de nem zárhatóak ki a nevelési célok sem. *„Bár Gavran színműveinek is didaktikus funkciójuk van, azonban nevelő szándékú üzenetei nem erőltetett formában jelennek meg”* (Kulihová, 2016. 64. o.).

A szöveg humoros, modern nyelvezetű. Ennek az az előnye, hogy a gyerekek könnyen megértik a szavak jelentését.

A közönség életkora és nyelvhasználati szokásai szempontjából megfigyelhető egy érdekesség. Ha a gyerekek a szüleikkel mennek az előadásra, akkor együtt nevetgélnek, figyelnek, de tudat alatt átveszik a felnőttek visszafogottságát. Amikor óvodás, kiskolák csoportok vesznek részt *A kisállatorvos* című előadáson – vagy Gavran bármely másik gyermekműsorán – akkor ujjongás, szurkolás vagy hangos felháborodás zengi be a termet.

*„DOKTOR: A legjobb orvosság a fogyásra a mozgás és a testedzés. És kevesebbet hamizzál!*

*KANDÚR: Miaúú, de doktor úr...!*

*DOKTOR: Kerülnöd kell a rossz minőségű ételeket, és csökkentened kell a napi táplálékbevitelt!*

*KANDÚR: Ez nem gond – éjszaka ehetek. Amikor felébredek, szeretek elmenni a hűtőig, kinyitni az ajtaját, mindent felfalni, amit ott találok, és aztán visszabújni az ágyamba.*

*DOKTOR: Jaj, ne! Nem szabad éjszaka enned! Az nem egészséges.*

*KANDÚR: Nem egészséges? De finom! Doktor úr a NAPPALI táplálékbevitel csökkentéséről beszélt, de nem mondott semmit az ÉJSZAKAI táplálékbevitelről, ezért azt gondoltam, hogy éjjel hamizhatok”* (Gavran, 2020. 91-92. o.).

A kevés szereplő (három állat és egy ember) lehetővé teszi, hogy a gyerekek könnyebben követhessék a cselekményt, és megjegyezzék a történetet. *„Figyelembe veszi, hogy a gyermekeknek szóló szövegekben, különösen a színpadi előadásokon, fontosak*

*a kifejezőeszközök, a gyermekeknek azonnal meg is kell érteniük a beszéd lényegét” (Kulihová, 2016. 68. o.).*

Az állatmesék egészen az ókorig nyúlnak vissza. Az úgynevezett fabulák hősei emberi tulajdonságokkal rendelkező állatok, melyek egy-egy jellemvonást, vagy jellemtorzulást mutatnak meg egy rövid történetben (Bárdos, 2013).

Az állatmeséken keresztül a gyerekek nem egy megnevezett személlyel/emberrel azonosulnak, hanem az állatok által megtestesített személyiséggel, a benne meghatározott jellemvonásokkal.

A klasszikus mesékben lévő csodás elemekkel a gyerekek nem találkoznak a való életben, ezek csak a képzeletükben jelennek meg. A kisállatorvosban lévő szituációkkal és eszközökkel viszont igen. Például Pipó kutya gazdija, Gombóc kandúr szabadidős tevékenységének bemutatása aktuálissá, modernné, befogadhatóbbá teszi a történetet.

*„DOKTOR: Milyen gyakran heverészel?*

*KANDÚR: Reggeltől egészen a vacsoráig heverészem, vacsora után nézem a tévét, vagy szörfözöm az interneten, vagy felmegyek a Facebookra, megnézni, hogy mit posztolt a többi macska – hogy élnek, hogy játszanak, milyen rajzfilmeket szeretnek” (Gavran, 2020. 90. o.).*

*„KUTYA: [...] Egy olyan kisleány gondjaira bíztak, akinek sosincs ideje.*

*DOKTOR: Hogy érted, hogy sosincs ideje?*

*KUTYA: Se sétálni nem visz el, se nem játszik velem, se nem simogat, amikor a hátamra fekszem. Állandóan facebookozik és számítógépezik, én pedig, mintha nem is léteznék. Én szeretek játszani és futkározni” (Gavran, 2020. 95. o.).*

Láthatjuk, hogy Gombóc pontosan olyan dolgokat tesz, amelyektől szeretnénk megóvni a gyerekeket; holott mi, felnőttek is könnyen hasonló csapdába eshetünk.

Vannak Gavran történetének olyan tanulságai is, amelyeket finoman, burkoltan talál, mindenféle didaktikus elem nélkül. Például az orvos (a felnőtt) rossz tanácsot is adhat azzal, hogy a kandúrt erőszakos védekezésre buzdítja, olyan cselekedetre, amelylyel fájdalmat okoz a másíknak.

*„KANDÚR: Nem merek kimenni az udvarra! Félek a kutyától!*

*DOKTOR: Bátornak kell lenned! Egyébként – az a te udvarod is!*

*KANDÚR: Így van! Ez az én udvarom is!*

*DOKTOR: Ki kell állnod a kutyával szemben, ha rád ugat!*

*KANDÚR: Így van, ki kell állnom a kutyával szemben, ha rám ugat!*

*(A kandúr megáll egy pillanatra, és felfogja, hogy mit mondott, és kitör rajta a frász.)*

*KANDÚR: De éles fogai vannak!*

*DOKTOR: Neked pedig éles karmaid vannak...” (Gavran, 2020. 91. o.)*



[A következő jelenetben]

„KUTYA: Egyszer csak a harmadik emeleti lakás ablakában megláttam egy kövér kandúrt. És örömben felugattam, és hívtam, hogy jöjjön velem játszani.

DOKTOR: És ő?

KUTYA: Ő pedig nem akart lejönni, hogy velem játsszon. Fenn hordta az orrát. Én minél jobban ugattam, és hívogattam játszani, ő annál inkább ellenállt, és visszautasította, hogy lejöjjön az udvarra.

DOKTOR: Milyen kár! Jót játszhattatok volna!

KUTYA: És ma először jött ki az udvarra. Amikor megláttam, örömben felugattam, odafutottam, hogy üdvözöljem, ő pedig rám fújt, és megkarmolta az orromat” (Gavran, 2020. 96. o.)

Itt a kutyáról (a másik gyerekről) szerzett első benyomások kellemetlenek voltak (a szóban forgó szereplő hangos, „felém rohan”), ezért hozzá a későbbiekben is negatív dolgok és tulajdonságok társulnak, azaz a kandúrban lévő torz kép egyre csak erősödik. Ha ebből a szempontból közelítjük meg a művet, akkor a történetet akár sommázzhatjuk úgy is, hogy „a látszat néha csal”.

Az orvost nem egy báb, hanem ember játssza, így figurája összeköti a mesét a valósággal. Szimbolikus jelentéssel is bír az, hogy az állatok a gyerekeket jelképezik, a doktor pedig a felnőtteket, akik különböznek a gyerekektől. A figurák megjelenítése tekintetében ugyanakkor a szerzőt és társulatát gyakorlati döntés is vezérelte: egy állatfigurát élethűen el lehet készíteni, míg egy embert megjelenítő bábnál vizuálisan befogadhatóbb egy élő szereplő látványa, aki egyébként is könnyebben tudja áttörni a „negyedik falat”, azaz be tudja vonni az előadásba a fiatal nézőket. Bár az eredeti szöveg szerint az állatorvos férfi, ezt a szerepet nő is betöltheti, mert a cselekmény és a mondanivaló szempontjából nem meghatározó az orvos neme.

A *kisállatorvos* egy olyan gyermekirodalmi mű, amely földrajzi és időbeli korlátok nélkül a világ bármely táján olvasható, élvezhető történet. Örök érvényű igazságok olvashatók ki belőle, mint például az, hogyan alakítható ki a barátság, mely a gyerekek életében is fontos kérdés, hiszen néha félreértik egymást. Ez a történet rávilágít arra, hogy még a kutya-macska kapcsolat is igazi barátsággá válhat.



1. ábra: Gombóc és Csöpi. Bicskei Anikó grafikája<sup>3</sup>

## Irodalom

- Bárdos József és Galuska László Pál (2013): *Fejezetek a gyermekirodalomból*. Nemzedékek Tudása, Budapest.
- Gavran, Miro (2020): A kis állatorvos. Bábjáték. *Híd*, **86**. 10–11. sz. 86–103.
- Gyuris György (2012): *A szegedi bábszínház története (1946-2011)*. Kövér Béla Bábszínház. Szeged.
- Klaudy Kinga (2007): *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Scholastica, Budapest.
- Kulihová, Alica (2016): Igrokazi za djecu Mire Gavrana. In: Matanović, Julijana (szerk.): *Miro Gavran prozni i kazališni pisac 2015*. Gradska knjižnica Nova Gradiška, Nova Gradiška. 63–69.
- Težak, Dubravka (2016): Specifičnosti romana za djecu i mlade Mire Gavrana. In: Matanović, Julijana (szerk.): *Miro Gavran prozni i kazališni pisac 2015*. Gradska knjižnica Nova Gradiška, Nova Gradiška. 194–201.

<sup>3</sup> Az illusztráció a *Híd* folyóiratban jelent meg. *Híd*, **86**. 10-11. sz. hátsó borító.

# Tabutémák és megjelenési formáik a kortárs magyar mesékben

Csógér Lilla

[cs.lilla1997@gmail.com](mailto:cs.lilla1997@gmail.com)

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

Tanulmányomban a kortárs magyar mesékben megjelenő tabusított tartalmakat és jelenségeket térképezem fel. A trianguláció módszerével, kvalitatív kutatási eljárással vizsgáltam meg a gyermekirodalmi tabu kérdéseit, középpontba állítva a stigmatizált tartalmak szakirodalmi fellelhetőségét, valamint a tabu fogalmát, funkcióit, megjelenésének lehetséges okait – kísérletet téve a fogalmi ellentmondások tisztázására. A kutatáshoz készült interjúk, a szülői kérdőív és a tartalomelemzés segítségével feltérképeztem a szülők gyermekirodalmi művekre vonatkozó választásait, melyeknek fő fókusza a kényesnek tekintett nevelési helyzetekkel való megküzdés. A dolgozat területekre bontva tekinti át a tabutémákat feldolgozó mesekönyvek iránti igényt, valamint a minőségi irodalom iránti igényt, továbbá a könyvkiadás adaptív formálódását, alkalmazkodását. A megjelenített problémakörök a jövőbeli neveléstudományi kutatások tervezéséhez nyújthatnak támpontokat.

**Kulcsszavak:** *tabu, gyermekirodalom, kortárs mesék*



## Elméleti háttér

A gyermekirodalomra és a mese erejére egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek különböző oktatási-nevelési intézményekben. Ezt példázza a 2021-ben, a Magyar Gyermekirodalmi Intézet gondozásában megjelent *Tabu a gyermekirodalomban* című konferenciakötet kiadása (Varga, Pusztai és Turcsányi, 2021, szerk.), mely szakdolgozatom témaválasztását ihlette a neveléstudományi mesterképzésen, s egyben jelen tanulmány létrejöttének alapját képezi. A Tabutémák a kortárs magyar mesékben címmel íródott dolgozat elméleti és gyakorlati megfigyelések beemelésével hangsúlyozza a napjainkban tabusított tartalmak bemutatását, a stigmatizáció okainak feltárását, továbbá a detabuizáció lehetséges formáinak körüljárását. A témaválasztás okának tekinthető az óvodapedagógiai alap, illetve a neveléstudományi mesterképzésen elsajátított tudás, továbbá azon elgondolás, mely szerint a szülők elvétve ismerik a tabukat is taglaló kortárs magyar mesék tartalmát. Ez a hiány lehet az oka annak, hogy bizonyos esetekben kevésbé folyamosodhatnak olyan edukációs célú történetekhez, melyek már kora gyermekkortól kezdve meglapozhatják a befogadó hozzáállást.

A témaválasztás egyik indokának tekinthető azon észrevétel, mely szerint bizonyos témák régen tabunak számítottak, mára azonban fellelhetőek gyermekirodalmi művekben, míg más tartalmakat valaha nem övezett stigmatizáció, ellenben jelen korunkban tapasztalható, hogy ezek nehéz hangvételű beszélgetések és kényes nevelési helyzetek részét képezik. A dolgozat keretein belül célom volt olyan releváns nemzetközi, valamint hazai szakirodalmat beemelni, mely közvetett módon, lélektanilag is szorosan kapcsolódik a stigmatizáció, a tabusítás jelenségéhez, továbbá olyan gyermekirodalmi műveket vizsgáltam, melyek segítő célzattal jelenítenek meg nehezebb hangvételű témaköröket. A dolgozathoz készült kutatás elméleti háttere és előzményeinek bemutatása során ismertetem a meseválasztás aspektusainak mesepszichológiai szempontjait, továbbá a mese kora gyermekkort érintő fejlesztő erejét.

## Szakirodalmi áttekintés

Bizonyos tabusított történések, mint a traumák, a bántalmazás, a gyász, esetleg a családot érintő kérdések gyermekkönyvekben való megjelenése társadalmi diskurzust is maga után vont, irodalomtudományi szempontból számos kérdést vet fel, ezzel ráirányítva a figyelmet a megformálás módjaira. Tapasztalható, hogy a tabusítás jelenségét egy látszólag ellentmondásos jelenség övezi; ha nem beszélünk róla, szorongást generál, ezzel hátráltathatja a szembesülés lehetőségét és a problémamegoldó képesség fejlődését, vallják a *Tabu a gyermekirodalomban* című tanulmánykötet szerzői (Varga, Pusztafi és Turcsányi, 2021).

A mese kedvelésének lélektani oka van. A mese a fantasztikum világa, elmosódnak benne a reális határok: a gyermek tudja, hogy ami a történetben van, valószerűtlen, ennek ellenére sem kételkedik benne; a képzeletbeli történeteket valós történések analogiáira emlékeztető módon dolgozza fel, így a lélektani hatást a hőssel való azonosulás teremti meg. A gyermekirodalomba tartozó mesék tartalmazzák az életkori jellemzőkből adódó világképi módosulásokat, ebből adódóan a gyermek kedveli, mert a történet fordulatai megfelelői azoknak a vonásoknak, melyek a fejlődés korai szakaszaiban is érvényesek. Ilyen egyezések többek között az ellentétek, a veszély, a megmenekülés vagy a kompenzálás kedvelése (Mérei és V. Binét, 1970).

A gyermekkorban meghatározó mesék és történetek hatása abban is rejlik, hogy nem szükségszerűen nevelési indíttatásúak, ám a nevelésre gyakorolt erejük jelentős, továbbá a pedagógiai gyakorlatban anyanyelvi és személyiségformáló funkciókat is betölthetnek. Olyan tudást közvetítenek, amely segíti a nyelvelsajátítást, a szocializációt, valamint – a személyiségformálás mellett – hatékony eszközei a kommunikációs kompetenciák fejlesztésének, a multikulturális nevelésnek; ereje a befogadót észrevétel nélkül juttatja műveltséggyarapodáshoz, kedvező irányú személyiségfejlődéshez. *Ranschburg Jenő* (2006) úgy véli, a modern mesék többek között azért képesek lefoglalni a gyermekeket, mert fellelhető bennük a humor, mely jótékony erejével segíti az adaptív

megküzdést, továbbá feszültségcsökkentő erővel bírhat. *Czeigler (2008)* elgondolására alapozva: a történetek mozgalmassága megjelenik valamennyi kortárs, modern mese esetében; a tartalmi kérdések mellett a változatos, élénk képanyag is szükséges elemek, mivel a gyermekek többnyire mozgalmasságot, impulzivitást szeretnének látni.

Napjainkban számos kortárs magyar gyermekirodalmi mű azzal a céllal látott napvilágot, hogy egy nehéznek vélt témát mutasson be, detabuizációs szándékkal. Ezek a kiadványok olyan tartalmakat tárgyalnak, melyek stigmatizálnak bizonyulnak a hétköznapi diskurzusban, valamiért hallgatás övezi ezeket; a mára általánosan elfogadható definíció szerint a tabu tiltást jelent, s olyan jelenséghez kapcsolódik, amelyre tilalom vonatkozik. Társadalmi jelenségként univerzális, a különféle elgondolásokat befolyásolja, hogy ki milyen tartalmat tulajdonít a fogalomnak, a szó jelentésének. *Balázs Géza (2009)* elgondolása szerint a tabu ősi jelenség, valamennyi társadalomban jellemző, s leggyakrabban olyan témakörökhöz kapcsolódik, mint a szexualitás, a halál, a család és a társadalmi élet. A tabusításhoz, stigmatizációhoz társuló aktuális jelenség a tabutörés: a nyelvi tabu esetében kimondási tilalom vonatkozhat bizonyos témákra és szavakra, ám a kimondásra mégis vállalkozva úgynevezett elkerülő szabályok jöttek létre: az eufemizmusok, a perifrázisok és a körülírások. Lélektanilag lényeges, hogy a tiltások hatására létrejött elkerülések, eufemisztikus megjelölések nem tompítják, hanem erősítik az eredeti kifejezés tiltott voltát, így újabb és újabb, egyre szélsőségesebb fordulatokat alakíthatnak.

Vannak példányok, amelyek a segítő könyvek közé tartoznak. Kifejezetten „nehéz” vagy tabutémákat helyeznek fókuszba, mint például a halál, az erőszak vagy a betegségek, illetve olyan hétköznapi, szorongáskeltő helyzeteket, mint a sötétségtől való félelem, a szobatisztaság. Többek között ilyen kiadvány a *Lurkó*, mely a Máltai Szeretetszolgálat kiadásában látott napvilágot (*Sucht, 2020*). Témái a szenvedélybetegségeket övező stigmatizáció felszámolása, kimondhatóvá tétele, mely a fő karakter életeseményeinek bemutatásával egyedülálló módon segíti a szülők függőségének és a függőség következményeinek tematizálását. A főhős a történetekben olyan helyzeteket él meg, amelyeket a gyerekek hasonlóan tapasztalhatnak meg az addikcióval élő szülő mellett; a fiktív mese megkönnyíti az érintettek számára, hogy megértsék helyzetüket és beszélni tudjanak róla koruknak, érettségüknek megfelelően, folyamatában segítve a destigmatizációt. Támaszt nyújthat azzal a céllal, hogy a szenvedélybetegség ne hagyományozódjon tovább családi örökségként, ezzel reményt, segítséget nyújtva egyének, valamint családok számára. A tabusított függőségek természetéről szóló kiadványok a gyógyuláshoz vezető megrendítő utat mutatják be. A történetek megmutatják, a gyermekek miként tekintenek a világra, s miként tudnak az erősségeikre építeni, hogyan képesek megerősíteni a stresszel szembeni ellenálló képességüket annak ellenére, hogy a szenvedélybetegség árnyékában élnek. A szerzők egyik fő álláspontja: fel kell tárni a család rendszerére gyakorolt hatást annak érdekében, hogy megakadályozható legyen a szenvedélybetegségek nemzedékről nemzedékre való átadása, olvasható a *Waltraut Barnowski-Geiser* által írt, *Apa, anya, pia* című könyv (*Barnowski-Geiser, 2020*)

ismertetőjében a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Fogadó Pszichoszociális Szolgálat weboldalán.<sup>1</sup>

A gyermekek sokáig nem tudják érzéseiket a szavak szintjén megfelelő módon kommunikálni, nehezükre esik megfogalmazni megéléseiket, ám a mese ereje hozzájárulhat ahhoz, hogy metaforikus módon átélhessék, kifejezésre juttassák pozitív és negatív élményeiket. A megküzdést segíti az az élmény, hogy a főhőssel való azonosulás során a hallgató nincs egyedül, így a fiktív mesék megkönnyítik, hogy a gyermekek megértsék helyzetüket, és beszélni tudjanak róla. A Fogadó Pszichoszociális Szolgálatának oldala<sup>2</sup> szerint a detabuizáló céllal kiadott mesékben megfogalmazott kérdések és válaszok segíthetik a gyermekeket, hogy történeteken keresztül beszélhessenek szorongásaikról, félelmeikről, s ezáltal szavakat kapjanak a bennük lévő érzések megfogalmazásához, kimondhatóvá tételéhez, ezzel csökkentve a pszichés stresszt. Pedagógusok, iskolapszichológusok, ifjúságsegítők számára készült kiadványaink célja szakembereket segíteni abban, hogy támogató módon beszélhessenek a gyerekekkel a családban is tabusított jelenségekről.

A mese a főhős személyes küzdőképességét, jellemét erősíti, s azt mutatja, milyen fejlődési út vezet ki a problémából egy új élethelyzetbe, hősei a rugalmas, reziliens hozzáállásra és viselkedésre adnak példát a gyermekek számára. Révész (2021) azt vallja, hogy még napjainkban is meglehetősen gyakori tendencia egy gyerekkönyvtől azt várni, hogy mesevilágba repítse a befogadót, ám mára nem csak ez jelenti kizárólagos funkcióját. Az elmúlt években egyre gyakrabban jelennek meg olyan, tabudöntőgető gyermekirodalmi művek, amelyek célzott segítséget nyújtanak a szorongásfeldolgozásban, s a gyerekkönyvkiadás egyre növekvő tartalma is segíthet kimondani azt, amiről nehezen beszélünk. A színvonalas, illusztrált, esztétikailag pozitív benyomást keltő művek kellő érzékenységgel mutatnak rá arra, hogy érdemes arról is beszélni a gyerekekkel, amit adott helyzetben még nem érthetnek. A gyásszal és a halállal kapcsolatos tartalmak bizonyítják, hogy – a gyermek lelkiállapotának és érettségi szintjének figyelembevételével – az élet természetes folyamatainak tekinthető jelenségek is elbeszélhetők.

További „nehéz témaként” emlegetett diskurzusban jelenik meg a gyermekek várandósság és születés témakörére irányuló érdeklődése, mely hasonló lehet elődjeikéhez, de a tartalom bemutatása, gyerekkönyvekben történő megjelenése változásokat mutat az utóbbi években. A könyvkiadás fejlődése és a digitális technológia térnyerése mellett az illusztrációk és az ábrázolásmód is lényeges átalakuláson ment keresztül; a mesék nemcsak tartalomban, de képi ábrázolásmódban is elkülöníthetővé váltak elődjeikkel szemben. Az elmúlt években megjelent példányokban a mellékelt rajzok és ábrák jellemzően színesek, figyelemfelkeltő erővel bírnak. Ez a kivitelezési forma teret engedhet

1 <https://apaanyapia.hu/konyv-apa-anya-pia-2/>

2 A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Fogadó Pszichoszociális Szolgálat weboldala. <https://apaanyapia.hu/konyveink-2/> (2023.06.01.)

a gyerekek képzelőerejének, továbbá kivitelezése a megjelenítés és a látvány tekintetében egyaránt esztétikus.

*Kádár* (2012) úgy véli, mesélés során a gyermek érzelmi szükségletei állnak a középpontban, így az aktuális állapotnak és igényeknek megfelelően választott történetfejlesztő hatással bír, serkenti az elaborációt, a belső képek kialakulását, a szereplőkkel való azonosulást, így az egyik legfontosabb védőfaktor a gyermek életében. A szakember szerint a mesék segítik a szocializációt, az egyén számára megoldásokat közvetítenek, ami által a személyiségfejlődés alapvető aspektusait szólaltatják meg, példaértékű szerepmintákat kínálva hallgatóik számára, miközben értékekre és értékválasztásokra egyaránt hatnak. A mesék további funkcióit a társadalomban betöltött szerepük eltérő felfogásai miatt különböző tudományterületek képviselői más-más szemszögből vizsgálják.

## Kutatás

A tabutémákat feltérképező tanulmányhoz készült kvalitatív kutatással feltett céloom volt olyan eredményeket, releváns ismeretanyagokat gyűjteni, kutatásokat bemutatni, melyek elősegíthetik, egyben a modern mesék megismerésére ösztönözhetik a szülőket, pedagógusokat és valamennyi érdeklődőt egyaránt. A gyermekek személyiségének kibontakoztatása és fejlődése érdekében kiemelten fontos, hogy a pedagógusképzésben is megjelenjen a mesék traumafeldolgozó ereje, az egyes tartalmakat övező stig mák hatása, következménye.

Dolgozatom szakirodalmi háttérének alappillérei a kortárs magyar mesékben megjelenő tabutémák, az ehhez kapcsolódó kényes nevelési helyzetek, illetve a szülők és pedagógusok gondolkodásának feltérképezése, melyben kiemelendő a mese és a reziliencia kapcsolata. A dolgozatban megjelenő gyermekirodalmi művek tartalmának elemzési szempontrendszeré elsődlegesen két téma köré szerveződött, melyek olyan élethelyzetek, történések, mint a várandósság és a születés, illetve a testvérféltékenység jelensége. Az áttekintés fókuszja a célkorosztály figyelembevétele, a művek terjedelme, képi világának és ábrázolásmódjának eltérései, hasonlóságai, az illusztrációk funkciója volt. A szóhasználat feltérképezése mellett további feladatomnak tekintettem a történetek mindennapi, illetve speciális élethelyzetekben való alkalmazása lehetőségeinek és korlátainak felmérését.

A jelen tanulmányban megjelenített kutatási eredmények a neveléstudományi meseterképezésen 2022-ben bemutatott, kiadatlan diplomamunkámból származnak (*Csögér*, 2022).



## Kutatási célok

A trianguláció változatait alkalmazva az interjú, a kérdőív, illetve a tartalomelemzés segítségével feltérképeztem a szülők és pedagógusok kortárs magyar mesékről alkotott vélekedéseit, elképzeléseit, a gyerekkönyvekben fellelhető tabutémák megítélését, továbbá célom volt a könyvkiadók tapasztalatainak beemelésével bővíteni, elmélyíteni a témában szerzett jártasságomat.

## Kutatási kérdések

Az áttekintett szakirodalomból kirajzolódik a kortárs mesék által felvetett témák létjogosultsága. Előzetes feltevésemnek tekinthető az az álláspont, mely szerint a szülők nem szívesen választanak gyermekük számára olyan tartalmat, melynek fókuszát tabutémák, kényes nevelési helyzetek jelentik. Ezen elgondolás megválaszolásához a szakirodalomban fellelhető adatok mellett a dolgozathoz készült kutatás eredményeit vettem alapul. Kérdéseim a következők voltak:

1. Van-e igény ma a tabutémákat feldolgozó mesekönyvekre?
2. Milyen esetekben választanak a szülők kényes nevelési helyzeteket feldolgozó könyveket?
3. A szülők segítségül hívnak-e olyan könyveket, melyek edukációs céllal járnak körbe egy ritkán felmerülő, nem mindennapi témát?

## A kutatás módszerei, eszközei

A dolgozat kvalitatív technikákat tartalmaz, kvalitatív elemei a kérdőív számszerűsíthető adatai. A szóbeli interjúk és az írásbeli válaszokat tartalmazó kérdőív tekintetében az adatgyűjtés online felületen zajlott, a tartalomelemzésben fellelhető kiadványok kiválasztása előzetesen meghatározott szempontsor alapján történt.

## Az adatgyűjtés menete

Hipotézisem szerint a szülők nem szívesen választanak olyan kortárs gyerekkönyveket, melyek tabutémákat tartalmaznak. Az ezen elgondolás megválaszolásához kiválasztott kutatási eljárások az interjú, a tartalomelemzés, valamint a kérdőív volt, így a módszerek és az adatforrások tekintetében megvalósult a trianguláció (Sántha, 2010), mely lehetővé tette a téma alaposabb körüljárását, a kutatási kérdések részletes megválaszolását.

A tartalomelemzés tekintetében a várandósság, a születés és a testvérféltékenység témaköre jelentette a fő fókuszot. A gyerekkönyvek elemzése meghatározott szempontok

mentén történt, a tartalmat, nyelvezetet és az illusztrációk megjelenését összevetve. Az online formában megvalósuló interjúk vonatkozásában a párbeszégeket rögzítettem, az alanyok gyerekkönyvkiadásban dolgozó szakemberek. A válaszokat írásos formában is elkészítettem, ezzel lehetővé téve a válaszok, eredmények összesítését, kiértékelését. A kérdőív esetében a beérkező válaszokat Excel-táblázatba gyűjtöttem, majd összesítést követően az eredmények szemléltetéséhez diagramokat készítettem. Az 1. számú, „Alkalmazott módszerek és technikák” című táblázat szemlélteti az egyes módszereket, a minta nagyságát, valamint a kutatás során alkalmazott eljárásokat.

Kutatási módszer	Minta nagysága	Szemponatok és alkalmazott technikák
Kérdőív	116 kitöltő Kvalitatív és kvantitatív kutatás	Nyitott kérdések. A gyerekkönyvkiadásról, valamint a tabuként emlegetett tartalmakról alkotott nézetek, szakmai tapasztalatok feltérképezése.
Interjú	2 fő Kvalitatív kutatás	Előre felvázolt kérdések. Meghatározott tartalom, irányított beszélgetés.
Tartomelemzés	10 db mesekönyv kvalitatív kutatás	Kategorizált, objektív szempontsor alapján történő könyvelemzés, két témakört érintően.

1. táblázat: Alkalmazott módszerek és technikák

A kérdőív esetében a válaszadás önkéntesen, anonim módon történt, az alanyok nem beazonosíthatók.

## Eredmények

Napjaink gyerekkönyvalkotói megfontoltan, mégis hatásosan építik be a mindennapok félelmeit a gyerekek számára íródott művekbe, ebből adódóan a meséket a tartalom tekintetében is a sokszínűség jellemezi a fogantatáson, a várandósságon és a születésen át a testvérféltékenység megjelenésével, az örökbefogadás témáját is érintve mutatom be tanulmányomban a hétköznapi, gyerekeket érintő, olykor nehéz hangvételű történéseket. A Tartalmi összefoglalók című, 1. Mellékletben található táblázat bemutatja a mesék szerzőjét, címét, illetve az elemzett mű megjelenésének évét, a könyv központi kérdését, fő témáját, továbbá a rövid tartalmi összefoglalót.

A testvérvizonyokat elemző gyerekirodalmi mesekönyvek az alábbiak voltak: *Babaróka kistestvére*, *Tesókönyv*, *Bori és a kistestvér*, *A tesó-ügy*, *Hogyan élheted túl, ha minden a testvéred körül forog?*, *Mazsola és Tádé*, *Megint Mazsola*.

A könyvek külső megjelenésük, valamint tartalmuk, terjedelmük tekintetében is változatosságot mutattak. A hétköznapi élethelyzeteket bemutató tartalmak: a költözés, a fürdetés, az altatás, a szekunder enurézis, valamint a búcsú. A történetek központi

elemei a szereplők hétköznapijai, konfliktusai, valamint a kistestvér érkezése köré szerveződnek, céljuk az események bemutatása az olykor gyorsan változó érzelmek változatosságával. A szerzők a testvérviszony jellegzetes kihívásait barátságos szereplőkkel jelenítették meg, melyekkel könnyedén azonosulnak a gyerekek, a hasonlóságélmény elősegítheti a saját kapcsolataikban való tájékozódást is. Nyílt őszinteséggel vallanak arról, hogy a testvér érkezése megváltoztatja az addigi hétköznapiakat, így a főhős lehet olykor mérges, féltékeny.

A féltékenységet, a nehezen felvállalhatónak tűnő gondolatokat követheti lelkiismeret-furdalás, bűntudat a gyermek részéről. *Izard* (2007) egy, az érzelmeket vizsgáló kutatásában rávilágított arra, hogy a szégyen érzésének megléte, kialakulása komplex kognitív műveletek meglétét feltételezi, valamint azt, hogy ezek a gyermekek emocionális fejlődésében – egy bizonyos kort követően – az alapérzelmeknél fellelhetők. Az olykor ellentmondásos, elfojtott érzés csillapításában, megértésében a szülők segítségére lehetnek a témáról íródott gyermekirodalmi művek, melyek holisztikus szemléletmóddal mutatják be a testvérré irányuló féltékenység érzését, kérdéskörét, kísérletet téve annak feloldására.

A testvérek kapcsolatáról szóló könyvek mellett kiválasztottam a várandósság és születés témáját bemutató mesekönyveket: *Születés, A sehány éves kislány, Peti, Ida és Picuri*. A három könyvből a *Születés* – mely 2018-ban jelent meg – újszerű, kortárs alkotás, a mai, modern világ helyzetét hivatott bemutatni a közérthető tartalom és a színes képek segítségével, míg a másik két könyv több évtizeddel ezelőtt látott napvilágot. Az elemzés egyik iránymutató szempontja a kiadványok megjelenése közötti jelentős időbeli eltérés. *Bartos Erika Születés* című könyve a várandósság és a születést követő események köré épül; mesei keretbe foglalva, lépésről lépésre példázza az új élet érkezését, valamint a születés mozzanatait. Gazdag illusztrációjában megjelenik a szülők szerepének differenciálódása, változása. *Grethe Fagerström és Gunilla Hansson Peti, Ida és Picuri* című könyvének kiindulópontja, hogy a testvérpár megtudja, hamarosan kistestvérük születik; a tartalom alapja a testvérpár kíváncsisága, akiket részletesen érdekel a születés témaköre. A könyv mondanivalója nem kizárólagosan szöveges formában jeleníti meg a gyermek születését övező kérdéseket, ebből adódóan grafikája alaposan kidolgozott, részletező. A gyerekek is tájékozódnak, hogy a féltékenység, a harag ugyanúgy elfogadható és helytálló érzések, mint az öröm. *Marie-Claude Monchaux A sehány éves kislány* című, 1971-ben napvilágot látott képes meséje egy kislány élettörténetének eseményeit mutatja be. A gazdag képi anyag segíti a tartalom befogadását, megértését, mely a szülők megismerkedésétől a várandósság szakaszainak részletes bemutatásán át egészen a születés pillanatáig tart. A magzat fejlődéséről készült ábrákat – melyek az embrió növekedését tárgyakhoz, virágokhoz hasonlítja – már-már tankönyvekbe illő aprólékosság jellemzi.

A születés témakörében elemzett tartalmak tekintetében az egyik legjellegzetesebb különbség a vizuális anyagok részletességének eltérései: míg bizonyos kiadványokban nem központi téma a születés és a várandósság, a több évtizeddel ezelőtt megjelent

könyvek e köré szerveződnek, ennek megfelelően a szóanyag is különböző. A kortárs mesék tekintetében könnyebben meghatározható a célkorosztály. Míg *Peti, Ida és Picuri* első ránézésre óvodások számára is alkalmas lehet, azonban alaposabb elemzést követően kiderül, hogy nem minden esetben 3–6 éves gyermekek számára való a tartalom, a képi anyag, illetve a részletező leírás miatt. *A sehány éves kislány* című mesekönyv grafikája és nyelvezete az óvodás korosztály számára alkalmas mű, míg a *Születés* című alkotás kifejezetten kisgyerekeknek való. A 3–6 éves korosztály számára – a befogadóvá válás érdekében – elsődleges szempont az érdeklődésnek megfelelő tartalom kiválasztása, ezért lehet előnyös a kortárs, valamint a klasszikus népmeséket megközelítőleg egyenlő mértékben megismertetni a családi, valamint az intézményes nevelésben egyaránt.

## Interjú

A dolgozathoz készült interjúmban nyilatkozó két személy a gyerekkönyvkiadás területén főszerkesztő. Választásom indoklásának tekinthető az az elsődleges szempont, hogy jelen tanulmány témája, tartalma az általuk képviselt kiadók profiljához illeszkedik. Az adatelemzés esetében elsőként a kategóriaalkotás módszerét alkalmaztam: a fókusz azokra a válaszokra került, melyekről a megkérdezettek hasonlóan, illetve eltérően vélekednek. Lényeges részek voltak a detabuizálás irodalmi eszközei, formái, meséket illető lehetőségei, valamint a szülők viszonyulása a kényes nevelési helyzeteket körüljáró kiadványokhoz. A válaszadók több évtizede dolgoznak gyerekkönyvkiadásban, s egyetértettek abban, hogy az elmúlt időszakban változás tapasztalható a vásárlók érdeklődési körét illetően, ami közel húsz éve kezdődött. Kitértek arra, hogy napjainkban a szülők többsége körültekintően jár el a gyerekkönyvválasztást illetően mind tartalmi, mind szerzői tekintetben, mely igényhez a könyvkiadás is adaptívan alkalmazkodott.

A válaszok vonatkozásában elmondható, hogy nem olyan régen a ma tabusított témák kerülendőnek minősültek a gyerekirodalomban is, ezért mesekönyvekben elvértve voltak fellelhetők, ami azért is lehetett így, mert a gyerekneveléssel kapcsolatban úgy vélekedtek, hogy nem való gyerekek jelenlétében olyan tartalmat firtatni, mint a halál, a válás vagy a nemi nevelés. A megkérdezettek úgy vélték, a gyerekekkel érdemes nehéz élethelyzetekről is beszélgetni, életkori sajátosságaik, érettségi szintjük figyelembevételével. Előtérbe került az a pedagógiai nézőpont is, mely szerint a gyerekekkel szinte mindenről lehet beszélgetni, különösen mesei keretek között, mert a főhőssel való azonosulás oldhatja félelmeiket, csökkentheti szorongásukat. Tekintve, hogy a gyerekek érdeklődésének fókuszja változáson ment keresztül az elmúlt években, feltételezhető, hogy ehhez az igényhez idomulva formálódtak a kiadásra szánt tartalmak is. Kiemelendő, hogy a válaszadók a közkedvelt, illetve kevésbé választott tartalmakra vonatkozó kérdést eltérő szemszögből közelítették meg: míg az egyik esetben a hangsúly az állandó körforgásban lévő, ciklikusan visszatérő, olykor divatosnak nevezhető,

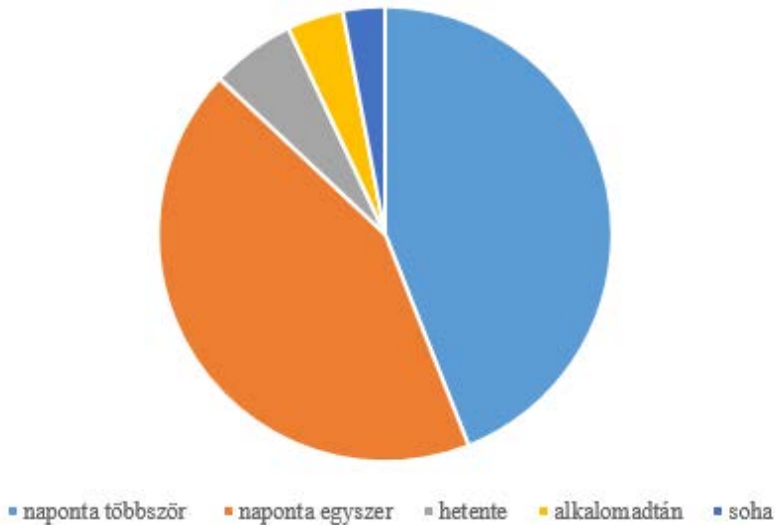
„felkapott” művek esetleges hátrányán volt, a másik meglátás szerint a klasszikus mesék azok, amelyek – modern társaikhoz képest – kevésbé kelendők napjainkban.

Elmondható, hogy a testvér érkezését vagy a születést övező tartalmak ma is nagy népszerűségnek örvendenek, napjainkban magasabb a szerzői és címszám, nagyobb a kínálat, azonban nem elhanyagolható jelentőségűek az online fellelhető tartalmak, az olyan platformok, melyek a gyerekkönyvválasztást hivatottak segíteni, kategóriákra, korcsoportokra bontva. A szülők növekvő érdeklődést mutatnak az olykor tabusított, stigmatizált helyzeteket körbejáró könyvek iránt, mindemellett a gyerekirodalmi művek egyre növekvő kínálata lehetővé teszi a tartalmak széles körű elérhetőségét. A megkérdezettek egyetértettek abban, hogy érdemes alkalmazni segítő meséket is, melyek kifejezetten egy nehéz helyzet feldolgozásáról szólnak.

## **Kérdőív**

A kérdőív a kisgyermekes szülők meseválasztási szokásaira helyezte a hangsúlyt, a tabunak tekintett témák családi és intézményes nevelésben való fellelhetőségéről, megjelenéséről. A felépítés, kialakítás esetében lényeges szempont volt a kérdések sokszínűsége; a feleletválasztást igénylő opciók mellett pedig a kifejtős válaszokat igénylő, írásbeli véleménynyilvánítás lehetősége is megjelent. A kitöltők online felületen való elérése lehetővé tette a válaszadók demográfiai sokszínűségét. A kérdőív a Pagony Könyvesbolt oldalán kívül egy óvoda honlapján volt elérhető négy héten át, ami arra enged következtetni, hogy a kitöltők jelentős része főként e két forrásból tájékozódhatott az elérhetőségéről. Az adatelemzés során olyan szempontokat választottam ki, melyek lényegesnek bizonyultak a következtetések, tanulságok levonásához. Az adat-szemléltetést képek, diagramok, ábrák segítik.

A korosztályokat érintő eloszlásokat tekintve a korcsoportok meglehetősen nagy változatosságot mutatnak: a legfiatalabb kérdőívkitöltő 21 éves, a legidősebb 74 éves volt. A nemek tekintetében a kérdőívkitöltők 98,3%-a nő, 1,7%-a férfi. A 116 kitöltő közül 34 fő dolgozik pedagógiai munkakörben, ez a válaszadók 29%-át jelenti. Az eredmény tekintetében pozitív, előremutató jelenség, hogy a megkérdezettek 87%-a naponta legalább egyszer mesét olvas gyermekének (1. diagram).



1. diagram: Meseolvasási szokások. Ön milyen gyakran olvas mesét a gyermekének (N=116)

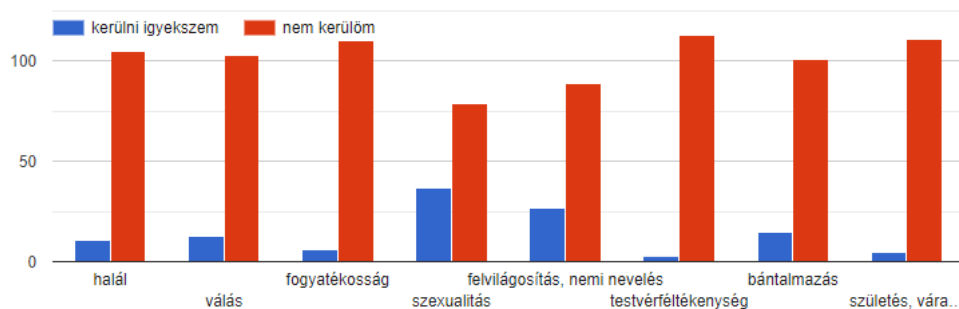
A kérdőív további részéből kiderült, hogy a felsorolt klasszikus, illetve kortárs mesék átlagosan közel felét ismerik a pedagógus kitöltők gyermekei, ami 47,5%-ot jelent. Ennek tükrében érdeklődésem egyik kiemelt fókusza volt annak vizsgálata, hogy a pedagógus végzettségű szülők gyermeke több mesét ismer-e, mint más szakmában dolgozóké. A kutatás eredményei szerint a nem pedagógus szülők gyermekei által ismert mesék aránya 41,9%, így elmondható, hogy a pedagógusi végzettséggel rendelkező szülők gyermekei nem ismernek jelentősen több mesét, mint a más szakterületen tevékenykedőkéi. A válaszadó pedagógusok 76,5%-a választ tudatosan olyan meséket gyermekének, melyek bizonyos tabusított tartalmakat jelenítenek meg, mint például az elmúlás, a válás, a bántalmazás vagy a kirekesztés. A nem pedagógus munkakörben dolgozó kitöltőkről ezzel szemben, bár nem számottevő mértékben, de elmondható, hogy kevésbé szívesen választanak tabutémákat körbejáró gyermekirodalmi művet; arányuk 70,6%. A 116 kitöltőből 106 fő (91%) körültekintő a mesék tartalmi kiválasztását illetően, részletesen elolvassa azokat, mielőtt gyermekével megismerteti.

A kérdőív második felében, a szülők viszonyulását illetően, a mesékben előforduló tabusított tartalmak feltérképezésére helyeztem a hangsúlyt. A kérdőívben felsorolt témák egy része: a másság, a diszkrimináció, a bántalmazás, a rasszizmus, a kirekesztés, a nemi nevelés, a testvérféltékenység, a szobatisztaság, a születés, a várandósság, a válás, valamint a halál, a gyász és az elmúlás.

A kérdőív kitöltői nyílt, szöveges válaszokat is adhattak, melyek során személyes indíttatású meglátásaikat, véleményüket is kifejezhették a nehéznek titulált, közbeszédben kevésbé megjelenő nevelési helyzeteket illetően. A felsorolt témákról nem szívesen olvasó kitöltők száma összesen 26 fő; indoklásuk szerint gyermekük életkora miatt nem

választanak a megjelölt tartalmakat, azokat ijesztőnek tartják egy gyermek számára, s úgy vélik, rossz hatást gyakorolnak a pszichés jóllétre, mert traumatizálnak, összezavarnak, továbbá éppen nem aktuálisak. A válaszok között olyan attitűd is fellelhető, amely arra irányul, hogy célzottan elrejtsem valamit a gyermek elől, megóvva, kímélve őt, illetve késleltetve a szembesülést. A kitöltők közül hárman úgy vélik, a felsorolt témákat bemutató gyerekkönyvet nem választanak, mert rossz példát mutat a tartalom, továbbá elkedvetlenítőnek, ijesztőnek tartják azt. Azok a kitöltők (90 fő), akik olvasnának a megjelölt tartalmakból, fontosnak vélik a művek ismeretterjesztő erejét, különösen, ha az edukációs, illetve nevelő célzatú, tájékoztató jelleggel bír; többen azért folyamodnának szívesen a szülők vásárlásáról, a gyászról vagy a bántalmazásról szóló történetekhez, mert ezek a témák éppen aktuálisak gyermekük életében. Akik pozitívan viszonyulnak mindehhez, a témák természetes mivoltát hangsúlyozták; az élet természetes részének, hétköznapiak tartják az eseményeket, ebből adódóan gyerekirodalmi művekben való megjelenítésüktől sem zárkóznak el. Kilenc fő csak egy bizonyos életkort követően választana hasonló tartalmú meséket, öten kifejezetten akkor, ha az élethelyzetet tekintve aktuális, valóban szükséges. Azok, akik szerint egyáltalán nem hasznos vagy kifejezetten káros ez a tartalom (27 fő), úgy vélik, hogy mindez veszélyes, fölösleges információ egy gyermek számára. A feltételekhez kötöttség tekintetében sokak szerint csak akkor hasznos, ha egy konkrét történés, életesemény kapcsán kerül szóba, mint például a testvérvárás, s ha a tartalom valóban minőségi.

A nyílt végű kérdések tekintetében azt vizsgáltam, hogy a várandósságról és a születésről szóló, óvodás korosztálynak szánt mesekönyvekről miként vélekednek a kitöltők. A téma megosztó jellegéből adódóan sokszínű válaszok születtek: azok, akik pozitívan viszonyulnak a tartalomhoz, s hasznosnak tartják gyerekkönyvekben való megjelenítésüket (89 fő), többnyire amellet érveltek, hogy rokonszenvesnek tartják, mert ismeretterjesztő, segítő jellegű és edukációs erővel is bír. A kérdőívkitöltők megjelölhették, hogy mely tartalmakat kerülik el tudatosan abban az esetben is, ha gyermekük felhozza ezeket a beszélgetésben (2. diagram).



2. diagram: Választott tartalmak



A válaszokat tekintve úgy tűnik, a megkérdezettek nem kerülnek szándékosan a halállal (105 fő), a válással (103 fő), a fogyatékossgal (110 fő), valamint a testvérféltékenységgel (113 fő) és a születéssel (111 fő) kapcsolatos témájú beszélgetéseket. A nemi nevelés témakörébe tartozó, felvilágosító célzatú kérdéseket illetően a kitöltők közül 89-en válaszolták, hogy nem kerülnek el abban az esetben, ha gyermekük kérdez róla egy beszélgetés során.

A kitöltők vélekedését leginkább megosztó kérdés arra vonatkozott, hogy a szülő szükségesnek tartja-e, hogy alaposabban foglalkozzanak a köznevelési intézményekben olyan kérdéskörökkel, mint a felvilágosítás, a testvérféltékenység és a születés-születés témaköre. A válaszadók kevesebb mint fele (41,1%) vélekedik úgy, hogy a köznevelési rendszer szintjén nem szükséges alaposabban foglalkozni a megjelölt tartalommal, 58,6% fontosnak véli, hogy az óvodák és iskolák is foglalkozzanak vele. A kitöltők otthon fellelhető mesekönyveiben megjelenik a fogyatékossg (57 személy), a másság (28 személy), a diszkrimináció (54 személy), a bántalmazás (35 személy), a rasszizmus (22 személy), a kirekesztés (68 személy), a testvérféltékenység (73 személy), a szexualitás (26 személy), a szobatisztaság (71 személy), a születés (76 személy), az elmúlás, a gyász és a halál (59 személy), illetve a válás (28 személy). A témák sokszínűségét tekintve a leggyakrabban megjelenő elemek a születés és a testvérféltékenység, míg a legritkábban előfordulók a válásról, a másságról, a rasszizmusról, a szexualitásról és a bántalmazásról szóló művek.

A kérdőívkitöltők véleménye alapján elmondható, hogy a szülők tabusított tartalmakhoz való viszonyulása széles spektrumon mozog. A stigmatizált témák gyerekirodalmi művekben való megjelenítése és bemutatása tekintetében a válaszadók – a minőségi tartalom, valamint a téma bemutatásának módja mellett – az életkort érintő tényezőket említették leggyakrabban. Azok a szülők, akik elzárkóznak vagy tartanak a kényesnek ítélt nevelési helyzetek mesékbe való integrálásától, többnyire emellett érveltek, hogy gyermeküket óvni igyekeznek a nem egyértelmű célú érzékenyítéstől; meglátásuk szerint a halál, a válás vagy a betegségek megjelenítése nem megfelelő tartalom az óvodás korosztály számára. Akik elfogadó attitűdöt mutattak, az élet természetes részeként, hétköznapiak tekintik a születést és a testvérféltékenységet övező helyzeteket, ebből adódóan gyerekirodalmi művekben való megjelenítésüktől sem zárkóznak el. A kérdőív szöveges válaszai a szülők pedagógiai tudatosságára is rávilágítanak, ugyanis a megkérdezettek több mint fele vallja, hogy annak ellenére is szándékosan változtat és nyíltan beszél gyermekével az őt foglalkoztató kérdésekről, ha családjában nem volt hasonló viszonyulásban része gyerekként.

## Diszkusszió

A vizsgálat megerősítette, hogy a stigmatizált tartalmak megismertetése kiemelt fontosságú a családi és intézményes nevelés területén, ami arra enged következtetni, hogy van igény az edukációs célzatú tartalmak kiadására, ahol megjelennek olyan témák, mint a halál, az elmúlás, a betegségek vagy a válás, illetve az élet természetes részeként tekintett események. A szakirodalomban olvasottak kutatási eredményekkel való összevetése alátámasztja azt az elgondolást, hogy a megjelenített tartalmak érdemei gyerekirodalmi művekben való megjelenítésre. A kutatás korlátjának tekinthető a könyvek szűkített témaköre, valamint példányszámuk, míg az online kérdőív esetében az előzetes kipróbálás lehetővé tette volna a fogalmazásbeli félreértések korrigálását, bizonyos definíciók megfogalmazását a kérdések feltevését megelőzően.

Az adatok kvalitatív feldolgozásának megfelelően elmondható, hogy a kirajzolódó jelenségek megfelelnek a szakirodalmi feltárás során talált információknak, különös tekintettel a történetmondás fontosságára, valamint a detabuizáció mesékkel történő lehetőségeire. A következtetések megerősítettek abban, hogy a tabutémák kortárs magyar mesékben való megjelenését illetően a válaszadók megoszló véleménye, távolságtartó hozzáállásának mérséklése érdekében javallott további vizsgálatok, módszertani ajánlók készítése a szakirodalom-áttekintés és gyakorlati példák felmutatása mellett, melyek bizonyos vélekedések szerint gyermekirodalmi paradigmaváltáshoz vezethetnek (Varga, Pusztai és Turcsányi, 2021).

## Összegzés

Jelen tanulmány kísérletet tett arra, hogy a trianguláció változataival kutassa a tabutémák kortárs magyar mesékben való megjelenését, s feltérképezze a témáról alkotott vélekedéseket, összevetve a szakirodalomban fellelhető adatokkal. A tartalomelemzés, az interjú, valamint a kérdőív módszerével áttekinti a várandósság, a születés és a testvérkapcsolatok mesekönyvekben való megjelenítését, feltérképezi a gyerekkönyvkiadás átalakulásait a mesékben fellelhető stigmatizált események beemelésével, továbbá a szülők meglátásai mentén értelmezi a gyermekirodalmi művekben megjelenő tabuk megítélését. A kérdőívben fellelhető vélemények áttekintése, csoportosítása rámutat a kényesnek tekintett nevelési helyzetek gyerekkönyvekben való ábrázolásának megítélésére, a szülői vélekedésekre, valamint felveti a kiadók és szerzők felelősségének kérdését.

A kutatás egyik leglényegesebb eredményének tekinthető, hogy napjainkban van igény és kereslet tabutémákat feldolgozó mesekönyvekre. A szülők jelentős része tudatosan választ olyan tartalmakat gyermeke számára, melyek segítik a nehézségekkel való megküzdést, erősítik a rezilienciát. A vizsgálat középpontjában állt annak áttekintése, hogy bizonyos nevelési helyzetekben kapaszkodót jelenthet az aktuális helyzetről szóló mese. A kutatás korlátjának tekinthető az online kérdőív kitöltőinek száma,

a válaszadók elérésének módjai, mely tanulás hozzájárul az elkövetkezendőkben megvalósításra váró vizsgálatok tervezéséhez, lebonyolításához. Az eredmények értékelése során kirajzolódó tanulások felvetettek további kutatási lehetőségeket és irányvonalakat a tabutémák gyerekkönyvekbe történő integrálását érintően: további céloom gyermekpszichológusok szakmai meglátásának bevonásával a tabusítás és stigmatizáció lelki egészségre gyakorolt hatását kidomborítani, továbbá azt vizsgálni, hogy egy nehezen feldolgozható életesemény kapcsán milyen mértékben ajánlott a hasonló tartalmú segítő művek beemelése.

## Irodalom

- Barnowski-Geiser, Waltraut (2020): *Apa, anya, pia*. Magyar Máltai Szeretetszolgálat, Budapest.
- Bartos Erika (2018): *Születés*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Balázs Imre József, Dragomán György, Egressy Zoltán, Erdős Virág, Grecsó Krisztián, Háy János, Kádár Annamária, Kiss Judit Ágnes, Kiss Ottó, Lackfi János, Mechler Anna, Szabó T. Anna, Tamás Zsuzsa és Tóth Krisztina (2021): *Tesókönyv*. Manó Könyvek Kiadó, Budapest.
- Balázs Géza (2009): Nyelvi tabuk a médiában. In: *Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 36. köt.). Tanulmányok a kommunikációtudomány köréből= Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Communicationis (A médianyelv bulvárosodása)*. 76-80.
- Bálint Ágnes (1971): *Mazsola és Tádé*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Csőgér Lilla (2022): *Tabutémák megjelenése a kortárs magyar mesékben. Szakdolgozat*. Kézirat. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Czeigler Orsolya (2008): *Az élet dolgai – Én? Te? – Mi!* Saxum Kiadó, Kaposvár.
- Fagerström, Grethe és Hanssom, Gunilla (1977): *Peti, Ida és Picuri*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- Finy Petra (2009): *A tesó-ügy*. Pagony Kiadó, Budapest.
- Izard, Carroll E. (2007): Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. *Perspectives of Psychological Science*, 2. 3. sz. 260–280.
- Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia: Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kiss Judit Ágnes (2020): *Babaróka kistestvére*. Pagony Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1970): *Gyermeklélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Monchaux, Marie-Claude (1971): *A sehány éves kislány*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- Pacskovszky Zsolt és Rigler Ilona (2013): *Hogyan élheted túl, ha minden a testvéred körül forog?* Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (2006): *Áldás vagy átok? Gyerekek a képernyő előtt*. Saxum Kiadó, Kaposvár.
- Révész Emese (2021): *A gyerekeknek azért nem érdemes beszélni a halálról, mert úgysem értik*. <https://igyc.hu/tanari/a-gyerekeknek-azert-nem-erdemes-beszelni-a-halalrol-mert-ugysem-ertik.html?fbclid=IwAR0R7lkUwn7Up5RQHDPclyhYmN0A5TC7roqZ4LmpW1D-L7wkO-AFOGHLGV9c> (2022.02.09.)

- Sántha Kálmán (2010): A trianguláció és az MTMM-mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 20. 7-8. sz. 54–62.
- Schneider, Liane (2010): *Bori és a kistestvér*. Manó Könyvek Kiadó, Budapest.
- Schweiz, Sucht (2020): *Lurkó*. Magyar Máltai Szeretetszolgálat, Budapest.
- Varga Emőke, Pusztai Virág és Turcsányi Enikő (2021, szerk.): *Tabu a gyermekirodalomban*. Magyar Gyermekirodalmi Intézet, Budapest.

## 1. Melléklet

### Tartalomlemezés

A mese szerzője, címe, a megjelenés éve	Központi téma	Rövid tartalom
Bartos Erika: <i>Születés</i> (Bartos, 2018)	A várandósság időszakának bemutatása, a születés és az első 12 hónap eseményei, történései a család életében.	A mese az első gyermek születését övező készülődés, várakozás folyamatát mutatja be a szülők visszatekintésében.
Marie-Claude Monchaux: <i>A sehány éves kislány</i> (Monchaux, 1971)	A magzat fejlődése és a születéstörténet, nemi különbözőségek bemutatása.	A 9 hónap történései, a fejlődés, növekedés bemutatása, a születés utáni gyermekgondozás, valamint a szülői teendők ismertetését követően különböző kultúrák gyermekképének gazdagon illusztrált megjelenítése.
Grethe Fagerström és Gunilla Hanssom: <i>Peti, Ida és Picuri</i> (Fagerström és Hanssom, 1977)	A várandósság eseményei, a magzat növekedése, fejlődése, a szülőszoba átfogó bemutatása, a születés, a testvérféltékenység, a családi élet forgataga.	A várandósság fizikális jelei, eseményei, a születés folyamatának részletező megjelenítése, a szülészetben tett látogatás, a nemek közti biológiai különbségek bemutatása, képi és szöveges ismertetése; testvérkapcsolatok.
Kiss Judit Ágnes: <i>Babaróka kistestvére</i> (Kiss, 2020)	Várandósság, születés, testvérféltékenység, a családi élet jelenségei, mozzanatai.	A tíz mesét tartalmazó kötet fejezeteinek a dolgozat tekintetében releváns címei: <i>Apróka érkezése és Babaróka féltékeny</i> . A várandósságot és a születést érintő kérdéseken túl a kistestvér érkezésének lehetséges, családot érintő kihívásairól, a gondozási teendőkről, a megbetegedésről és az együttműködésről szól.

A mese szerzője, címe, a megjelenés éve	Központi téma	Rövid tartalom
Balázs Imre József és mtsai: <i>Tesókönyv</i> (Balázs és mtsai., 2021)	A <i>Mesélj nekem</i> -sorozat kötete a testvérkapcsolatok, az örökbefogadás, a féltékenység és a családi konfliktusok témakörét járja körbe verseken, meséken keresztül.	Történetek és versek a <i>Mesélj nekem</i> -sorozat testvérkapcsolatokról szóló kiadványában. Feltehető benne mese és gyermekvers a testvérek viszonyáról, az örökbefogadásról. A kötet szerzői a magyar irodalom ismert alakjai, kortárs költői.
Liane Schneider: <i>Bori és a kistestvér</i> (Schneider, 2010)	A várandósság és a testvérre válás folyamata.	A <i>Barátnőm, Bori</i> -sorozat testvérkapcsolatokról szóló kiadványában a családtagok mesélnék az érdeklődő gyermeknek születendő testvéréről, a 9 hónap rejtelméről. A féltékenység, rivalizálás jelensége nem jelenik meg a műben.
Finy Petra: <i>A tesó-ügy</i> (Finy, 2009)	Várandósság és születés; a testvér érkezése gyerek-szemmel.	Az óvodás és bölcsődés korosztálynak szóló képeskönyvet lapozva az olvasó egy testvér szemszögéből hallhatja a mesélő gyermek érzéseit, aggályait, őszinte beszámolóját a testvérek viszonyáról.
Pacskovszky Zsolt és Rigler Ilona: <i>Hogyan élheted túl, ha minden a testvéred körül forog?</i> (Pacskovszky és Rigler, 2013)	A testvérféltékenység jelensége, konfliktusok feloldása.	A <i>Lélekdozi</i> -sorozat a válás és a bántalmazás témakörét követő, testvérekről szóló, kisiskolásoknak szóló kiadványa segíti a nagy horderejű változást jelentő élethelyzetek – mint a testvér születése – megértését, elfogadását. A könyv egyik része a történet maga, a második fele segítő gyakorlatokat tartalmaz.
Bálint Ágnes: <i>Mazsola és Tádé</i> (Bálint, 1971)	Testvérviszony, féltékenység; hétköznapi történetek, élethelyzetek bemutatása.	A klasszikus, sokak által kedvelt történet számos része a testvérek egymáshoz való viszonyulását mutatja be a fiatalabb és az idősebb gyermek közti problémák megjelenítésével, a hétköznapi történetek, élethelyzetek bemutatásával.

# A minőségi gyermekművek kiválasztásának fontossága.

## Benedek Elek: *Többsincs királyfi* című meséjének elemzése

Lőrincz Eszter

[lorinczeszter99@gmail.com](mailto:lorinczeszter99@gmail.com)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A gyermekeknek szánt minőségi művek óvodai felhasználása esztétikai és pedagógiai szempontból is kulcsfontosságú. Azonban nem is olyan egyszerű azt megítélni, hogy mi a jó, hiszen ma már gazdag könyvkiálat áll rendelkezésre akár a korábbi évtizedek könyvterméséről, akár kortárs művekről legyen is szó. Pedagógusok, óvodapedagógusok és szülők kedvükre választhatnak a művek közül, de hogyan igazodjunk el ezek rengetegében? Miért fontos a felnőtt szemzőgéből is megvizsgálni egy gyermeknek szánt művet? A kérdések megválaszolására és szemléltetésére a meseelemzés módszerét választottam, amely izgalmas és érdekes tényeket közvetít. Vannak olyan történetek és jelenségek, amelyek a gyermeknek fel sem tűnő, mindennapi eseményeknek számítanak, ám a felnőttek ezeket a történetfordulatokat sokszor szeretnék megmagyarázni, logikus megoldást találni rájuk. Pedig éppen a magyarázatadás az, aminek a helyénvalósága megkérdőjelezhető, hiszen a jó meséket az jellemzi, hogy bennük minden megtörténhet. E megállapítás igazolására egy Benedek Elek-művet elemzek.

**Kulcsszavak:** *gyermekirodalom, mese, hagyományápolás, mesei szimbólumok*

\*

Tanulmányunk témájának megválasztását egy több esetben is megtapasztalt probléma adta: a 21. századi szülők többsége nem nagyon vagy egyáltalán nem tartja fontosnak azt, hogy milyen könyvet adjon gyermeke kezébe. Legtöbbször bele sem lapoznak a mesekönyvekbe, hanem csak a borító vagy az illusztráció alapján ítélik meg a könyv tartalmát, „értékét”. A tapasztaltabb szülők már kíváncsiak a könyv szerzőjére is. Legtöbbjüknek kedves emlékei fűződnek egy-egy műhöz. Ismerősen cseng nekik Varga Katalin *Gögös Gúnár Gedeonja*, Fekete István *Tüskevárja* vagy éppen Benedek Elek *Vitéz szabólegény* című alkotása. Azok a szülők, akik így gondolkodnak, valószínűleg gyermekkorukra is visszatekintenek, amikor mesekönyvet vásárolnak. Azokra a felhőtlen napokra emlékeznek vissza, amikor csak egy volt fontos: a mese.

Benedek Elek szívügyének tekintette a gyermekirodalmat, azt, hogy nem mindegy, mit adunk a gyermekek kezébe olvasásra, vagy éppen mi magunk mit olvasunk fel nekik. Élete során szerette volna megismertetni a gyermekközönséget olyan történetekkel és

mesékkel, melyek magyar eredetűek, magyar emberekről szólnak, egyben a hagyományápolás egyik elengedhetetlen feltételét jelentik. Ugyanakkor nem zárta ki a világirodalomból merített meséket sem. Gyűjtötte azokat a mondákat, meséket és történeteket, melyeket a későbbiekben feldolgozott és továbbadott a jövő nemzedéke számára.

Napjainkban valóban nem kell sok ahhoz, hogy eltévedjünk a „könyvek rengetegében”. Ma annyi irodalmi alkotást vehetnénk meg, amennyit akarnánk, bőven van választási lehetőségünk, de kérdés, hogy melyik könyvet éri meg megvásárolnunk. Mivel Benedek Elek alkotásai kétségtelenül minőséget képviselnek, melyekkel érdemes megismertetni a jövő nemzedékét, választásom ezért egy közismert Benedek Elek-mesére, a *Többsincs királyfi* című alkotásra esett. Ez a mű gazdag népmesei elemekben, fordulatokban és szimbólumokban, valamint számos példát találunk benne az író egyedi stílusára, nyelvi fordulataira.

## Röviden a történetről

A mese egy nem mindennapi főhősről, Többsincs királyfiról szól, aki Salamon király és felesége egyetlen gyermeke. A fiút megszületésétől kezdve csodák kísérik, hiszen már világra jötté is annak számít (idős királyi pár elsőszülöttje). A királyfi 12 éves korát betöltve ébred rá arra, hogy apja országa csak egy a sok közül, valamint tudomására jut az is, hogy lakóhelyét egy idegen király, Absolon kívánja elfoglalni. Ez a tény sarkallja arra az elhatározásra, hogy megakadályozzon egy szörnyű vérontást, így útnak indul.

Kalandos utazása során sok érdekes és különös lényel találkozik, amelyek vagy akik hátráltatják vagy előbbre segítik küldetésében. Mint a legtöbb mesében, itt sem maradhatnak el a próbák és a nehézségek, ugyanakkor ezzel párhuzamosan van megoldás minden helyzetre. Mint minden jó mese, ez a mese is megnyugtató végkimenetellel zárul: Többsincs elvégzi küldetését, és mátkájával, Absolon legkisebb lányával, épségben megérkezik szüleihez.

## A Többsincs királyfi meséjének elemzése

### 1. Trónörökös nélkül

Az exoziccióban egy öreg királyi pár alakja tűnik fel: Salamon király és felesége. *„Az uralkodópár; együttesen a tökéletesség, az egység, a maskulin és feminin princípium egyesülésében kifejeződő harmónia szimbólumai. Míg a királyné a női tökéletességet – a termékenységet, az anyaságot, a szépséget – képviseli, a király a hatalom, az uralkodás megtestesítője; a földön elérhető legmagasabb rang birtokosa, a legfelső uralkodó, az Isten és a Nap földi megfelelője; a kozmosz centruma, a törvény és a rend letéteményese”* (Pál és Újvári, 1997. 218-219. o.).



Már a történet legelején kiderül, hogy Salamon király igen gazdag volt, hiszen annyi országgal rendelkezett, hogy már azt képzelte, övé az egész világ. Minden gazdagsága ellenére mégis boldogtalan, gondterhelt kormányzó volt. A királyi pár látszólag jól berendezkedett országban él, ahol egyikőjük sem tudja, hogy mennyi kincset és gazdagságot halmozott fel. Látszólag mindenük megvan, még sincs semmijük, mert az igazi érték és kincs, a gyermek hiányzik az életükből. Lengyel Dénes így ír erről: „A gyermek érkezése nagy örömet, hiánya súlyos gondot, bánatot okoz” (Lengyel, 1974. 123. o.). Ez utóbbit, azaz a gyermek hiányát Benedek Elek a következő mondattal érzékelteti: „De hiába volt Salamon királynak az a rengeteg országa: nem talált abban semmi örömet, mert nem volt sem fia, sem leánya” (Benedek, 1989. 1. o.).

A gyermek hiányát az a meserészlet érzékelteti leginkább, amikor a királyi pár sétára indul a kastély kertjében. E jelenet kicsúcsosodását több szimbólum előzi meg (tövisbokor, fehér liliom, madárfészek), melyek a királyné felsőhajtását készítik elő. Nézzük meg ezeket a képeket egy kicsit közelebről! A tövisek<sup>1</sup> és maga a tövisbokor ábrázolhatja a gonosz és veszélyes világot, mely közrefog egy virágot (egy életet), amely ebben a gyűrűben csodálatosképpen érintetlenül marad. Vajon kit vagy mit testesíthet meg ez a virág? „A magyar népköltészetben és népművészetben a keresztény hagyományhoz kapcsolódóan a tisztaság, az ártatlanság, a szüzesség jelképe” (Pál és Újvári, 1997. 254. o.). Ebből kiindulva a virág olyan embert jelképez, aki még nem vesztette el ártatlanságát ebben a zűrzavaros világban. Uthalhat egy nőre, ugyanakkor egy férfira is, akit még nem érintett meg a gonosz világ egyetlen mérgező tuskéje sem. Az öreg királyi pár csodálattal figyel meg ezt a gyönyörű virágot, ami arra vezeti rá az olvasót, hogy szabad, sőt kell is apró dolgokra, semmiségeknek látszó történésekre rácsodálkozni, ahogy azt a gyermekek teszik. Az író arra buzdítja az olvasót, hogy tudjon gyermeki fejjel is gondolkodni, látni, érezni.

Nem sokkal később olvashatjuk, hogy a bokorból egy madár repül ki, aki ebben a bokorban építette meg fészket. A fészek az otthont, a harmóniát és a békét jelképezi. Hiába volt Salamon király gazdag, életének nem volt értelme, mert ha meghal, nincs kire hagynia a trónt. Felesége is ugyanebben a lekiállapotban marad, ha nem tud anya lenni, ha nem tud egy olyan gyermeket, olyan trónörököszt felnevelni, aki bár egyszer óhatatlanul találkozni fog a világ sötét oldalával, mégis úgy nőhet fel – egy ideig érintetlenül, tisztán –, ahogyan a fehér liliom a túskebokorban. Ez az a pont, amikor a királyné nem tudja tovább visszafojtani bánatát, és így kiált fel: „– Ó, édes jó Istenem, lám ezt a madarat is megáldottad gyermekekkel, csak rám nem árasztanád a te kegyelmedet. Áldj meg engem egy gyermekkel!” (Benedek, 1989. 3. o.). Jellemző a bibliai nevek és különböző szentek nevének megjelenése a Benedek-művekben, főként azokon a szöveghegyeken, amelyeken az író nagyon mély és erős érzéseket akart nyomtatékosítani. Ebből is láthatjuk, hogy a királyné bánata milyen mély, belülről fakadó fájdalom volt, amelyet már nagyon régen hordozhatott magában (Lengyel, 1974).

1 A tövis a növények természetes védekezőfegyvere. Az akadály, a védekezés, ebből kifolyólag a kellemtelen és nehéz megközelítés képét idézi fel (Pál és Újvári, 1997. 388. o.).

## 2. Többsincs királyfi születése

A sóhaj meghallgatásra kerül, ugyanis másnap a királyi pár egy aranyhajú gyermeket talál az ágyában. Különös lehet az olvasó számára, hogy Benedek Elek nem írja le részletesen, hogyan is került oda a gyermek, egyszerűen csak ott volt. Ahogy a történetet továbbolvassuk, azt láthatjuk, hogy a királyi pár nem is tanakodik ezen a tényen, hanem egyszerűen kimondhatatlanul örül. A valóságban is bárkivel történnek néha olyan események, melyekre nincs logikus magyarázat, egyszerűen csak örülni lehet nekik. Ezt a nagy örömet – elbeszélői szerepjáték mögé bújva – maga az író sem „tudja” kifejezni: *„Hej Istenem, lett erre öröm, de olyan nagy öröm, hogy én azt nektek el nem tudom mondani”* (Benedek, 1989. 3. o.).

Salamon első gondját az jelenti, hogy olyan nevet akar adni gyermekének, mely nincs több a világon. E ponton is érzékelhető a mese és a jelen valósága közti párhuzam. A szülők várva várt gyermeke megérkezik, és ők a legkülönfélébb nevekkal akarják felruházni őt, amilyen még egyik gyermeknek sincs a környéken, tudatva ezzel a világgal: „az én fiam, az én lányom a legkülönlegesebb”. A név kiválasztásának körülményei is különlegesen alakulnak. A király összehívhatja a bölcseket, hogy találják ki, milyen név illene leginkább a fiára. Láthatjuk, hogy a választás nem is olyan egyszerű. A történetben itt jelenik meg egy koldusasszony képe, aki a nagy eseményről mit sem sejt, csupán alamizsnát szeretne kérni a királytól. A helyzet úgy alakul, hogy a bölcsek helyett – mindenki legnagyobb csodálatára – az egyszerű jövevény találja ki a kis királyfi nevét. Jellemző a Benedek Elek-mesékre az ilyen fordulat, amikor a probléma megoldásához az egyszerű paraszti észjárás vezet el. Hiába vannak ott a „bölcsek” többen is, nem tudnak egyről a kettőre jutni. A koldusasszony azonban a maga egyszerű „paraszti eszével” könnyedén megfelel a kérdésre. A király nem is engedi el üres kézzel az asszonyt: bőségesen megjutalmazza. Ebből is azt láthatjuk, mennyire sokat jelent Salamon király számára a név kiválasztása.

## 3. Mentsük meg a királyságot!

Mi történik ezután Salamon fiával? Apja minden jóval elhalmozza őt, és egészen 12 éves koráig elzárja a külvilágtól. Ám ekkor Többsincs „elkezdett gondolkozni”. Sokat ugrunk az időben, ebből is látszik, hogy az első tizenkét év alatt nemigen történt említésre méltó esemény. Ám a tizenéves fiúcska elkezd nyitni a világ felé, és olyan kérdések merülnek fel benne, amelyekre választ szeretne kapni. Mit is mondott Salamon király fiának, aki kérdéseket tett fel neki kételyeiről? *„(...) Ha én meghalok, tied lesz az egész világ. Ne félj, senki meg nem támad téged!”* (Benedek, 1989. 6. o.). A ma élő szülők többsége is hasonlóképpen cselekszik. A gyermekét a széltől is óvó anya és apa nem is sejt, hogy minden jóakarata és igyekezete ellenére nem használ, hanem csak árt a gyermeknek. A szülők féltő szeretete nagyon fontos, ugyanakkor nem valószínű, hogy a gyermek javára válik, ha teljesen elzárják a külvilágtól, megóvják minden rossztól. Hány és

hány szülő akarja megóvni, megkímélni gyermekét az úgynevezett „sárkánykutyáktól” és „Absolonoktól”, remélve, hogy a gyermeknek így lesz a legjobb. Ám ahogy egy mese, úgy a világ is rendelkezik negatív és pozitív szereplőkkel, és ha ezt nem tanulja meg a gyermek, az élet harcmezején fog vereséget szenvedni. Elzárni annyit jelent, mint elesetté tenni.

Csak találgathatunk, hogy Salamon király nem tudott más országokról, vagy csupán eltitkolta fia elől ezek létezését, az viszont bizonyos, hogy nem akarta, amit Többsincs királyfi olyan elszántan elhatározott magában: világot látni. A legtöbb túlféltő szülőtől idegen, hogy a gyermek saját maga fedezze fel tágabb környezetét, még akkor is, amikor már majdnem „felnőtt” a gyermek. Sok szülő azt szereti, ha szem előtt vannak a gyerekek, így érzik ők is biztonságban magukat. De eljön egy időszak, amikor a gyermek, mint a mesehősök is, elmegy szerencsét próbálni, világot látni, olyan új ismereteket, tapasztalatokat szerezni, amelyeket otthon nem tud megszerezni. Ám ehhez ott kell hagynia a meleg családi fészket, a kényelmet, a fényűzést, ahogy a kismadár is kiröppent a tüskebokorból a mese elején.

A fiú egy éjjelen álmodt: egy angyal<sup>2</sup> jelenik meg neki. Benedek történeteiben gyakran találkozhatunk hasonló természetfeletti lényekkel. Ezek olyankor jelennek meg, amikor fontos és halaszthatatlan hírt kell közölniük másokkal. A Bibliában is számos példát találunk erre, többek között a karácsonyi örömhírt, valamint Jézus megszületését is angyalok jelentették be a virrasztó pásztoroknak. A mesében megjelenő angyal feltárja a királyfi előtt a valóságot, miszerint egy ellenséges király, Absolon meg akarja támadni az országukat. A tény közlése mellett hasznos tanáccsal is ellátja az ifjú királyfit: „*Azt mondom én neked, hogy ne maradj itthon, készülj és menj Absolon udvarába*” (Benedek, 1989. 8. o.). Többsincs nem veszi tréfára a dolgot, és felelősnek érezvén magát úgy dönt, hogy azonnal elindul felkeresni az ellenséges király palotáját, hogy megakadályozzon egy szörnyű vérontást.

#### 4. Útravalóul...

Többsincset nehezen, de végül elengedik a túlféltő szülők, ám mindezt egy hosszú ceremónia előzi meg. Salamon, ha már el kell engednie egyetlen fiát, szeretné jól felvértezni őt a hosszú útra, a felnőtté válás útjára. Érdemes megfigyelni, hogy mit akar a fiának adni: 1000 katonát, 12 szekér kincset, aranszörű paripát, melyeket Többsincs udvariasan, de határozottan visszautasít.

Mit visz akkor magával a fiú? A meséből láthatjuk, hogy a legegyszerűbb felszerelés megválasztására törekszik. Nincs regiment, amely éjjel-nappal vigyáz a királyfi testi épségére, hiszen a fiú már elég nagy ahhoz, hogy tudjon magára vigyázni. Mégis jól jön

2 A zsidó és ókeresztény hagyományban Isten követe (gör. angelosz 'hírnök', 'küldött'). Szellemként; elsődleges szerepe az isteni és a földi szféra, a teremtő és a teremtet közötti közvetítés (Pál és Újvári, 1997. 31. o.).

egy hű szolgál, aki elkíséri az úton, így esik választása éppen Habakukra. A sok pénzt csak elrabolnák, vagy eltékozolnák, ráadásul akadályozná őket küldetésükben is. Hasztalan annyi kincset magával vinnie, amikor a keveset is be lehet osztani. Nem kell neki az aranyzörű paripa sem, hiszen nem vágyik fényűzésre, csillogásra, csak egy egyszerű közlekedési eszközre. A lovak felszerelése is az egyszerűséget tükrözi (Többsincs 600 esztendő nyergeket, padlason talált két kantárt visz magával). Még a kardok közül is a legrozsdásabbikat választja ki magának és szolgájának.

Ilyen különös felszereléssel indul tehát útjára Többsincs és Habakuk. Ám sokszor a legjelentéktelenebbnek tűnő dolgokból tudjuk kihozni a legjobbakat. Mi sem szemléltetné jobban ezt a megállapítást, mint Többsincs királyfi és Habakuk lovai. A sovány deres csikó és a vén fakó a városból kiérve hirtelen megtáltosodik, vágatni kezd, és három országon át meg sem áll. A hármas szám<sup>3</sup> egyike a mesében fellelhető varázsszámoknak, számos közmondásban is szimbolikus szerepe van. Ilyen a *Három a magyar igazság* vagy a *Három szántás, három kenyér*, mely a jó termés jelképe. A hármas szám ugyanakkor a szentháromság titkában is megjelenik (Atya, Fiú, Szentlélek), mely a kereszténység elterjedéséig nyúlik vissza. Ha a mesét figyelmesen olvassuk tovább, újabb számmal találkozunk: „*Mikor már vagy hét napja volt, hogy elindultak hazulról (...)*” (Benedek, 1989. 10. o.). A hetes szám majdnem minden mesében jelen van, a teljesség és a tökéletesség megtestesítője. Számptalan példát lehetne felsorakoztatni arra nézve, hogy a hetes szám mikor fordul elő a meseszövegekben. „*A magyar népmesékben a hősnek hét akadályon, hetedhét országon kell túljutnia: pl. le kell győznie a hétfejű sárkányt, fel kell jutnia a hétágú fa tetejére stb. A hetedik próba teljesítésekor a hős elnyeri jutalmát, beavatást nyer, a tudás birtokába jut*” (Pál és Újvári, 1997. 167. o.).

## 5. Útonállók és segítők

A vándorlás során Többsincsek egy rengeteg erdőbe<sup>4</sup> érkeznek meg. Az erdő jelképezheti az emberi tudattalant vagy magát az életet. Az élet sűrűjét, rengetegét, amelyet nem kerülhetünk el földi utazásunk során. Bár a mese több helyszínt is említ, egyikben sem történik jelentős esemény, Többsincs és Habakuk csak átutazók. Az erdő azonban más, az író ezt részletesen mutatja be. Az olvasó valószínűsítheti, hogy itt történni is fog valami. Amikor felfedeznek valami fényességet, amit követni kezdenek, a királyfi nem is sejtí, hogy ez az erdő lesz legelső megpróbáltatásának helyszíne. A fény megjelenése

3 A három nemcsak az elvont gondolkodásban jelenik meg fő szervezőelemként, hanem a hiedelmek, a mesék szintjén is. Az áldó vagy átokformulák csak háromszor elismételve hatásosak (áldás); az apa három fiából mindig a harmadik, a legkisebbik győzedelmeskedik; a királyfinak a mesében három próbát kell kiállnia, hogy elnyerje a királylány kezét (Pál és Újvári, 1997. 155. o.).

4 Az erdő a lélek és a feminin principium jelképe. A beavatásra és az ismeretlen veszélyre is utalhat. A sötét vagy elvarázsolt erdőbe való belépés határszimbólum: a lélek megmerítkezése az ismeretlenség veszélyeiben (számos mesében szerepel ebben az értelemben (pl.: Piroska és a farkas; Jancsi és Juliska). Az erdő a halál birodalma; a természet titkait rejtí (Pál és Újvári, 1997. 99. o.).

is tipikus meseelem. A sötétségben vak és tehetetlen ember mindig valami fényforrást, jelet vár, amely majd reményei szerint elvezeti egy biztonságos helyre. A hatalmas sötétségben világítani kezd egy apró pont, de ez a pont éppen elég ahhoz, hogy valaki észrevegye és kövesse. Így válik ketté sötétség és világosság. A sötétség a bizonytalanság és a titokzatosság jelképe, míg a világosság a józanságot, a reménységet és a bizonyosságot szimbolizálja. A mese vándorlóit természetesen nem maradnak a sötétségben, hanem egyenesen a fény, a reménység irányába indulnak, azt gondolva, hogy az egy házból árad. Itt találkoznak először akadállyal. A királyfinak két választása van: vagy megfutamodik és szégyenszemre hazamegy a szüleihez, vagy szembeszáll a kilencfejű sárkánykutyával, és megmutatja rátermettségét. A sárkányok, óriások, boszorkányok és más hasonló lények a magyar népmesékben mindig ellenségként, a hőst próbára tevő lényként jelennek meg. Általában akadályozzák a főhős előrejutását, győzelmét. A sárkánykutya két állat elegyéből jön létre (sárkány és kutya). Érdemes e kettőt külön-külön megvizsgálnunk. A sárkány a „(...) magyar népmesékben az ősi hitvilág eleme. A nyugat-európai mintától eltérően nincs kincsörző szerepe; az alvilág démoni képviselője, aki emberi módon él, gonosz, falánk és romboló” (Pál és Újvári, 1997. 332. o.). Egy másik szimbólumtár szerint a sárkány jelentése a következő: „A kígyó és más állatok vegyítéséből létrejött fantázia alkotta lény többféle alakot öltött, ritkán jó, többnyire gonosz tulajdonságokkal felruházva” (Vigh, 2019. 290. o.). Érdemes pszichológiai szempontból is megvizsgálni a sárkányjelkép jelentését: „A pszichológiában a tudattalanban élő elfojtott vágyak szimbóluma. Legyőzése a felnőtté válást, a fogva tartott lány kiszabadítása a lélek felszabadítását jelenti” (Pál és Újvári, 1997. 332. o.).

Most nézzük meg a kutya szimbólumát! „A magyarországi művészetben sokféle szimbolikus értelmet hordozhat: gonosz, bűnösség, balgaság, állhatatosság, éberség, törvényhez való hűség, házastársi hűség, hűséges szeretet” (Vigh, 2019. 198. o.). Ezek közül leginkább a gonosz, az éberség, valamint a hűség illik erre a lényre. Gonosz, hiszen ugatva, eszeveszetten rohan a látogatók elé, és éber, mert mindent észrevesz, ami körülötte és a ház körül zajlik. Ugyanakkor minden rossz tulajdonsága ellenére hűséges, hiszen gazdáját, területét elszántan őrzi és védi, azokhoz mindvégig ragaszkodik. A sárkánykutyának, amint azt a mesében is láthatjuk, ugatás mellett tűz is jön ki a torkán. A kilenc<sup>5</sup> fej csak tovább nehezíti szembeszállója dolgát, ez is azt mutatja, hogy bátorság, ügyesség és rátermettség szükséges a győzelemhez. Többsincs királyfiban ezek a tulajdonságok mind megvannak, s egymaga száll szembe a fenevaddal. A sárkánykutyával való szembeszállás ugyanakkor előkészíti a később végbemenő harcot, melyet a hős Absolon király fiaival vív. Többsincs az első akadályt minden segítség nélkül, derekasan kiállja, és megérkezik egy házikóhoz, amelyben egy öregasszony lakik.

Az öregasszony figurájának megjelenése is igen gyakori a népmesékben. Alakja általában akkor tűnik fel, ha segísre, útbaigazításra, tanácsra van szüksége a főhősnek. Ebben az esetben Többsincs és szolgálja útbaigazítást szeretne kérni, ám a házikó

5 A kilences szám a misztikus tudás és a beavatás numerikus szimbóluma (Pál és Újvári, 1997. 218. o.).

tulajdonosa keresni kezdi a sárkánykutyát, amely az ő tulajdona. Habakuk azt tanácsolja gazdájának, hogy mondja meg az igazat, így nem eshet bántódásuk, és Többsincs hallgat szolgájára. Ez a kis részlet is fontos erkölcsi tanulságot hordoz magában. Az intés, a tanítás, a jótanács megfogadása és a hazugság elkerülése, valamint az igazság előbbre helyezése Benedek Elek meséinek vissza-visszatérő témája (Lengyel, 1974). Ennek fontosságát mi sem bizonyítja jobban, mint az öregasszony válasza: „köszönd meg Istennek, hogy megmondtad az igazat, mert különben szörnyű halálnak halálával haltatok volna meg mind a ketten” (Benedek, 1989. 12. o.).

A két utazó szállást, útbaigazítást és tanácsot is kap, így másnap továbbindulhatnak az öregasszony nénjéhez, az egy híján kilencszáz esztendő öregasszonyhoz. Ugyancsak egy erdőbe kell betérniük, ahol újabb akadályon kell továbbjutniuk. A királyfinak itt már egy tizenkét fejű sárkánykutyával kell megküzdenie. Az előző fenevadhoz képest, melynek kilenc feje volt, ez az állat most hárommal több fejjel rendelkezik. A tizenkettes szám hallatán többféle gondolat is felmerülhet az olvasóban. Nézzük, mit jelképez ez a szám! „Az idő és a tér felosztásának alapja; ezt jelzi a tizenkettes számrendszeren alapuló időmérés is (pl. tizenkét hónap, huszonnégy óra). A teljesség, az egyetemesség és az összetartozás száma” (Pál és Újvári, 1997. 383. o.).

A fejek számának növeléséből is láthatjuk, hogy a királyfinak most jóval nehezebb a dolga, mint a másik sárkánykutyával. Ugyanakkor a feladat nagysága ellenére az ifjú itt sem futamodik meg, hanem szembeszáll a kutyával, és győzelmet arat. Az öregasszony, látva a királyfi vitéségét, nem keresztezi, hanem inkább segíti Többsincset az útjában. Másnap összehívhatja az ő „népét”, vagyis egy hatalmas állatsereget, hogy megérdeklődjék tőlük, merre lakik Absolon király. Egyik sem tudja útbaigazítani Többsincseket, kivéve egy sánta sast, amelyik legutolsónak csatlakozik a sereghez. A sas szimbóluma ugyancsak jelentős a mesékben. Olyan jelzőkkel illetik, mint a győzelem, éles látás, igazságosság, fenségesség, erő, gyorsaság (Vigh, 2019). Győzelem, hiszen egyedül ő képes elvezetni Többsincseket Absolon udvarába. Az éles látás elengedhetetlen egy ragadozó madár számára, mint ahogy az igazságosság, az erő és a gyorsaság is. A mesében megjelenő madárnak mindössze annyi a „szépséghibája”, hogy sánta. Mondhatnánk, hogy e hiányosságból kifolyólag a fenségesség nem jellemezheti ezt a madarat, hiszen egy sasnak tökéletesnek kell lennie. Talán így is van, és mégis milyen szép jelenete az a mesének, amikor a temérdek „tökéletes” állat közül egyedül a sánta sas képes megmondani és megmutatni a helyes utat. Ebből is kitűnik, hogy nemcsak az egészséges, az ép élőlények (állatok, emberek) tudják jól végezni a dolgukat, hanem a valamely hiányossággal, fogyatékossgal élők is. Hiába volt a többi állat előbbre való a sánta sasnál, mégsem tudtak segíteni, éppen úgy, mint ahogy a bölcseket is megszegényítette az az öreg koldusasszony, aki végül megmondta, hogy mi legyen a királyfi neve.

Most már hárman indulnak útnak Absolon udvarába. A sas csak egy magas hegy tetéjéig kíséri Többsincset és Habakukot: „s akkor egy olyan magas hegy tetéjére érkeztetek, hogy a fejük szinte beleütődött a csillagos égbe” (Benedek, 1989. 16. o.). Az ilyen

mesei túlzás jellemző Benedek műveiben, sokkal szemléletesebbé és elevenebbé teszi a képet (*Lengyel, 1974*).

A madár, miután megmutatja az ellenséges király birodalmát, búcsúzásképpen ajándékot is ad az utazóknak: két varázstollat, amelyeknek még hasznát fogják venni az útjukon. A királyfi egyedül szeretne körülnézni az ellenséges király udvarában, így Habakuk nem tart vele. Ebből a képből is szépen kitűnik, hogy Többsincs jó szolgát választott magának, aki hűsége mellett még engedelmes is.

A királyfi azonnal ki is próbálja az egyik tollat, általa fehér galambbá változtatja magát, így észrevétlenül közelítheti meg a várost. Az átváltozás és a varázslat elmaradhatatlan jellemzői a mesének, melyben minden lehetséges. A királyfi más madárrá is átváltozhatott volna, de annak jelentősége, hogy miért éppen galambbá, csak később, Absolon udvarában válik nyilvánvalóvá.

A galamb szimbóluma többféle jelentést is magában hordoz. „*A lélek, a harmónia és a tavasz jelképe. Az anyaistennők szent madara. Feminin jellegéből adódóan anyaság-szimbólum; a szerelmi beteljesülést is reprezentálja*” (*Pál és Újvári, 1997. 132. o.*). Benedek Elek több írásában is megjelenik ez a jelkép, mely valószínűleg a gyermekkorát idézi:

„Erdővidék az én hazám,  
Székelynek szült édesanyám.  
Zöld erdő zúgásán,  
Vadgalamb szólásán  
Nevelt fel jó apám.”  
(*Benedek, 1920. 34. o.*)

## 6. Az ellenséges király, Absolon udvarában

A királyfi tehát galamb képében száll fel a király palotájának egyik gyémánt<sup>6</sup> tornyára. A gyémánt mint anyag minden bizonnyal a gazdagságot, a fényűzést is szimbolizálja. Ebből tudjuk meg, hogy Absolon gazdag uralkodó.

A fehér galamb bűgása és burukkolása azonnal felkelti a várlakók figyelmét, különösen a három királykisasszonyét. A galamb képe tökéletes álca, mely senkiben sem kelt gyanút. A királyfi később ezzel még azt is eléri, hogy sértetlenül, feltűnés nélkül juthasson be az ellenség palotájába. Absolon király mindent megtesz annak érdekében, hogy lányainak örömet szerezzen, ám hamar kiderül, hogy a madarat erőszakkal nem lehet megszerezni. Hiába minden ügyeskedés, hiába a királylányok fondorlatossága, minden csel sikertelennek bizonyul. Mint minden mesében, itt is a legkisebb lány jár szerencsével, aki szép szóval igyekszik magához csalogatni a galamb képébe bújó királyfit.

<sup>6</sup> Ritkasága, kivételes keménysége és tüzes fénye miatt a legértékesebb drágakő, *regina gemmarum*. Görög neve (adamasz 'törhetetlen') lényegét fejezi ki. A fény, az élet, a tartósság, a romolhatatlanság, az őszinteség és az ártatlanság jelképe (*Pál és Újvári, 1997. 138. o.*)



A legjobb szív és a legtöbb finomság csak a kicsi királynában egyesülnek. Többsincs ezeket az erényeket észrevéve őt választja ki a többiek közül – csakis az ő karjára száll rá. A kiválasztás pillanatok alatt játszódik le, és az író, valamint a gyermek olvasó vagy hallgató számára teljesen természetes, hogy a galamb képébe bújt királyfi egy királynányt választ magának.

A történetből kiderül, hogy a kis királynány nem sejtí, hogy a galamb valójában egy királyfi. Miután a madarat sikeresen megszerezték, be is zárják egy aranykalickába („galickába”). Így kerülhet be Többsincs észrevétlen, minden ügyeskedés nélkül éppen Absolon hálósobájába. Ám a mese szerint itt a galamb nem turbékol többet. Hiába adnak meg mindent a fehér galambnak (búza, víz), ha nincs párja, vagy ha nem élvezheti a szabadságot, akkor elhallgat, nem turbékol többet.

Több nap is eltelik így, amikor a kis királynány egyik éjjel álmot lát, amelyből kiderül, hogy hogyan bírhatnák ismét turbékolásra a madarat. Reggel elbeszéli apjának, mit álmódott, és Absolon király örömmel egyezik bele legkisebbik lánya kérésébe, hogy a kalickát a szobájába vigye. Be is teljesül az álma, mert a madár ismét turbékolni kezd. Estére, vacsora után aztán csoda történik. A királyfi visszaváltozik emberré, és arra kéri a lányt, hogy menjen vele az ő birodalmába. A királyfi és a királynány párbeszédéből kitűnik a meglepetés, a csodálkozás és a megnyugtató kifejezései („Még szót sem szólhatott (...)”, „Ne ijedj meg”, „Jaj, Istenem” stb.). A királyfi egyszerűen és kedvesen adja a királynány tudtára, hogy mennyire sokat jelent számára: „– Hiszen csak jöjjenek – mondta Többsincs királyfi –, nem bánom, csak te gyere velem, szép királykisasszony. Eljössz-e?” (Benedek, 1989. 22. o.). Benedek Elek tudatosan szól keveset a szerelmi életéről, az egymásba szeretésről, számára teljesen nyilvánvaló volt, hogy ezeket a jeleneteket a gyerekek még nem értenék. Lengyel Dénes szerint: „A népmesék költői, de olykor naturalisztikus leírásait, kitételeit Benedek Elek sztereotíp kifejezésekkel helyettesíti (...) az erősebb indulat 'illetlen' kifejezései eltűnnek vagy elhalványulnak” (Lengyel, 1974. 123. o.).

Egy rövid jelenet következik, amikor a lány megírja apjának, hová és kivel indul útnak. Érződik a szülők iránti tisztelet, amelyet Benedek különösen fontosnak tartott ábrázolni a mesékben. Vagyis itt nem egy közönséges „leányszöktetés” mozzanatai figyelhetők meg, hanem a szülők iránti tisztelet, őszinteség és figyelmesség. A királynány ugyanakkor tisztában van azzal is, hogy mit vállal, amikor Többsincs királyfit választja. Apja palotájában kényelmes, gond nélküli életet élhetne, védve minden veszedelemtől. A palotán kívül azonban csak a teljes bizonytalanság várja. Választását azonban nem ezekhez méri, hanem kérője személyéhez, aki őt tiszta szívből szereti, így teljesen rá meri magát bízni, akármilyenek legyenek is a körülmények.

## 7. Útban Salamon királysága felé

A királyfi és a királynány galamb képében együtt indulnak el arra a hegyre, ahol már Habakuk régen várakozik. A galambbá változott pár képe is idillikus. A várba még csupán egy madár szállt be, de kifelé már ketten, egy párként röppennek ki: Többsincs és

mátkája. Az olvasó úgy vélekedhet, hogy a visszaváltozást követően már nem történhet semmi, ám ez koránt sincs így: a megmérettetés csak ezután következik.

Többsincs királyfinak legelőször Abslon legidősebb fiával kell megküzdenie. Különös erdélyi hangzású szót használ az író, amikor úgy fogalmaz, hogy Absolon fia „... *mindjárt ledöndült a földre*” (Benedek, 1989. 24. o.). Véres párbajról szó sincs, csak éppen megkapta a leckét a királyfi, s máris visszavágtat apjához, hogy beszámoljon csúfos vereségéről. A király kénytelen középső, majd végül a legkisebbik fiát is elküldeni Többsincs után, akik ugyanúgy alulmaradnak, mint legidősebb testvérük. Jellemző a királyfiak próbálkozásának a sorrendje. A mesékben általában a legidősebbik fiú vagy királyfi indul el, majd őt követi a középső és a legkisebb. Ebből is látszik, hogy egy mesebeli családban, ahogy az életben is, rend van, rendnek kell lennie. Nem összevissza engedi útjára az apa gyermekeit, hanem sorban, az életkoruknak, képességeiknek megfelelően. Itt is így történik. Ahogy ezt Benedek Elek műve is jól tükrözi, egy mesének elmaradhatatlan eleme, hogy a jó mesehős elnyeri megérdemelt jutalmát, a gonosz szereplő viszont méltó büntetését. E két ellentétes jelző tökéletesen megfelel a gyermeki gondolkodásnak, felfogásnak, hiszen a jó és a gonosz elkülönítése biztonságot jelent a gyermek számára, képes dönteni, tud előrevetíteni, hogy melyik esemény milyen eredménnyel, végkimenetellel zárul. Nincsenek átmenetek, ahogy Többsincs királyfiról sem olvassuk például azt, hogy átállt volna az idegen király oldalára, akár csak egy kis időre is. E mesék tanító jellege tudat alatt is hat, hiszen a gyermek képes dönteni, hogy melyik hős, szereplő bőrébe jobb, érdemesebb belebújni.

A mese folytatásában Többsincséket már nem rettentí el semmilyen akadály.

## 8. Szerencsés megérkezés

A mese nem informálja az olvasót Többsincs királyfi otthon maradt öreg szüleiéről, a történet csak egyetlen szálon fut. Minden esemény egymást követi, nincsen időbeli ugrás, a történések tökéletes egymásra épülése figyelhető meg. Valószínű, hogy Többsincs utazásának idején nem is volt jelentős esemény Salamon udvarában, az idős szülők egyszerűen várakoztak, és reménykedtek abban, hogy egyetlen fiuk szerencsésen hazaérkezik. Most a királyi pár alakja tűnik fel újra, és megtudhatjuk, hogy amióta fiuk elhagyta az országukat, folyton csak aggódtak és búsultak miatta. Az író nagyon szemléletesen ábrázolja ujjongásukat, amikor így fogalmaz: „*No az igazán Isten csudája, hogy meg nem haltak nagy örömiükben, amikor megérkezett Többsincs királyfi az ő mátkájával*” (Benedek, 1989. 23. o.).

A mese tehát jól végződik: Többsincs elveszi szíve választottját, és ennek tiszteletére nagy lakodalmat csapnak.

## Összegzés

Tanulmányunk legelején megállapítottuk azt a szomorú tényt, hogy a 21. századi szülők többsége nem veszi figyelembe, hogy gyermekének kezébe milyen olvasmányt ad. A felületes vagy ráhagyó szülők nem is sejtik, hogy ezzel gyermekük egészséges szellemi és lelki fejlődését gátolhatják.

Annak érdekében, hogy a jó, a minőségi mese választásának fontosságára felhívjuk a figyelmet, Benedek Elek *Többsincs királyfi* című meséjét elemeztük. A mese rövid tartalmi bemutatása után részletesen tárgyaltuk a mesei szimbólumokat és azok összetett jelentését, ráirányítva a figyelmet a mű erkölcsi tanítására, és az író egyedi szófordulataira, jellemző stílusesszközeire. Hangsúlyt fektettünk a *Többsincs királyfi* mesei üzenetének értelmezésére is.

## Irodalom

Benedek Elek (1920): *Édes anyaföldem! Egy nép s egy ember története I kötet*. Magyar Elektronikus Könyvtár. <https://mek.oszk.hu/05800/05867/05867.pdf> (2021.01.17.)

Benedek Elek (1989): *Többsincs királyfi*. Offset és játékkártya Nyomda, Budapest.

Lengyel Dénes (1972): *Benedek Elek*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pál József és Újvári Edit (1997): *Szimbólumtár – Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Balassi Kiadó, Budapest.

Vígh Éva (2019): *Állatszimbólumtár A–Z*. Balassi Kiadó, Budapest. [http://real.mtak.hu/93694/1/allatszimbolumtar\\_mtmt.pdf](http://real.mtak.hu/93694/1/allatszimbolumtar_mtmt.pdf) (2022.03.13.)

# Medvemese, avagy a pandémia kihívásai gyermeknyelven

Gitay-Koós Katalin

[katakoos@gmail.com](mailto:katakoos@gmail.com)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

**T**rogmayer Éva *Medvemese* című mesekönyve a koronavírus-járvány időszaka alatt jelent meg (Trogmayer, 2021). Az elsőkötetes szerző a közelmúlt legnagyobb, globális egészségügyi problémájának egyik fontos, a gyermekeket is érintő hatását vette górcső alá. Az elsők között reagált mesébe ágyazva a pandémia alatt szükségessé vált bezártság, karantén témájára. A könyvnek nemcsak a története, de az Egervölgyi Lilla által készített illusztrációi is formabontók.

## A legkisebbek bölcsessége

A kötet két mesét tartalmaz, amelyeket külön tárgyalok. Az első mese címe beszédes: *Amikor bezárt a világ* (Trogmayer, 2021. 1–27. o.). Bár az újságíróból lett írónt saját bevallása szerint a járvány során szükségessé vált karanténhelyzet ihlette a mese megírására (Koós, 2021), konkrétan nem utal a történetekben a vírushelyzetre. Ahogy egy nyilatkozatában fogalmazott, elsősorban az motiválta, hogy bemutassa, egy krízishelyzetben a csapatmunka egyszerre képes eszköz és megoldás lenni (Koós, 2021).

Noha nem kimondottan karanténmesét szándékozott írni, a világ bezárása mégis éppoly váratlanul zúdul a főszereplők életébe, mint ahogyan a valóságban is rendkívüli élethelyzetként jelentkezett annak idején az emberek mindennapjaiban.

A mese főszereplője Medve úr és kisfia, Kis Bocs, akik egy erdő közepén, a Mézes Vándor szállodában élnek. A szálló tulajdonosa a medveapa, aki szoros napirendet követ mindennap, hogy a szállóvendégek igényeit maradéktalanul kielégíthesse. Kis Bocs napjai a szállodai alkalmazottak segítségével telnek. Életük azonban fenekestül fordul, amikor egyik reggel az éjszakai portás levelét találják a konyhaasztalon. „*Kedves Medve úr! Éjjel mindenki elment. A vendégek összecsomagoltak, és hazaindultak. Bezár a világ. Maradjanak otthon Önök is!*” – áll a levélben (Trogmayer, 2021. 10. o.).

Medveapa első reakciója a kétségbeesés. „*Medve úr pedig úgy megrémült, hogy életében először keserves sírásra fakadt*” (Trogmayer, 2021. 13. o.). Kis Bocs nem érti, pontosan mi történik, ezért a reakciója csupán annyi, hogy közli édesapjával, hogy éhes.

Medve úr az első napokban nem hajlandó szembenézni a problémával, úgy tesz, mintha minden folyna tovább a megszokott medrében, fáradhatatlanul takarít. Majd eluralkodik rajta a pánik, és egyesével hívja fel minden egykori szállóvendégét, de

hiába. Végül teljesen magába roskad. „Az ötödik napon már ki sem mozdult szobájából” – olvasható a mesében (Trogmayer, 2021. 18. o.).

Szomorúságát és kilátástalanságát végül fia, Kis Bocs oldja fel azzal, hogy paplanokból, párnákból és talált tárgyakkól összeeskábált bábukkal újra benépesíti a szállodát. Maga is vendégnek öltözik, és édesapja belemegy a játékba. Olyannyira, hogy nagyszabású szállodacsinosításba kezd közösen apa és fia. Ha már a világ nem megy el hozzájuk, elhozzák maguknak. A szálloda minden emeletének falára más-más egzotikus tájat festenek: őserdőt, sivatagot, türkiz tengert, sarkvidéket.

A történet számomra legfőképpen azért pozitív, mert gyermeknyelven mesél az egymásra figyelésről, törődésről, szeretetről, az összetartás fontosságáról, az újratervezésről és legfőképpen a reményről.

A szerző saját bevallása szerint is annak reményét igyekezett átadni az első történettel, hogy a „a traumákból valami újat is lehet építeni, és nem feltétlenül muszáj, hogy szörnyű jövőhöz vezessenek” (Koós, 2021).

Ám ez a mese nemcsak a gyermekeknek fogalmaz meg fontos üzenetet, hanem a felnőtteknek is. Mégpedig azt, hogy ők maguk nemcsak taníthatják, de tanulhatják is gyermeküktől a felsorolt értékeket. Hiszen a mesében a teljes kilátástalanságot végül Kis Bocs találékonysága oldja fel. A történet tulajdonképpen a legkisebbek előtti tisztelgés.

## Egyedi látványvilág

Az illusztrációk egészen formabontók, amelyek véleményem szerint nagyban emelik a gyermekek meseélményét. Az ábrázolt szereplők, helyszínek, az antikoltnak tetsző tárgyak könnyedén felismerhetők, hatásuk a felnőtt számára is ismerős, ugyanakkor egészen modern technikával készültek.

Egervölgyi Lilla egy nyilatkozatában elmondta, a hagyományos eszközöket, mint az olló és ragasztó, és a legmodernebb digitális technikákat egyaránt használta az alkotás során. A legtöbb kép papírkollázként állt össze dolgozószobája közepén, majd digitalizálta azokat, és számítógépen tökéletesítette az illusztrációkat. Alapanyagként újságpapírt, gyermeke nyelvtanfűzetét, faleveleket, sőt tortaszalagot is használt (Koós, 2021).

A végeredmény részletgazdag, szemet gyönyörködtető, egyedi látványvilág lett, textúrák magával ragadó kavalkádja.

## Az igazi győzelem

A második mese *A nagy utazás* címet kapta (Trogmayer, 2021. 29–56. o.). Ebben apa és fia a bezártság idején süticsomagokkal kedveskedik a szálloda hajdani vendégeinek, sütögetéssel telnek napjaik. Mígnem egyszer csak ismét kinyit a világ, és a vendégek újra benépesítik az erdei panziót. Medve úr ismét levelet kap, ám már egy sokkal

örömtelibb okból, mint az előző történetben. Jótékonyáguk híre messze szállt, még a Mesebeli Szállodák Szövetségéhez is eljutott, amelynek tagjai az Arany Szívvel Egymásért Díjra jelölték Medve urat.

Apa és fia útnak ered, a találó nevű Griff és Társai Légitársaság gépével a Világ közepébe repül, hogy az Égigérő Paszuly Szállodában részt vegyenek az eredményhirdetésen. Medve úr ideje nagy részét a felnőtteknek szervezett konferencián tölti, és bár a szálloda csodálatos, Kis Bocs eközben leginkább csak unja magát. Az elmúlt időszakban hozzászólt, hogy sülvé-főve együtt volt édesapjával, hirtelen nem tud nélküle mit kezdeni magával. Ám unalma csak addig tart, míg össze nem találkozik az életvidám és cserfes pandalánnyal, Puszedlivel. Rögtön megtalálják a közös hangot, jókat játszanak együtt. Bimbózó barátságukba azonban éket ver a díj. A két kisgyerek ugyanis rivalizálni kezd, hogy kinek a szülője esélyesebb a kitüntetés megnyerésére. Puszedli anyukája ugyanis szintén szállodát üzemeltet egy bambuszerdőben, az Óperencián is túl. A bezártság idején megnyitotta hotelje kapuját a szegény gyerekek előtt. Ettől kezdve nem hajlandók szólni egymáshoz.

Majd elérkezik a díjátadás várva várt pillanata, és kiderül, hogy a szövetség a zsiráfcsaládnak ítélte az elismerést. Kis Bocs mérhetetlenül csalódott, ám ebben a mesében édesapja tanítja meg őt egy fontos dologra. Mégpedig arra, hogy veszíteni nem mindig szégyen, valamint hogy nem csupán egy serleg átvétele révén nyerhet valaki. Vannak értékek, amelyek nem kézzelfoghatók. A medvekölyök végül megtapasztalja, hogy milyen jóleső érzés a kibékülés. *„Mindegy, ki honnan jött, ki kapott díjat és ki nem. Ott a szivárványszín varázslat alatt egyformák voltak mind. Viháncoló kölykök, akik ma éjjel biztos nem alszanak. Kis Bocs pedig már értette, amit az apukája mondott. Mindent értett. Végül mégiscsak nyert. A legszebb ajándékot, amit pillanatnyilag el tudott képzelni: egy új barát kezét a saját kezében”* – zárul a történet (Trogmayer, 2021. 56. o.).

A második mese a gyermeki rivalizálás, a megbocsájtás, a kibékülés öröme, a barátság és a győzelem témakörét vizsgálja, amelyek mind-mind részei egy óvodáskorú kisgyermek mindennapjainak. A győzelmet illetően fontos tanulság, amit ez alkalommal a felnőtt fogalmaz meg a gyermek számára, hogy olykor egyáltalán nem szégyen alulmaradni, és bizonyos esetekben már a részvétel is egyfajta győzelem.

A kötet egyetlen negatívumaként az anyafigura hiányát említem, akiről egy szó sem esik a történetekben. A szerzővel készített interjú során Trogmayer Éva elmondta, ennek legfőbb oka, hogy tapasztalatai szerint a kortárs mesekönyvek történeteiben az anyafigura dominál. Éppen ezért szeretett volna hiányt pótolni azzal, hogy az apagyermek kapcsolatra fókuszált mesekönyvében (Koós, 2021). Ugyanakkor számomra végig zavaró hiátus maradt az édesanya említésének teljes hiánya.

## Összegzés

Összességében szép, kedves, tanulságos és felettébb aktuális mesekönyvnek találok a *Medvemesét*. Közelmúltunk egyik legmeghatározóbb, globális problémájára reagált a szerző, de nem tolakodó módon. Se maszkok, se kézfertőtlenítés, se védőkesztyűk vagy injekciók nem kerültek bele a történetbe, mégis egyértelmű a felnőtt olvasó számára, hogy a pandémia kihívásai ihlették. Gyerekenyelven vette górcső alá a bezártság problémáját, és mindkét történetben fontos értékeket hangsúlyozott: a családi összetartást, a reményt, az egymásra figyelés fontosságát, a békülés és barátság szépségét, valamint azt, hogy nem csak akkor érezhetjük magunkat győztesnek, ha díjjal jutalmazták erőfeszítéseinket.

## Irodalom

Koós Kata (2021): Első könyvével debütált Trogmayer Éva és Egervölgyi Lilla. *Délmagyarország*, 2021.12.24. <https://www.delmagyar.hu/vezeto-hirek/2021/12/elso-konyvevel-debutalt-trogmayer-eva-es-egervolgyi-lilla>. (2023.05.27.)

Trogmayer Éva (2021): *Medvemesé*. Digitanart Studio Bt., Budapest.



# Deliága Éva – Lovász Hajnalka: *Mit kezdünk a...? – könyvsorozat*

Kulcslyuk Kiadó, 2021–2023.

**Turcsányi Enikő**

[eniko.turcsanyi@gmail.com](mailto:eniko.turcsanyi@gmail.com)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

**D**eliága Éva gyermekpszichológus és Lovász Hajnalka meseíró „Mit kezdünk a...?” című könyvsorozata hiánypótló műveket jelent a szülők számára, de az óvodapedagógusok is kiválóan tudják használni a munkájuk során. Eddig a sorozatból három kötet látott napvilágot, amelyek mindegyike a 3–10 éves gyermekek egy-egy nagyon jellemző viselkedését és annak „kezelését” mutatja be. Elsőként a „Mit kezdünk az akaratossággal?” című kötet jelent meg, majd következett a „Mit kezdünk a szorongással?” című könyv, végül megérkezett a „Mit kezdünk az agresszióval?” című mű is.

A könyvek terjedelme 107 és 149 oldal között mozog, keményborításak, barátságos, vidám rajzokkal illusztráltak. A három könyv felépítése egységes. Mindegyik kötet két nagy részre osztható:

1. Az első 60 oldal a jellegzetes gyermeki viselkedések pszichológiai hátterét mutatja be könnyen érthető nyelven, olvasmányosan. Ez nemcsak elméletet tartalmaz, hanem konkrét gyakorlati tanácsokat is, például „6+4 módszer a ... kezelésére”, „a ... viselkedés megelőzése”, „javaslatok a gyermekkel történő kommunikációra”, „mit tegyen, és mit ne tegyen a szülő?”, majd összefoglalásként „segítő tippeket” fogalmaz meg a gyermekpszichológus. Az elméleti ismeretek és a szülők által jól alkalmazható ötletek, tanácsok nagyon jó támpontot nyújtanak mind a nem kívánt viselkedésforma kialakulásának megelőzéséhez, mind a már kialakult helytelen viselkedésforma kezeléséhez.
2. A könyvek második fele az adott érzéshez, viselkedéshez kapcsolódó meséket tartalmazza. Így a „Mit kezdünk az akaratossággal?” című kötet dacszelídítő, a „Mit kezdünk a szorongással?” című könyv félelemoldó, míg a „Mit kezdünk az agresszióval?” című mű indulatkezelő meséket tartalmaz.

A mesék szereplői ugyanazok mind a három kötetben, úgymint a páratlan zoknikból készített figurancsok: Zokorlán, a színes sörényes oroszlán, Csíkfaló, a hebehurgya zebra, Tűzhányó, a félénk sárkány és X úr, a bölcs, öreg zukmukfukk manó. A bájos figurák (figurancsok) történeteinek keresztül a gyermek felismeri saját érzéseit, nem megfelelő viselkedésformáit, és kap egy elsajátítható mintát a megfelelő viselkedésre.

Egyrészt szembesül azzal, hogy mások is küzdenek olyan érzésekkel, mint ő, másrészt képet kap arról, hogy hogyan lehet társadalmilag elfogadható módon – nem csak dac- cal, félelemmel és agresszióval – reagálni az ilyen frusztráló helyzetekre. Konkrét eszközöket kap a kezébe a meséken keresztül, a mesék nyelvén.

Külön kiemelendő az illusztrációk minősége, a figurák bájosága, melyek Várkonyi Mária illusztrátor munkáját dicsérik.

Mind a szülőknek, mind az óvodapedagógusoknak, mind a gyerekeknek hasznosak ezek a könyvek, mindenki profitálhat belőlük.

# English summaries of the studies in this issue

**Krisztina Kovács – Bánfi Berta – Flóra Irsai – Sára Varga**

## **Kindergarten through children's eyes: results of a pilot study**

In this study, we present the first results of a small sample empirical study. In the first part of the study, we outline the main research directions of the studies carried out in early childhood in Hungary, then we describe the methodological foundations of our study, with particular regard to the age characteristics of the age group, and finally we present and interpret the partial results. The analyzes shed light on how the five- and six-year-old children participating in the study relate to their own kindergarten, how satisfied they are with kindergarten activities, and what ideas they have about a good kindergarten. The results can bring you closer, through concrete examples, to a more precise understanding of the way of thinking of preschool children and their ideas about kindergarten. They can provide starting points for conducting further empirical studies.

**Keywords:** *Kindergarten, toddler, satisfaction, attitude, oral questioning*

**József Balázs Fejes – Csenge Halász**

## **Examining misconceptions about Roma minorities related to education in teacher trainees**

There are several cultural misconceptions about the Roma, including misconceptions in relation to education. In the present research, we investigate the knowledge and the cultural misconceptions of teacher trainees. Such misconceptions are intertwined with prejudices and may influence the everyday work of teachers. The existing textbooks offer little help in terms of knowledge about the Roma and about the cultural misconceptions in connection with them, so preparing teacher trainees has paramount importance. 319 teacher trainees participated in the survey. The acceptance of cultural misconceptions was examined with Likert-scale items. According to the results, the participants attributed the lack of school success of Roma children to the inadequate home environment, cultural characteristics, and insufficient parental knowledge. School segregation was widely rejected by the participants. The teacher trainees were uncertain about whether culture could influence Roma students' attitude to learning. Our results may contribute to the identification of those cultural misconceptions about the education of Roma minorities which require special attention in teacher training.

**Keywords:** *Roma minorities, teacher training, misconceptions*

**Erzsébet Szél – Kitti Kóródi**

## **The Relationship of Epistemic Trust, Self-Efficacy and Self-Esteem among Young Adults**

A crucial part of the formation of self-image is the ability of epistemic trust, through which we believe that the information provided to and about us is true and the people providing the information are credible and reliable. In our study, we examine the relationship between epistemic trust, self-efficacy and resilience among young adults. The study involved 627 young adults, 180 men (29%) and 447 women (71%). The mean age of the sample was 23.75 years ( $SD=3.42$ ). The participants filled out the Hungarian versions of the following questionnaires: the Epistemic Trust, Mistrust and Credulity Questionnaire (ETMCQ), the Rosenberg Self-Evaluation Scale (RSES-H) and General Self-Efficacy Scale (GSES). Our correlational analysis found no relationship between epistemic trust and self-efficacy or self-esteem, but epistemic credulity had a medium-strength negative correlation with both variables, while for epistemic vigilance we found a significant correlation with self-evaluation. Our regression analysis showed that epistemic credulity had almost the same effect on self-esteem in the group of working young people as in the group of young people who are only concerned with their studies, while those who work while studying are more exposed to the negative effects of epistemic distrust. The significance of our research lies in its pioneering approach, as there are few studies that examine epistemic uncertainty in healthy populations. Our results suggest that these characteristics are not only present in patients with mental disorders, but that the theory can also be generalized to healthy populations.

**Keywords:** *epistemic trust, attachment, self-efficacy, self-esteem, young adults*

**Jaskóné Gácsi Mária**

## **Gamification – A teacher’s challenge in the digital space**

Today’s schools face significant problems in terms of student motivation and engagement. Gamification, i.e. the integration of game elements into the non-game processes of life, allows schools to address these problems.

Teachers often have mixed feelings about gamification, perhaps also because their methodological repertoire in this respect is incomplete.

**Keywords:** *gamification, gamification, methodological culture, ICT*

**Emília Jeszták – Magdolna Nemes**

## **Aspects of Teaching a Second Language to Learners with Mild Intellectual Disability**

The present paper deals with the issues of teaching a second language to school-aged children with SEN in Hungary. In our research we made semi-structured interviews with open-ended questions featuring nine language teachers living all over the country working in specific institutions and asked for their experience in teaching a second language to children with SEN. The research took place in spring 2022 and, besides interviews in person, we also carried them out online.

The segregated schools in Hungary can teach German or English from grade 7 to their students and the decision is usually based on the staff qualifications. Based on the answers of the language teachers, we came to the conclusion that they pay attention to individual development and playful, communicative language teaching, even though it is challenging to teach English to children with SEN, as they often have difficulties in their mother tongue. Also, teachers' creativity using ICT tools, IWB, Mimicry Memorization Method and (traditional) games such as Pac-Man, memory games, card games and board games plays an even more important role, since they rely heavily on their own teaching experience.

Our research involves a focus group discussion with 7 children with mild intellectual disability in Grade 7. It became clear to us that they do not deal with English at home and only a few of them listen to music in English. However, they all think learning English is important for their future, especially in the areas of work and travel.

**Keywords:** *Hungarian rules, teaching a second language to children with SEN, English, individual abilities, teachers' perspectives, attitudes to language learning*

**Andrea Ládáné Petrecz**

### **Collaboration of Mentors in Church-Supported Kindergartens in Hódmezővásárhely – Birth of a Workshop**

A pivotal stage in the process of becoming an educator is the internship years. As mentors, we assist and support our novice colleagues during this challenging period, helping them articulate their pedagogical views and develop their competencies. As mentors, we value professional cohesion, exchange of experiences, methodological innovation, and continuous self-improvement. In collaboration with church-supported institutions in my hometown, I established a working group named „Együtt MEGY” to support mentors and interns in Hódmezővásárhely's church-supported kindergartens. The first part of the study provides a brief overview of the current challenges, issues, and deficiencies in the mentoring field. In my opinion, the foundation for effective collaboration between mentors and interns – aside from individual consultations with interns – lies in organizing mentorship and mentor-intern meetings. These gatherings can facilitate the sharing of experiences, best practices, and professional development. The study presents the background of establishing our working group, the workshop activities conducted in the first year, their outcomes, and the tasks ahead in the coming period.

**Keywords:** *mentoring, career start, competency, communication, mutual trust*

**Mária Bodnárné Fülöp**

### **Restorative conflict management and environmental education in kindergarten practice**

In the whole society, at the level of smaller communities and individuals, we experience countless controversial situations every day. There is an increasingly pressing need for alternative solutions to collisions. Education and training institutions must play a prominent role in presenting conflict management methods. The reason for this is that there are countless opportunities to learn and practice these techniques in the community. With conscious, planned pedagogical

influences in the kindergarten, we can achieve that the positive personality traits formed during the arrangement methods permanently shape the children's character.

The purpose of my publication is to present the suitability, methods and results of conflict management with a restorative approach in kindergarten. I share the experiences of my work as a kindergarten teacher.

**Keywords:** *restoration, kindergarten education, conflict management, sensitization*

**Viktória Varga**

### **Analysis of Miro Gavran's Puppet Play The Pet Doctor**

Miro Gavran's works were published in forty languages, and his plays were seen by more than four million viewers. Since 2021, he has been the president of the main Croatian literary and cultural institute, Matica Hrvatska. In this study I would like to give a short review to Hungarian teachers, parents and puppeteers about his works in context with children's literature. In this story a dog and a cat go to the animal doctor because they suffer from medical and communicational problems. The doctor and his surgeon's mate, a parrot help them to overcome their fears in connection with surgeries. After the visit they also stop discordance and become true friends.

**Keywords:** *Croatian children's literature, puppetry, translation*

**Lilla Csógér**

### **Taboo topics and their appearance in contemporary Hungarian fairy tales**

In my study, I map the taboo contents and phenomena appearing in contemporary Hungarian fairy tales. Using the method of triangulation, I investigated the issues of taboo in children's literature with a qualitative research process, focusing on the availability of stigmatized content in specialized literature, as well as the concept, functions, and possible causes of the appearance of taboo – making an attempt to clarify conceptual contradictions. With the help of the interviews prepared for the research, the parent questionnaire and the content analysis, I mapped the choices of parents regarding children's literary works, the main focus of which is dealing with educational situations considered delicate. Divided into areas, the thesis reviews the demand for storybooks dealing with taboo topics, as well as the demand for quality literature, as well as the adaptive formation and adaptation of book publishing. The presented problem areas can provide clues for the planning of future educational research.

**Keywords:** *taboo, children's literature, contemporary fairy tales*

**Eszter Lőrincz**

## **The importance of choosing quality children's works – Analysis of Benedek Elek's fairy tale titled Többsincs királyfi**

The use of quality works for children in kindergartens is also crucial from an aesthetic and pedagogical point of view. However, judging what is good is not so easy, since there is now a rich selection of books available, whether it is books from previous decades or contemporary works. Educators, kindergarten teachers and parents can choose from several books, but how do we find our way in the multitude of them? Why is it important to examine a work intended for children from an adult's perspective? To answer the question, I chose the method of fairy tale analysis, which conveys exciting and interesting facts. There are events and phenomena that are considered everyday events that children do not even notice, but adults often want to explain these twists and turns and find a logical solution to them. However, it is precisely the explanation, the appropriateness of which can be questioned, since good fairy tales are characterized by the fact that anything can happen in them. In my study, I analyze a work by Benedek Elek to prove this statement.

**Keywords:** *children's literature, fairy tales, traditional care, fairytale symbols*



A folyóirat megjelenik évente négy alkalommal: tavasszal (Szociálpedagógia szám), nyáron (Gyógypedagógia szám), ősszel (Óvodapedagógia szám) és télen (Tanító szám). A lap a pedagógia, szociálpedagógia, óvoda-pedagógia, gyógypedagógia elméletének és gyakorlatának múltjáról és jelenéről máshol még nem publikált tudományos- (Tanulmányok) és módszertani tanulmányokat (Műhely), hallgatói munkákat (Mappa) valamint szakkönyv- és gyerekkönyv-ismeretéseket (Szemle) közöl. A benyújtott tudományos közlemények megjelentetésének fő szempontja a szakmai minőség. A kéziratokat a szerkesztőség véleményezi, majd a tudományos közélet felkért képviselői bírálják és lektorálják.

A benyújtott tudományos közlemények szerzői nyilatkozatban kijelentik, hogy másutt még nem jelentették meg írásukat. A megjelent tanulmányok szerzői megtartják a jogot arra, hogy munkájukat a Módszertani Közleményekben való megjelenés után máshol, más nyelven újra közzéjék. A kéziratokat magyar nyelven (a cím és az absztrakt angol fordításával) elektronikus formában a szerkesztőség címére kell beküldeni. A tudományos tanulmányok terjedelme 10-20 nyomtatott oldal, a módszertani tanulmányok terjedelme 5-15 oldal lehet.

A folyóirat teljes archívuma 1961-ig visszamenőleg [tanulmányokra bontva](#) és [teljes kötetenként](#) is elérhető az SZTE Klebelsberg Könyvtár repozitóriumban.

Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

A kiadásért felelős: a kar dékánja

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

Telefon: +36/62-546-071

E-mail: [kiado.jgypk@szte.hu](mailto:kiado.jgypk@szte.hu)

Szerkesztőség:

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

6725 Szeged, Hattyas sor 10.

A szerkesztésért felelős: az intézet vezetője

Telefon: +36/62-546-339

E-mail cím: [api.jgypk@szte.hu](mailto:api.jgypk@szte.hu)

A címlapot tervezte:

Pillerné Sonkodi Rita terve alapján Toldi Gergő

Technikai szerkesztő:

Forró Lajos

Évente négy alkalommal jelenik meg.

HU ISSN 2063-3734 (Nyomtatott)

HU ISSN 2786-3212 (Online)

Készült: Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő

Felelős vezető: Drágán György

[www.innovariant.hu](http://www.innovariant.hu)

[www.facebook.com/Innovariant](https://www.facebook.com/Innovariant)

